

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДВНЗ "Криворізький державний педагогічний 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

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

29 березня 2017 року

Маріуполь – 2017

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ДВНЗ «КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ 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 II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів,
аспірантів і молодих учених**

29 березня 2017 року

Маріуполь – 2017

УДК 81+372.881.1(063)
ББК 81я431

Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених (29 березня 2017 р.) / за заг. ред. к.п.н., доцента Кажан Ю. М. – Маріуполь : МДУ, 2017. – 342 с.

Затверджено на засіданні Вченої ради факультету іноземних мов МДУ, протокол № 5 від 16 березня 2017 р.

Редакційна колегія

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

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

Морєва Галина Георгіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету

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

Лоскутова Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету

Бережна Людмила Григорівна, асистент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету

Аббасзаде Кенуль Алюсіф кизи, старший лаборант кафедри німецької та французької німецької філології Маріупольського державного університету

Збірка містить тези доповідей II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених, яка відбулася на факультеті іноземних мов Маріупольського державного університету 29 березня 2017 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 2017

© Факультет іноземних мов 2017

© Автори статей 2017

ЗМІСТ

Вітальне слово	9
Проблеми загального, типологічного та порівняльно-історичного мовознавства	
<i>Алексєєв О. О.</i> Основні проблеми сучасного термінознавства	11
<i>Воробей М. О.</i> Поняття «гендер» в контексті вивчення гендерних фразеологізмів	13
<i>Гасимова І. Н.</i> Становлення еколінгвістики як нового напрямку мовознавства	14
<i>Зиков Б. С.</i> Лінгвокультурологія у системі гуманітарного знання	16
<i>Кащенко К. Є.</i> Особливості відображення картини світу засобами метеорологічної лексики (на матеріалі слов'янських мов)	17
<i>Ковура К. О.</i> До питання про фразеологічні одиниці з позначенням часу: time, hour, minute, moment, second	19
<i>Константинова Ю. Г.</i> До питання про магію чисел (спроба діахронічного аналізу)	21
<i>Котовенко В. Е.</i> Картина світу та її складники	24
<i>Лоскутова Н. М., Коваленко А. С.</i> Історія становлення термінознавства та його основні напрями	26
<i>Никифоренко Н. І.</i> Лексичні особливості та граматичні характеристики науково-технічних текстів	28
<i>Острякова Т. В.</i> До проблеми дослідження універсального емоційного концепту «любов»	30
<i>Сергієнко К. С.</i> До питання про парадигматичні відношення у структурі семантичних полів	31
<i>Смирнова М. С.</i> Инвентивные характеристики религиозной сказки (на материале исландского фольклора)	33
<i>Тиртичко А. П.</i> Характеристика лексико-семантичного підкласу ФО, що позначають товариські стосунки та відносяться до класу дружніх відносин	36
<i>Федіна М. Г.</i> Особливості репрезентації густативної лексики в англомовній картині світу	38
Германістика, сучасні аспекти її дослідження	
<i>Білик О. О.</i> Неологізм як спосіб поповнення словникового складу в німецькій мові	40
<i>Вітюк Є. О.</i> Фольклор як засіб вираження рис характеру та поведінки типових німців	42
<i>Воробйова С. С.</i> Мовна репрезентація концепту «родина» в сучасній німецькій мові	43
<i>Ганжело С. М.</i> Контамінація фразеологічних одиниць як один із способів посилення емоційності мовлення	46
<i>Дорош К. А.</i> Історія на службі у творчості: деякі особливості жанру історичного роману у німецькому постмодернізмі	49
<i>Дробовська Г. С.</i> Формування ономастикону слов'янських та германських мов	50
<i>Дубова Ю. С.</i> Молодіжний сленг як засіб комунікації в англійській мові	53
<i>Дьякуненко А. А.</i> Сравнительный анализ переводов стихотворения Г. Гейне «Лорелей»	55
<i>Заїка А. О.</i> Роль гендерних чинників у формуванні аксіологічних стратегій спілкування (на матеріалі сучасного англомовного художнього діалогічного дискурсу)	57
<i>Капніна Г. І., Задирака Х. В.</i> Проблемні випадки в процесі відтворення українських топонімів німецькою мовою	58
<i>Клименко Д. С.</i> Відображення картини світу засобами меліоративної лексики	60
<i>Kotanchuk K. A.</i> Die begriffliche Bedeutung der Ethnonyme im modernen deutschen Wortgebrauch	61
<i>Кононенко А. Г.</i> Аналіз лексико-семантичної групи дієслів на позначення суб'єктного руху з акустичним компонентом в німецькій мові	64

<i>Конопатенко Е. С.</i> Сленговая лексика в немецком языке	66
<i>Красовська Н. Ю.</i> Особливості перекладу суспільно-політичних текстів	67
<i>Крашевська М. Ю.</i> Французькі запозичення в англійській мові	69
<i>Kusnezow V. O.</i> „Nerv-Sprech“. Übersicht der Spiegel-online Seiten	71
<i>Ланіна І. М.</i> Синтаксические структуры немецких и русских пословиц	73
<i>Майковська В. О.</i> Somatische Phraseologismen im Aspekt der vergleichenden Untersuchungen: P. Süskind	75
<i>Максименко І. Г.</i> Структурно-семантичні особливості фразеологічних модифікацій у сучасній німецькій мові	78
<i>Марченко М. О.</i> Лінгвостильові особливості віршованих текстів Г. М. Енценсбергера	79
<i>Медведева А. Э.</i> К вопросу об изучении германизмов в русском языке	81
<i>Намонюк Ю. В.</i> Засоби вираження категорії часу в німецькій мові	83
<i>Петренко Є. М.</i> Особливості відтворення поезики віршованих творів на прикладі віршів Г. Гайне у перекладі А. Малишка	85
<i>Поляруш Г. О.</i> Особливості мовленнєвого етикету англійської мови шляхом аналізу вигуків різного типу	88
<i>Скудар В. В.</i> Синонімія у сфері фразеології німецької мови	89
<i>Слепканьова Д. В.</i> Концепт “жінка” та “чоловік” у німецькомовному дискурсі	91
<i>Сушко-Безденежних М. Г.</i> Вживання запозичень у текстах федеральних конституцій Німеччини в аспекті історичної соціопрагматики	93
<i>Топальська О. Г.</i> Структурно-семантичні модифікації фразеологізмів у сучасній німецькій мові	96
<i>Шапочка П. О.</i> Етапи формування німецької спортивної термінології	98
<i>Шаран О. І.</i> Internationalisierung des Wortschatzes in der deutschen Presse	99
Романістика, перспективи її дослідження	
<i>Гавенко О. С., Ципоренко Л. Д.</i> Поняття «неостандарту» італійської мови	102
<i>Денисова А. С.</i> Фразеологізми-речення на позначення відчуттів людини у французькій мові	103
<i>Дуєва А. П.</i> Історичні умови розвитку французької мови	104
<i>Засць Д. І.</i> Проблема співвідношення оказіоналізмів та неологізмів	107
<i>Рудницька Г. В.</i> Роль Академії Делла Круска в розповсюдженні та популяризації італійської літературної мови	109
<i>Федотичева Є. А.</i> Фраземне представлення через компонент «їжа» бідності й багатства у французькій мовній картині світу	110
<i>Юркіна А. О.</i> Лінгвістичні традиції дослідження емоційних концептів (на матеріалі концепту «радість»)	112
Світова література: традиційні та нові ракурси її дослідження	
<i>Аббасзаде К. А.</i> Чи є пікарескою Ребека Шарп?	114
<i>Аврамова В. І.</i> Образ Огюста Дюпена як першого героя-детектива у літературі	116
<i>Арабаджи Г. В.</i> Руйнування канонів побудови драматичного твору у антидрамі С. Беккета «Чекаючи на Годо»	117
<i>Больбіт Ю. М.</i> Вербально-семантична специфіка мовної особистості оповідача В. Моерса	120
<i>Варфоломеева А. А.</i> О некоторых особенностях повествовательной манеры Гая Саллюстия Криспа	122
<i>Газібагандова В. Ш.</i> Тема сходу крізь призму англійського детективу кінця 19 століття	124
<i>Грбар В. Ю.</i> Мовні прийоми та засоби гри сучасного наративу	126
<i>Головачик Т. О.</i> Готична література: еволюція та жанрова специфіка	129

<i>Говоренко В. В.</i> Читач у теоретичних доробках У. Еко	132
<i>Гриченко Т. С.</i> Рецепція шахрайського роману в англійській літературі	133
<i>Гриценко А. В.</i> Европейские реалии в романе М. Бредбери «Профессор Криминале»	135
<i>Дацур К. С.</i> Грецькі мотиви в романі Джона Фаулза «Маг»	137
<i>Дегерменджи А. Д.</i> Проблематика трилогії В. Фолкнера (на прикладі романів «Місто», «Особняк»)	138
<i>Деменковець М. В.</i> Образ лиси в немецких и русских народных сказках	140
<i>Єщенко М. С.</i> Лінгвокультурний смисл технік часопростору в романі М. Фріша «Номо Faber»	141
<i>Івахненко М. І.</i> «Тихий Американець» Г. Гріна як постокolonіальний роман	144
<i>Львіна Є. Ю.</i> Особливості подієвого ряду у романі Д. Мітчела «Хмарний Атлас»	146
<i>Кирилюк І. В.</i> Роман Джорджа Орвелла «1984» у контексті антиутопії першої половини ХХ століття	148
<i>Коваленко Н. В.</i> Портретна лексика в романі Б. Шлінка «Читець»	150
<i>Колодяжная О. К.</i> Поэзия философии и философия поэзии в поэме Лукреция «О природе вещей»	152
<i>Коробенко Г. Я.</i> Казка як літературний жанр	155
<i>Кочетова Е. Е.</i> До питання про стосунки Шарлотти фон Діде та Вільгельма фон Гумбольдта та їхній вплив на концепцію адресата листа (на матеріалі «Листів до подруги» Вільгельма фон Гумбольдта)	156
<i>Кудря Н. А.</i> Еволюція соціально – психологічного розвитку головного героя у творі Рея Дугласа Бредбері «451 градус за Фаренгейтом»	159
<i>Лобанова С. Б.</i> Втілення образу Кассандри у творі К. Вольф	160
<i>Медведев О. О.</i> До питання про алюзії у художніх творах	161
<i>Меркулова С. І.</i> Фантастична тематика Гаррі Гаррісона	163
<i>Подопригора О. В.</i> Образ колонізатора у творах Редьярда Кіплінга «Балада про Схід і Захід» та «Казка про маленького Тумаї»	165
<i>Процких В. С.</i> «Жіночий світ» в романі Сільвії Плат «Під скляним ковпаком»	166
<i>Ремига І. С.</i> Поняття художньої деталі в літературознавстві	168
<i>Рыбалко Ю. В.</i> Проблема нарративной стратегии в романистике Дж. Фаулза	170
<i>Співак І. І.</i> Особливості поезії Джозефа Редьярда Кіплінга	172
<i>Ткачук А. С.</i> Характеристика жанру антиутопії (на прикладі роману Джорджа Оруела «1984»)	174
<i>Федотова А. Е.</i> Інтерпретація античного мифа в драмах Генриха фон Клейста	176
<i>Ходова Ю. А.</i> Эпиграмматическое мастерство Марциала	178
<i>Холманських В. В.</i> Особливості функціонування жанру новели	181
<i>Цветкова К. В.</i> Про потрактування поняття «епістолярний дискурс» у лінгвістиці та філософії	183
<i>Цололо О. В.</i> Неоромантизм у творчості Редьярда Кіплінга	186
<i>Щербакова Ю. Г.</i> Особливості проблематики рабства у творчості Тоні Моррісон	187
<i>Яйло Д. К.</i> Образ лицаря у художній літературі	189
Актуальні проблеми викладання іноземних мов і літератури у школі та вищих навчальних закладах	
<i>Аббасзаде К. А.</i> Електронна платформа Moodle як засіб організації самостійної роботи студентів при навчанні німецької мови	192
<i>Алхімченкова Д. М.</i> Використання особливостей вальдорфської педагогіки у формуванні іншомовної комунікативної компетенції на початковому етапі вивчення німецької мови	195
<i>Бохонов М. В.</i> Особливості формування вмінь читання в німецькій мові як другій іноземній	198

<i>Брус Ю. В.</i> До питання про використання віршів та пісень на уроках іноземної мови у середніх класах	200
<i>Вовк Н. А.</i> Формирование навыков аудирования с помощью интернет-сайтов	202
<i>Габа Д. Ю.</i> Врахування вікових особливостей молодших школярів у навчанні іноземних мов	205
<i>Говоренко В. В.</i> Общие принципы обучения немецкому языку как второму иностранному языку	207
<i>Голуб Л. А.</i> Використання методу проєктів при формуванні мовленнєвої навички говоріння на середньому етапі навчання німецької мови	209
<i>Дідух Ю. В.</i> Використання наочності у формуванні іншомовної лексичної компетенції учнів у початкових класах	211
<i>Загорулько Д. П.</i> Основи літературної компаративістики у школі	213
<i>Заєць Д. І.</i> Zur Rolle der Spiele im Fremdasprachenunterricht	214
<i>Заиченко А. Е.</i> Использование игровых форм деятельности на уроках иностранного языка (немецкого)	216
<i>Золотько Ю. С.</i> Проектування курсу «Іноземна мова у професійному середовищі»	218
<i>Івахненко М. І.</i> Multimediaeinsatz im Deutschunterricht	221
<i>Іващенко І. О.</i> Використання макро- та мікропроєктів на уроках з іноземної мови	223
<i>Кажан Ю. М.</i> Використання відео з метою формування у студентів компетенції в говорінні	226
<i>Каріда О. І.</i> Використання тестових форм контролю з метою підвищення якості навчання читання та аудіювання німецькою мовою	227
<i>Кінащук С. І.</i> Ефективність роботи з комп'ютером для вивчення німецької мови	229
<i>Кобзіна Н. Г.</i> Роль інтерактивних методів у навчанні німецької мови в умовах реформи української школи	231
<i>Комар К. С.</i> Entwicklung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenzen mit den Podcasts	234
<i>Костиць О. О.</i> Психологічні особливості учнів старшої школи	235
<i>Кузьменко А. А.</i> Навчання лексики як одному з компонентів мовленнєвої діяльності на уроках з другої іноземної мови	237
<i>Лаврик В. В.</i> Теорія і практика сугестопедичного навчання школярів середніх загальноосвітніх навчальних закладів	239
<i>Лавриненко К. О.</i> Використання ігрових прийомів навчання в процесі формування мовної компетенції учнів в німецькій мові	242
<i>Любчак В. В.</i> До питання про дидактично-методичні передумови організації інтерактивного навчання в середній школі	243
<i>Мазур О. В., Сирота Л. В.</i> До питання про особливості викладання «робочих мов» студентам спеціальності «Переклад»	245
<i>Мишак О. О.</i> Інтерактивні методи навчання іноземної мови як засіб формування гуманістичної спрямованості майбутніх біотехнологів	247
<i>Міхно С. В., Швецова І. В.</i> Активізація самостійності студентів з метою формування їх екологічної свідомості засобами англійської мови	250
<i>Наземчук К. О.</i> Особливості використання малих форм фольклору при навчанні іноземної мови на початковому етапі навчання	251
<i>Олійник А. А.</i> До питання про шляхи формування гуманістичних цінностей у молодшому шкільному віці	253
<i>Паламарчук А. С.</i> До проблеми інтенсивних методів викладання іноземної мови в учнів середньої школи	256
<i>Панчищенко Є. О.</i> Зміст та структура лексичної компетенції учнів середньої школи	258

<i>Подольна К. В.</i> До питання про використання наочності у процесі формування лексичних навичок на уроках німецької мови	260
<i>Пугач Н. Ю.</i> До проблеми викладання українського словотвору в загальноосвітніх школах із російською мовою навчання	262
<i>Різуненко Д. С.</i> Лінгвокраїнознавчий аспект при вивченні іноземної мови у школі	264
<i>Рябокін Л. С.</i> До питання про формування іншомовної лексичної компетенції в учнів основної школи	265
<i>Стрікова Ю. В.</i> Психолого-педагогічні передумови формування компетенції учнів у читанні	267
<i>Umbetova G. S., Markelova D. M.</i> The Collective Form of Work at the Lesson of a Foreign Language	269
<i>Хаджинова І. В.</i> Використання ігор на заняттях німецької мови (на прикладі гри «Kahoot»)	276
<i>Хаджинова І. В.</i> Європейські тренди мовної освіти	275
<i>Хачик Ю. І.</i> Визначення поняття «міжкультурна комунікація»	278
<i>Шевчук К. А.</i> Навчання іноземної мови і розвиток пізнавальних інтересів при навчанні іноземної мови в учнів молодшої школи	279
<i>Шуба О. А.</i> Преподавание немецкого языка с помощью карт памяти: преимущества и недостатки	281
<i>Ясенчук Ю. В.</i> До питання про розвиток фонетичних навичок у процесі навчання іноземної мови у середній школі	283
<i>Яшкова М. О.</i> Використання електронних ресурсів веб 2. 0. на уроках іноземної мови	285
Сучасні стратегії перекладознавства	
<i>Арделан О. О.</i> Граматичний аспект перекладу англійських термінів-словосполучень в галузі енергетики	288
<i>Божко Я. Ю.</i> Морфологічна класифікація сленгових одиниць в американському варіанті англійської мови	290
<i>Бойцова Г. В.</i> Особливості перекладу термінів морських перевезень з новогрецької на українську мову	293
<i>Василевська О. А.</i> Метафора в українських перекладах поезії Е. По «To One in Paradise»	295
<i>Головка А. І.</i> Основні способи відтворення дво- та трикомпонентних музичних термінів	297
<i>Давидович Д. С.</i> Роль програм керування проектами у структурі підготовки майбутніх перекладачів	299
<i>Євженко Ю. М.</i> Переклад педагогічної термінології (новогрецька, англійська, українська)	301
<i>Закалюжна Н. Д., Білоус Н. В.</i> Особливості перекладу фразеологізмів з англійської та німецької мов	303
<i>Кубай Н. О.</i> Translation as a part of website localization	304
<i>Мазур О. В., Туряниця К. С.</i> Філософія фаху «переклад»: вузькопрофільність vs універсалізм	307
<i>Маліч Е. М.</i> Специфіка перекладу термінів торговельної галузі з новогрецької на українську мову	308
<i>Мальцев Д. Д.</i> Характеристика військової термінології та специфіка її перекладу	311
<i>Матвійшин О. М.</i> Категорії змісту і форми поетичного твору у проєкції на перекладознавчі студії	314
<i>Моначин І. А. В.</i> Перекладацькі стратегії доместикації та форенізації міжкультурних реалій	315

<i>Ольховська А. С., Гулієнко Н. Є.</i> Засоби локалізації для перекладача: методичний аспект	317
<i>Ольховська А. С., Киричек К. О.</i> Місце САТ-інструментів вільного типу у структурі підготовки майбутніх перекладачів	318
<i>Ольховська А. С., Лазарева А. О.</i> Програми забезпечення якості перекладу як складова підготовки майбутніх перекладачів	320
<i>Поклад Т. М.</i> Особливості перекладу соматичних фразеологізмів на сучасну італійську мову	321
<i>Покорєєв В. В.</i> До питання про військовий сленг у Греції та Україні	323
<i>Стасенко Є. А.</i> Особливості перекладу антропонімів та зоонімів у фантазійній художній літературі	324
<i>Тихоліз І. М.</i> Відтворення реалій у перекладі роману Френсіса Скотта Фітцджеральда «Великий Гетсбі»	327
<i>Філіна А. С.</i> До проблеми перекладу українською мовою англомовних термінів у галузі макроекономіки	329
<i>Шальона Л. П.</i> Жанрові особливості українського перекладу англомовної медичної документації	331
<i>Shuakbaeva M., Zavitova T.</i> Difficulties of translation from english into kazakh	332
Відомості про авторів	336

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 перейменованій 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 та французької філології, веде свій початок від 1996 року. За ці роки викладачі кафедри німецької та французької філології накопичили суттєвий практичний рівень викладання німецької та французької мови, поєднавши його з науково-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 практичної фонетики німецької мови для студентів I-II курсів (авторський колектив у складі к.філол.н, доц. Г. Г. Моревої та ст.викл. Дорменєва 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.

Організація і проведення 28 квітня 2015 року I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених

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

Ми щиро вдячні співорганізаторам нашої конференції – колегам ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний 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 та французької філології
факультету іноземних мов

Маріупольського державного університету
зав. кафедри, к.пед.н., доц. Ю. М. Кажан

СЕКЦІЯ ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОГО, ТИПОЛОГІЧНОГО ТА ПОРІВНЯЛЬНО- ІСТОРИЧНОГО МОВОЗНАВСТВА

*О. О. Алексєєв
м. Маріуполь*

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ТЕРМІНОЗНАВСТВА

Спеціальна лексика – це великий шар, що інтенсивно розвивається та активно взаємодіє з іншими шарами лексики, насамперед – загальноповсякденної. Тому вивчення закономірностей утворення термінологічної лексики, її структури та семантики є одним з важливих завдань лінгвістики.

Значні кількісні та якісні зміни, що відбулися в науці й техніці, сприяли збільшенню кількості підмов, терміносистем, взаємозбагаченню їхнього лексичного складу як на рівні однієї мови, так і на міжмовному рівні. Такий термінологічний „вибух” спричинив низку проблем – нормалізації та стандартизації термінології, інтенсифікації перекладацької діяльності, реферування. Вирішення цих проблем і їхнє лінгвістичне осмислення сприяло тому, що в надрах сучасної лінгвістики виникла нова прикладна дисципліна – термінознавство.

Період виникнення та становлення термінології як окремої науки припадає на початок ХХ століття. На думку А. Хаютіна, це поняття вперше було введено професором Ієнського університету Ц. Шютцем; у 1801 році у значенні “опис” з’явилося в англійській та французькій мовах.

В середині ХХ століття з метою упорядкування правил та критеріїв творення нових термінів починається активне вивчення термінологічних систем різних галузей знань. Дослідники відзначають, що терміни інтегруються у загальнолітературний мовний фонд і впливають на розширення його лексичного складу. Слова загальнолексичного мовного фонду, набуваючи нового значення, починають функціонувати як окремі термінологічні одиниці у рамках певної галузі науки або техніки [6, с. 59]. Тому дослідження спеціальної лексики мають велике значення для розвитку мови у цілому.

Основною елементарною одиницею термінології є термін – „слово або словосполучення, яке має спеціальне значення, що виражає і формує професійне поняття, яке застосовується у процесі пізнання, засвоєння наукових і професійно-технічних об’єктів та відношень між ними” [1, с. 12].

У самому визначенні терміна відбивається його подвійна природа та подвійний зв’язок: по-перше – зв’язок зі словом, по-друге – зв’язок з поняттям, яке називає слово. З понятійного боку термін виражає змістовну сторону процесу або явища, з боку вираження – термін пов’язаний з мовною структурою – словом, – “мовною оболонкою”, яка є формою існування поняття. Разом з цим, термін можна вважати своєрідним знаком певного поняття, яке він позначає. При цьому увага фокусується на тому, що термін є втіленням концептуальної цілісності, оскільки один термін може позначати „лише одне поняття” [5, с. 26]. У співвідношенні терміна з поняттям, тобто у його усталеності, вбачають найважливішу характеристику терміна.

Кожен лінгвіст намагається надати власне визначення поняттю „термін” і таким чином уникнути його семантичної перевантаженості. Найбільш адекватно відбиваючим сутність цієї лексеми вважаємо таку дефініцію: „Термін – це слово або словосполучення, яке має спеціальне значення, що виражає і формує професійне поняття, засвоєння наукових і професійно-технічних об’єктів та відношень між ними” [1, с. 12].

На сучасному етапі у лінгвістиці вирізняють такі ознаки терміна: однозначність, точність, стилістична нейтральність, системність, стислість (Р. Будагов, Т. Секунда, В. Даниленко, О. Реформатський, Т. Панько, О. Вюстер, А. Дрезен, Л. Канделаки).

Численні винаходи у сфері науки та техніки, явища, викликані загальною глобалізацією світу та інші екстралінгвістичні фактори впливають на формування нових термінологічних одиниць, які помітно відрізняються від основного словникового фонду.

Дослідженням спеціальної лексики займаються логіки, філософи, і спеціалісти інших конкретних галузей знань. Так, основний принцип філософського підходу до терміна полягає у тому, що усе в світі взаємопов'язане та знаходиться у постійному розвитку, отже, і терміносистеми повинні відбивати цей взаємозв'язок. Ідея, що терміни необхідно розглядати не як ізольований об'єкт, а як член певної терміносистеми, була вперше висловлена Д. Лотте [3, с. 71]. Дослідник розглядає терміносистеми як структурні побудови, у складі яких терміни знаходяться між собою у певних зв'язках. Специфіка цих зв'язків полягає у їхньому характері: відкритості, динамічності та штучності. Терміносистеми поєднують у собі два види системності: логічну, що визначається системою понять, і лінгвістичну, що визначається системою термінів [3, с. 40].

Логічні та лінгвістичні фактори розвитку терміносистем постійно знаходяться у полі зору лінгвістів. Взаємозумовленість логічної й лінгвістичної проблематики визначена тим, що система термінів виражає систему понять. Логічна проблематика тісно пов'язана з питанням дефініції терміна, лінгвістична – з термінологією як наукою та способом існування терміна.

Протягом ХХ століття поняття *термінологія* трактується по-різному, зокрема: 1) як сукупність термінів даної галузі знання; 2) як систематизований, вербально виражений набір понять певної науки; 3) як частина лексики сучасної літературної мови, що підкреслює функціональність термінології; 4) як сукупність термінів певної галузі знання, що являє собою базу для дослідження функціонального, практичного і теоретичного аспектів термінології (детальний огляд див. у роботі [4]).

Інтерес до термінології постійно зростає. Оскільки термінологія є джерелом інформації, вона органічно входить у систему літературної мови і являє собою його зменшену, скорочену модель, у якій найскладніші лінгвістичні проблеми виявляються найбільш прозоро.

У другій половині ХХ століття на позначення науки що вивчає загальнотеоретичні питання терміна, термінології та номенклатури було введено нове визначення – *термінознавство*, в якості завдань якого передбачалося: 1) визначити місце термінів у мовній системі; дослідити семантичну своєрідність термінів у зіставленні зі словами загальноповсякденної лексики [5, с. 23]; 2) дослідити специфічність термінологічних словосполучень у зіставленні з вільними та фразеологічними словосполученнями; 3) виробити рекомендації щодо оптимального вживання термінів в умовах наукового виробництва та навчального спілкування [2, с. 9].

Потреба у формуванні нової термінології виникає на певному етапі розвитку суспільства за умови розвинутої мовної системи. При цьому необхідно пам'ятати, що творення нових термінів є складним процесом, який може відбуватися протягом століть.

Таким чином, вивчення термінології нерозривно пов'язане з вивченням мови в цілому, оскільки в процесі власного розвитку науковий та загальнонародний лексичний потенціал постійно взаємодіють один з одним, причому спеціальний лексичний фонд більш активно реагує на численні зміни, що відбуваються в суспільстві, науці та виробництві.

Людські знання, які репрезентують картину світу, з'являються у термінології в узагальненому і доступному вигляді. Унаслідок цього перед дослідниками термінологічних систем виникає проблема розуміння, а отже – доступності наукового пізнання.

На сучасному етапі пріоритетними напрямками термінологічних досліджень стають розробки теорії термінографії, стандартизації, уніфікації термінологій, розв'язання питань термінологічного редагування, порівняльного та галузевого термінознавства.

Література

1. Журавлева Т. А. Особенности терминологической номинации / Т. А. Журавлева. – Донецк : АООТ Торговый Дом «Донбасс», 1998. – 253 с.
2. Кришталь С. М. Метафора як спосіб термінотворення в англійській фінансовій термінології (у зіставленні з українською) / С. М. Кришталь // Типологія мовних значень у діяхронічному і зіставному аспектах : зб. наук. праць / Ред. кол. : В. Д. Каліущенко (відп. ред.) та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2000. – Вип. IV. – С. 171–182.
3. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
4. Нікуліна І. М. Субконтинуум інформатики й обчислювальної техніки у французькій, українській та російській мовах : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство» / І. М. Нікуліна; ДонНУ. – Донецьк, 2004. – 20 с.
5. Султанов А. Х. О природе научного термина / А. Х. Султанов. – М. : Наука, 1996. – № 4. – С. 26–28.
6. Тютюнник В. М. Ключевые слова в терминологических микросистемах / В. М. Тютюнник // Системы специальной коммуникации в современном русском языке. – Днепропетровск : Изд-во Днепропетр. ун-та, 1990. – С. 103–106.

*М. О. Воробей
м. Маріуполь*

ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕР» В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

У різних мовах світу фразеологічні одиниці, що характеризують людину, займають досить великий обсяг. Така фразеологія може бути класифікована на основі різних ознак. Як класифікуючі можуть виступити граматичні, лексико-семантичні, етнолінгвістичні, лінгвокультурологічні та інші ознаки. Говорячи про вивчення мови і культури, слід підкреслити нерозривність дослідження даної проблеми. Дослідження особливостей культури, «відображених у мові, дозволяє ближче підійти до розуміння світосприйняття народу - носія мови, його образної системи, набору стереотипів. При цьому певний інтерес становить те, як в мові відбивається світ і людина» [3, с. 312].

Важливий інтерес представляють фразеологічні одиниці, які окремо характеризують осіб чоловічої та жіночої статі. Семантична класифікаційна характеристика гендерних фразеологічних одиниць покликана відповісти на питання, які якості людини відображаються у фразеологічних одиницях, яким є набір цих ознак в зіставлених мовах, якими фразеологізмами переважно користуються у своїй промові особи в залежності від статевої приналежності, чи перетинається гендер з іншими ознаками, а якщо так, то з якими саме і т.д.

Категорія «гендер» з'явилася у мовознавстві відносно нещодавно (у 80-ті роки) – дещо пізніше, ніж у інших соціальних науках. Не дивно, що в середовищі істориків на появу нового напрямку в гуманітарному знанні відгукнулися, перш за все – як це відбулося і з іншими дисциплінами – учені-феміністки. З погляду феміністської теорії, не можна пояснити соціальну дійсність, не розуміючи «механізмів» відтворення суспільної нерівності, заснованої на розділенні людей по статі. Феміністи вважають владні відносини між чоловіками і жінками одним з вирішальних організаційних принципів суспільства.

У західній лінгвістиці поняття «гендер» позначає соціокультурну стать, має інституційний характер, «відображає» той факт, що людина є не тільки біологічною, але і соціальною істотою. Разом з тим у вітчизняній традиції слово «гендер» часто уживається як евфемізм для слова «стать», що у ряді випадків ускладнює розуміння концепцій авторів. Не завжди зрозуміло, що мається на увазі – біологічні особливості тих, що говорять або віддзеркалення в мові культурних і соціальних стереотипів статево-ролевої диференціації. Питання це не другорядне, а тому внесення термінологічної ясності повинне стати першочерговим завданням для вітчизняної гендерної лінгвістики.

На сучасному етапі вже з'явився ряд робіт. Перш за все, це монографія А. В. Кириліної «Гендер: лінгвістичні аспекти» [1], де робиться спроба системного осмислення і опису мови в зв'язку з феноменом статі, створюється теоретична модель гендеру та проводиться систематизація методологічних підходів до дослідження проблеми гендеру в мовознавстві. Питання, пов'язані з розробкою методики лінгвістичного дослідження гендеру, створенням інструментарію гендерних досліджень, зараз є наріжним каменем у вітчизняній лінгвістиці. Можна відзначити також частину великої монографії В. М. Телії, присвяченою образу жінки в російській фразеології.

Таким чином, можна зробити висновок, що фразеологія є цінним матеріалом для проведення досліджень в сфері гендерної лінгвістики. Дослідження фразеологічних систем різних мов з гендерної точки зору дає можливість краще зрозуміти історію, культуру, психологію і світогляд народів, тим самим роблячи спілкування між ними більш повноцінним, зрозумілим і ефективним.

Література

1. Кирилина А.В. Гендер : лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. – М. : Изд-во «Институт социологии РАН, 1999 – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/1044349/>
2. Харченкова Л. И. Образ человека в зеркале русского и испанского языков / Л. И. Харченкова, Ю. А. Шашков // Логический анализ языка. Образ человека в языке и культуре. – М. : Индрик, 1999. – С. 312–319.

*І. Н. Гасимова
м. Маріуполь*

СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛІНГВІСТИКИ ЯК НОВОГО НАПРЯМКУ МОВОЗНАВСТВА

Відмінною особливістю розвитку сучасної науки є те, що сьогодні з'являється велика кількість дисциплін, які включають у собі одночасно декілька різних напрямків та які виникають на перетині вже існуючих парадигм. Отже, у ХХ столітті в мовознавстві виникає такий науковий напрям, як еколінгвістика.

Перший крок у розвитку екологічного мовного підходу був зроблений американським лінгвістом Ейнаром Хаугеном, коли він у 1970 році визначив «екологію мови» як науку про взаємини між мовою та її оточенням, де під оточенням мови розуміється суспільство, яке використовує мову як один зі своїх кодів. Мова існує тільки у свідомості тих, хто нею говорить, та функціонує тільки у взаємозв'язку з іншими мовцями та з їхнім соціальним та природним оточенням. Екологія мови залежить від людей, які вивчають її, користуються та передають іншим людям [3].

Дослідженням питання еколінгвістики також займалися фінський лінгвіст Тове Скутнабб-Кангас та британський лінгвіст Роберт Філіпсон. В своїй роботі «Екологія мови» вони визначають, що мова плюс наука дорівнює екологія мови, або лінгвістична екологія, або еколінгвістика. Вони стверджують, що екологічний мовний підхід включає в себе складну мережу відносин, які існують між навколишньою середою, мовами, та носіями цих мов. «Навколишнє середовище» в них набуває значення фізичної, біологічної, та соціальної середи [4].

Німецький лінгвіст та культуролог Харальд Хаарманн виділяє сім екологічних змінних, що визначають мовну поведінку, а саме:

- демографічні (диференціація етнічних груп);
- соціальні (соціальні умови та конкретне оточення, з яким контактує етнічна група);
- політичні (політичні структури держав);
- культурні (специфічні традиції та норми поведінки);
- психічні (солідарність індивідів етнічної групи та внутрішньо групова комунікація);
- інтеракційні (умови між- та внутрішньогрупової взаємодії та мовна здатність одномовної спільноти);
- лінгвістичні (охоплюють фактори, тісно пов'язані з мовою та її структурою).

За його теорією, зазначені змінні неможливо розділити, вони тісно пов'язані і взаємодіють одна з одною, тим самим утворюючи «екологічну систему». Тобто, екологічна система – це взаємозв'язок семи екологічних змінних, що утворюють в підсумку одне ціле [1, с. 3].

Важливу роль у лінгвістиці відіграє поняття дискурсу, яке французький культуролог Мішель Фука визначає як сукупність всього висловленого та виголошеного [2, с. 107].

Під екологічним дискурсом розуміють безліч текстів різних функціональних стилів і жанрів, починаючи з монографій та закінчуючи творами популярної та художньої літератури, як вираження в мові екологічних тем і проблем. Це зв'язний, усний або письмовий текст, обумовлений ситуацією спілкування на екологічні теми. Ключовим концептом і темою екологічного дискурсу є природа і стан навколишнього середовища. Як новий науковий напрям у вивченні мовної сфери проживання людини та суспільства еколінгвістика формується на виявленні законів, принципів і правил, загальних як для екології, так і для розвитку мови, і досліджує роль мови у можливому вирішенні проблем навколишнього середовища [2, с. 108].

З точки зору функціонально-стильової класифікації можна виділити такі види екологічного дискурсу:

- 1) науковий (наукові статті, дослідження, створені екологами);
- 2) медійний, або публіцистичний (тексти, створені журналістами, та які розповсюджуються за допомогою преси, телебачення, радіо, Інтернету);
- 3) релігійно-проповідницький – тексти, які забезпечують релігійне спілкування;
- 4) художній, де представлені твори художньої літератури [2, с. 108].

Таким чином, можна зробити висновок, що перші серйозні соціолінгвістичні спроби дослідити лінгвістичну екологію закликали лінгвістів ґрунтуватися на суспільному контексті. На сьогоднішній день, розуміння того, що таке екологія мови значно відрізняється, тому багато дослідників застосовують слово «екологія» просто посилаючись на «контекст», або ж на «навколишнього середовища мови» для того, щоб описати питання, пов'язані з мовою, які входять до соціолінгвістики, освітнього, економічного та політичного оточення.

Література

1. Жуковська В. В. Еколінгвістика – становлення та основні напрями досліджень / В. В. Жуковська, Н. О. Деркач // Наук. вісн. Волинського нац. ун-ту ім. Л. Українки. Філологічні науки, 2011. – Ч. 1. (2). – С. 66-70.

2. Пылаева Е. М. Эколингвистика как новое направление в языкознании XXI века / Е. М. Пылаева // Вестн. Пермского нац. исследоват. политех. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики, 2011. – № 5. – С. 106–113.

3. Ecolinguistics : the state of the art and future horizons [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.003>

4. Language ecology horizons [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.studfiles.ru/preview/1812301/>

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЯ У СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

Останнім часом у лінгвістиці з'явилася велика кількість робіт, присвячених лінгвокультурологічній проблематиці. До неї звертаються провідні мовознавці, такі як Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. М. Телія та ін. Досить перспективною виявилася розробка поняття мовної картини світу. Як зазначає Ю. Д. Апресян, в кінці ХХ століття теоретична семантика була спроможна володіти «декількома в різній мірі розробленими фрагментами мовної картини світу з області наївної геометрії, наївної фізики простору і часу, наївної етики, наївної психології, наївної анатомії» [1, с. 42]. Сьогодні більшістю лінгвістів визнається національно-культурна специфічність мовних картин світу. Крім того, вказується на присутність у них загальної та варіативної частин, що обумовлено наявністю залежності знань, отриманих людьми в процесі життєдіяльності, від їх індивідуального і соціального досвіду.

Найбільш повно, на нашу думку, в сучасній лінгвістиці теоретико-методологічні підстави лінгвокультурології викладені в роботі В. В. Воробйова «Лингвокультурология: теория и методы» [2, с. 39]. Дослідження виконано в традиціях гумбольдтіанства: вивчення культури, втіленої у мові, пропонується проводити на основі гіпотези Сепіра – Уорфа. Крім того, активно використовується термінологія, яка була введена Л. Вайсгербером. Лінгвокультурологія розглядається як теоретична база лінгвокраїнознавства; вона визначається як «комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в його функціонуванні й відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного та культурного змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні встановлення (система норм та загальнолюдських цінностей)». Основним об'єктом лінгвокультурології автор вважає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в процесі його функціонування і вивчення інтерпретації цієї взаємодії в єдиній системній цілісності, а предметом даної дисципліни є «національні форми буття суспільства, що відтворюються в системі мовної комунікації і засновані на його культурних цінностях», - все, що складає «мовну картину світу». Вивчення лінгвокультурологічних об'єктів пропонується проводити за допомогою системного методу, що полягає в єдності семантики, сигматики, синтактики і прагматики і дозволяє отримати «цілісне уявлення про них як про одиниці, в яких діалектично пов'язані власне мовний і позамовний зміст» [2, с. 20]

В. В. Воробйов вводить основну одиницю лінгвокультурологічного аналізу – лінгвокультурему, визначаючи її як «діалектичну єдність лінгвістичного і екстралінгвістичного (понятійного і предметного) змісту». Для опису відмінностей між словом і лінгвокультуремою використовується категорія «найближчого / подальшого значення слова» О. О. Потебні. Лінгвокультурема, на відміну від слова, має більш складну структуру: план змісту розділяється на мовне значення і культурний зміст. Лінгвокультурема має конотативний смисл і «живе до тих пір, поки живе ідеологічний контекст, що її породив». Вона може бути виражена як одним словом, так і текстом значної протяжності. Описаний вище понятійний апарат може бути застосований в різних дослідженнях [2, с. 64]

Схожі завдання вирішує і В. В. Красних: у роботі «Етнопсихолінгвістика и лингвокультурология» вона визначає останню як «дисципліну, що вивчає прояв, відображення і фіксацію культури в мові та дискурсі, безпосередньо пов'язану з вивченням національної картини світу, мовної свідомості, особливостей ментально-лінгвального комплексу» [3, с. 47]. Виявляти лінгвокультурологічну специфіку пропонується через використання лінгво-когнітивного підходу до комунікації, оскільки він дозволяє проаналізувати як її загальнолінгвістичний аспект, так і національно-детермінований

компонент. Проте автор не проводить чіткої межі між двома досліджуваними дисциплінами: стверджується спільність їх проблематики, теоретичною передумовою виникнення і однієї, і іншої вважається гіпотеза Сепіра-Уорфа, не виявляються відмінності в методах досліджень.

Проблеми лінгвокультурології також розробляються вченими Волгоградської школи, зокрема, В. І. Карасиком і Є. І. Шейгал. В. І. Карасик розглядає лінгвокультурологію як «комплексну галузь наукового знання про взаємозв'язок і взаємовплив мови і культури» і робить акцент на її порівняльному характері. Основною одиницею лінгвокультурології він називає культурний концепт, а в якості одиниць вивчення висуває реалії та «фонові значення, тобто змістовні характеристики конкретних і абстрактних найменувань, що вимагають для адекватного розуміння додаткової інформації про культуру даного народу». У роботі Є. І. Шейгал і В. А. Буряковського лінгвокультурологія визначається як дисципліна, що вивчає «окремі об'єкти концептуальної картини світу та їх осмислення суспільною свідомістю і мовою з точки зору об'єкта відображення, одним з яких є етнос». Авторами вивчається лінгвокультурологічний потенціал етнізмів, що входять до складу стійких сполучень, а також специфіка функціонування етнізмів в текстах статей, оповідань та ін. [4, с. 31].

Таким чином, лінгвокультурологія – це наука, що виникла на стику лінгвістики і культурології та досліджує прояви культури народу, які відбилися і закріпилися в мові. Разом з тим не слід акцентувати увагу на «стиковому» характері нової науки, адже це не просте складання можливостей двох контактуючих наук, а розробка нового наукового напрямку, здатного подолати обмеженість «вузьковідомчого» вивчення фактів і тим самим забезпечити нове їх бачення і пояснення. Тому це не тимчасовий союз лінгвістики і культурології, а інтердисциплінарна галузь науки, самостійна за своїми цілями, завданнями, методами і об'єктом дослідження.

Література

1. Апресян Ю. Д. Языковая картина мира и системная лексикография // Ю. Д. Апресян. – М. : Языки славянских культур, 2006. – 245 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) // В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 422 с.
3. Красных В. В. Етнопсихолінгвістика и лингвокультурология // В. В. Красных. – М. : «Гнозис», 2002. – 284 с.
4. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования // В. И. Карасик. – Воронеж : ВГУ, 2001. – 75 с.

К. Є. Кащенко
м. Маріуполь

ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ МЕТЕОРОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРІАЛІ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ)

Картина світу – це певна система уявлень про навколишню дійсність. Дане поняття було вперше вжито відомим австрійським філософом Людвігом Вітгенштейном (1889–1951) у його знаменитому «Логіко-філософському трактаті» (праця була написана у 1916–1918 рр. і опублікована у Німеччині 1921 р.). На думку Л. Вітгенштейна, світ – це сукупність фактів, а не речей, він складається виключно з фактів. Людська свідомість ставить собі образи фактів, які є певною моделлю дійсності. Ця модель, чи картина фактів, відтворює структуру неминучого у цілому, або структуру її окремих компонентів (зокрема просторових, колірних та інших) [2, с. 102].

Поняття «картина світу» використовується досить активно представниками різних наук: філософії, психології, культурології, гносеології, когнітології, лінгвістики, конкретизуючись додатковими визначеннями: наукова, історична, фізична, біологічна, мовна тощо [2, с. 102].

Прагнення пізнання світу – спільна риса для всього людства, відрізняється тільки зміст розумових процесів, умови, за яких вони протікають, і первинні передумови тієї чи іншої культури мовної спільноти. Тому мовна картина світу відбиває також культурно-національну специфіку, зумовлену особливостями розвитку народу, його історією, способом життя, нормами поведінки, суспільними цінностями і т. д. [2, с. 102].

Метеорологічна лексика – сукупність слів тієї чи іншої мови, які вживаються для позначення природних, атмосферних і кліматичних явищ. Метеорологічна лексика належить до основного словникового фонду мови. Вона регулярна, стійка, стабільна в силу екстралінгвістичних факторів, відрізняється від інших тематичних груп найменшою відкритістю і проникністю, становить значний інтерес для історичної лексикології і науки про мову в цілому.

Найменування природних явищ традиційно представляють інтерес для лінгвістів, фольклористів, етнологів. Серед різних напрямків у їхньому вивченні вже в минулому столітті намітилася тенденція до визначення ролі метеонімів, астронімів в системі поглядів народів на навколишній світ. У цьому столітті цей напрямок продовжує досліджуватись, розвивається він і в теперішній час, зокрема, в рамках етнолінгвістики. Одним із актуальних завдань в роботах, пов'язаних з даною проблематикою, є *досвід моделювання мовної картини світу народів або окремих її фрагментів*.

У цьому відношенні вивчення метеорологічної лексики є особливо корисним, оскільки, з одного боку, найменування абстрактних понять безпосереднім чином (у порівнянні з конкретною лексикою) характеризують особливості народного мислення, а, з іншого боку, назви природних явищ (опадів і їхніх наслідків, хмар, переміщення повітряних мас, світлових і акустичних атмосферних явищ) відрізняються давнім походженням і відносною стабільністю протягом багатьох століть, а також достатньою репрезентативністю в лексикографічних джерелах. Однак вивчення особливостей мовної картини світу навіть однієї етнічної групи є неможливим поза порівняльним аналізом, оскільки, обмежуючись матеріалом однієї мови, можна описати лише той чи інший аспект її структури, але не можна виявити її специфіку [5, с. 23].

У мовах активно реалізується фразеотворюючий потенціал метеорологічної лексики, внаслідок чого дані одиниці використовуються для образного уявлення найрізноманітніших аспектів життєдіяльності людини (її зовнішності, фізичного стану, емоційної, інтелектуальної, мовної сфер, соціальних відносин і т.д.) [5, с. 25].

Діалектні слов'янські назви природних явищ мають різний спосіб семантичної мотивації. Однак деякі мотиваційні типи в слов'янській метеорологічній лексиці викликають більший інтерес, оскільки, вочевидь, пов'язані з реаліями, особливо актуальними для носіїв діалектів у сфері їхнього матеріального і духовного життя. До такої тематики належать серед інших і такі мотиваційні теми: «тваринна», «колірна», «національна» і деякі інші [1, с. 45].

Говорячи про мотиваційну тему, ми маємо на увазі групу найменувань деяких реалій одного тематичного класу, які мотивовані назвами інших реалій, які відіграють особливу роль у житті людей і тому слугують для пояснення багатьох явищ, в тому числі і природних, а також для семантичної мотивації назв цих явищ в мові [1, с. 45].

До даної мотиваційної теми ми відносимо найменування, значення яких мотивовано назвами тварин, птахів, риб, комах. До живих істот, згадуваних у слов'янських діалектних назвах природних явищ, відносяться, з одного боку, домашні тварини і птахи, а, з іншого боку, дикі тварини і птахи, а також риби і комахи. Приклад: *коза*: козибрід, козидорога «відлига» в прикарпатських укр. говорах, бабині козлики «весняний вітер» в серб.-хорв. говорах, *козодер* «східний вітер» та «сильний вітер» в півд.-зах. болг., *kozjački vetar*, *kozji gozi* «сильний вітер» в серб.-хорв. говорах, *козомор* «сильний вітер» в серб.-хорв. говорах, *козица* «північний вітер» в деяких болг., *koziólek* «вихор» в деяких пол. говорах [4, с. 129].

У слов'янських діалектних назвах природних явищ найчастіше використовуються назви предметів рослинного світу. Назви рослин, як правило, згадуються на позначення природного явища в тому випадку, якщо в найменуванні цього явища йдеться про його вплив на процес зростання або дозрівання рослин, а також в разі зовнішньої схожості природного явища й об'єкту рослинного світу. Приклад: *липи*: ліпова ніч «грозова ніч наприкінці літа» в середньовічних поліс. укр. говорах; *кукурудзи*: кукурузниця «блискавка без грому» в середньовічних подніпр. і «далека гроза» в середньовічних поліс. укр. говорах; *капусти*: капусняк на приграниччі Подністрів'я і Волині, *kapustni dešč* в кашубських говорах у значенні «дрібний дощ» [5, с. 84].

У загальному лексичному фонді (зокрема слов'янських мов) слова і словосполучення, що позначають різні метеорологічні явища і величини, а також деякі стани погоди, займають порівняно невелике місце всього словникового складу, але в основній своїй масі вони належать до високоінформативної лексики, що відбиває важливі для життя і діяльності людини зміни в неживій природі [3, с. 37].

Література

1. Азимов Э. З. Из полесской народной метеорологии / Э. З. Азимов // Полесский этнолингвистический сборник. – М., 1983. – 217 с.
2. Апресян Ю. Д. О возможности определения лингвистических понятий / Ю. Д. Апресян // Russian Linguistics. – М., 1982. – 472 с.
3. Вендина Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования / Т. И. Вендина. – М., 1998. – 240 с.
4. Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М., 1997. – 912 с.
5. Кондратенко М. М. Лексика народной метеорологии (опыт сравнительного анализа славянских и немецких наименований природных явлений) / М. М. Кондратенко. – Мюнхен. – 1998. – 120 с.

*К. О. Ковура
м. Маріуполь*

ДО ПИТАННЯ ПРО ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З ПОЗНАЧЕННЯМ ЧАСУ: TIME, HOUR, MINUTE, MOMENT, SECOND

Мовна концептуалізація часу на сьогодні є актуальною у зв'язку з посиленням уваги до вивчення етнічної ментальності. Розуміння часу є одним із головних філософських понять, яке базується на життєвому досвіді людини. Усе пов'язане з часом. Існуючи в часовому проміжку між минулим і майбутнім, ми досягаємо лінійності подій, що відбулися раніше, плануємо майбутнє. Отже, значення часу є предметом постійного зацікавлення мовознавців [2, с. 47].

Категорія часу є предметом дослідження багатьох наук. Особлива увага приділяється філософським аспектам об'єктивності та суб'єктивності часу.

Час – одне із основних понять філософії. Час – загальна форма буття, що виражає тривалість процесів взаємодії та послідовність зміни його станів. Серед філософів існує два суттєво різні погляди на час. Один із них розглядає час як фундаментальну структуру всесвіту, вимір, в якому відбувається послідовності подій. Такого реалістичного погляду притримувався, зокрема, Ісаак Ньютон. Протилежна точка зору полягає у тому, що термін «час» не позначає будь-якого реального виміру, через який «рухаються» об'єкти чи події, ані будь-якої сутності, що «пливе», а є інтелектуальною концепцією (разом із простором і числами), що дозволяє людям установити послідовність подій і порівнювати їх. Цієї другої точки зору дотримувалися Готфрід Лейбніц та Іммануїл Кант. Вона стверджує, що простір і

час «не існують самі по собі, а є результатом того, якими ми уявляємо речі», оскільки ми можемо знати речі тільки такими, якими вони нам здаються [1, с. 32].

Категорія часу отримала широке висвітлення у вітчизняній лінгвістиці. Сучасні дослідження стосуються концептуальних характеристик часу. Час вивчається як культурний концепт, де робляться спроби побудови тимчасових картин світу. Мовна картина світу, представлена у фразеології мови, включає в себе різноманітні концепти, які відображають духовність народу, його побут, уявлення про час і простір [3, с. 69].

Фразеологічні одиниці є багатством мови і відрізняються здатністю яскраво і влучно окреслити різні явища дійсності. Наприклад, своєчасність дій позначається за допомогою ФО «*dead on lime*», а несвоечасність, запізність – «*not a moment too soon*». Коротка тривалість описується, наприклад, ФО «*be a mailer of seconds*», а велика тривалість – «*have all the time in the world*».

Національні особливості англійської культури проявляються у ФО, що прийшли із літератури, політики та інших галузей діяльності людини. Так, наприклад, фраза "*This was their finest hour*", сказана У. Черчиллем про мужність британців під час військових дій, породила ФО «*one's finest hour*», яка описує важливий і успішний період життя. Телевізійний термін «*show time*» став фразеологізмом і вживається для позначення початку будь-якої діяльності. Такі відомості дозволяють скласти уявлення про культурний концепт часу, частина якого, безсумнівно, позначається засобами фразеології [4, с. 181].

Застосування теорії концептуальної метафори до дослідження фразеологічних одиниць дозволяє розкрити такі їхні аспекти, як внутрішня форма і образна складова: час – це змінна сила: «*time changes all things, to change with the times*», час – це контейнер («*he out of time, in the womb of time*»), час – це об'єкт, що рухається («*time flies; time has wings*»).

Отже, час (у філософії) – це незворотня течія (що протікає лише в одному напрямі – з минулого через теперішнє у майбутнє). ФО з позначенням часу відображають повторюваність і тривалість дій та явищ. Досліджувані ФО позначають часові проміжки різної тривалості, конкретну точку в часі, а саме сприятливий або несприятливий момент. За допомогою фразеологізмів передається поняття вимірювання часу, а також тимчасові відносини, такі як початок або кінець дії, послідовність, завчасність, своєчасність чи несвоечасність дії. ФО англійської мови, об'єднані значенням часу, вичерпно відображають поняття «теперішнє-минуле-майбутнє». За допомогою фразеологізмів передається суб'єктивна оцінка часу. Залежно від стану людини час може оцінюватися як довгий або короткий, приємний або неприємний.

Усі зазначені характеристики поняття часу складають фразеомікрополя загального фразеомакрополя часу англійської мови. Фразеологічні одиниці, що його складають, утворюють сукупність, що характеризується системними властивостями, а саме, наявністю варіантних перетворень і синонімічно-антонімічними відносинами.

Література

1. Бешапошникова О. А. Временной и пространственный дейксис в семантике фразеологических единиц современного английского языка : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / О. А. Бешапошникова – М., 1987. – 22 с.
2. Ермаков А. И. Проблема соотношения лексических и фразеологических единиц при выражении значений мгновенного времени (русс., англ., франц. яз) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языкознания» / А. И. Ермаков – М., 1991. – 15 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1996. – 381 с.
4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка / А. В. Кунин // Опыт систематизированного описания. – М. : Изд-во Международные отношения, 1972. – 187 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО МАГІЮ ЧИСЕЛ (СПРОБА ДІАХРОНІЧНОГО АНАЛІЗУ)

Люди з давніх часів надавали дуже велике значення числам. Чи не найдавніший зв'язок числа зі словом встановлювався людьми в чаклунстві, у первісній магії, за допомогою якої людина сподівалася підкорити собі світ, полегшити свою долю [4, с. 3]. Чаклуни ототожнювали число зі словом так само, як слово з річчю або явищем. Комбінуючи числа, можна вплинути на події – ось головна задача числової магії, яка була особливо розвинена у вавілонян.

"Священними" категоріями у вавілонян були числа 7 і 12. Число 7 – це кількість днів тижня і одночасно найбільші небесні божества – сонце, місяць і п'ять видимих прости оком планет, - від яких і одержали свої назви дні тижня. Число 12 – назви місяців року. Вважають, що шістдесятирічна система лічення, яка була поширена у вавілонян, пов'язана з цими священними числами.

Про рештки магічної віри в числа свідчить значна кількість прислів'їв, де повторюється, наприклад, число "сім": укр. "до біди сім верст", "а вже він хліба спитав у сімох печей"; рос. "семеро одного не ждуть", "семь раз отмерь – один отрежь" та інші.

Мабуть, найдокладніше і найдетальніше була розвинена магія чисел у "каббалі" – давньоєврейському філософському вченні, що з 15 століття поширилося в Західній Європі. Згідно з цим вченням, існує 32 "шляхи премудрості" – за числом цифр (10) і букв (22 букви єврейського алфавіту). Кожній цифрі та букві відповідає певне ім'я бога. На думку каббалістів, як за допомогою 10 цифр можна вирахувати все що завгодно, а за допомогою 22 букв написати всі книжки, так і за допомогою 32 шляхів "Бог відкриває свою премудрість і безкінечність". Отже, правильно вживаючи ці 32 імені Бога, можна робити чудеса.

Таким чином, на цьому містичному вченні ілюструються найдавніші містичні зв'язки між словом і числом, які у свій час претендували не лише на науковість, але й на здатність перетворення світу [4, с. 6].

Особливе ставлення до чисел відзначалося також у древніх індоєвропейців. Вже в архаїчній індоєвропейській традиції деякі числа набувають особливого символічного змісту. Таку "числову символіку" відбито в багатьох індоєвропейських пракультурах.

На думку вчених, символізм найбільш яскраво виявляється в числах 3, 4, 7, 12 [2].

Число 'три' має сакральне значення в уявленнях древніх індоєвропейців і часто визначає кількість основних значимих ритуально-міфологічних одиниць. Виділяються три головні боги Пантеону – римські Iūpiter, Mārs, Quirīnus, що утворюють Капітолійську тріаду; в давньоісландській традиції це Óðinn, Þórr, Njǫtǫr. Триглаві персонажі, що носять відповідні позначення, відомі в багатьох індоєвропейських традиціях. Це - триглаве чудовисько в "Ригведі" та "Авесті" та його вбивці, що носять імена, утворені від числа 'три', пор. авест. θrita-; пор. також триглаве чудовисько в слов'янському фольклорі.

Особлива значимість числа 'три' в міфологічних уявленнях древніх індоєвропейців позначається також у трійчності індоєвропейської моделі світу і відповідно в членуванні «Світового дерева» на три частини – «Верхній світ», «Середній світ» і «Нижній світ», з якими співвідноситься все живе, що розподіляється відповідно цим трьома світами.

Символіка 'чотирьох' існує головним чином в структурі ритуалу і позначає його устрій і просторово-часові характеристики. В древній Індії та Римі розрізнялись два види алтарів, а пізніше храмів – чотирикутні, орієнтовані за чотирма сторонами світу, які вважались алтарями або храмами Неба, и круглі, які вважались храмами Землі; таку ж картину можна реконструювати для архаїчної грецької релігії, що відтворилось в протиставленні 'акрополя' (гом. ἀχρόπολις) і 'агори' (гом. ἀγορή 'місце збору', 'площа')'.

У низці традицій відтворено зв'язок числа 'чотири' з культом 'бога Грози', що припадав, зокрема, на четвертий день тижня: в балтійській традиції – це лит. *Perkūno diena* 'день Перкунаса', 'четвер', у слов'янській традиції - полаб. *Peräune dän* 'День Перуна', в германській традиції – це давн.-ісл. *Þorsdagr* 'день Тора – четвер' пор. давн.-англ. *Þūresdaeg*, англ. *thursday*); нім. *Donnerstag* 'четвер – день Бога Грози', пор. лат. *Iouis diēs* 'день Юпітера' (франц. *jeudi*); все це точно співпадає з давньоіндійською традицією, де з 'четвергом' пов'язаний бог Грози Індра.

Давня індоєвропейська символіка числа 'сім' особливо чітко проявляється в міфології та в ритуалах. 'Сім' є числом, яке відтворює особливу групу божеств або міфологічних персонажів. Так, наприклад, в індо-іранській традиції виділяється як особлива єдність 'сім богів', пор. давн.-іран. *Hafta-daiva*- 'сім богів' (авест. *Ahura- Mazdā-, Vōhu- Manah-, Aša- Vahišta-, Xšaura-Vairua-, Spənta- Armaiti-, Haurvatāt-, Amərətāt-*).

Сакральне значення числа 12 у спільноєвропейській мові встановлюється, насамперед, за погодженим свідченням ритуалів архаїчних індоєвропейських традицій. "Дванадцять" є числом основних частин тіла, на які розсікається жертвна тварина під час здійснення обряду лікування людини в хетській і анатолійській традиції. Цьому відповідають 12 воріт душі в давньоірландських медичних текстах і дванадцять міфологічних втілень хвороб у слов'янських традиціях. В древній Греції число 12 в ранній період було основним, що визначало число богів, число підрозділів племені тощо.

Подібне сакральне значення числа 12 було пов'язано, ймовірно, вже в індоєвропейську епоху з розподілом року на 12 місяців. Такий розподіл року відомий в цілому ряді архаїчних індоєвропейських традицій: індоіранській, грецькій, італійській, слов'янській та інших [2, с. 855].

Таким чином, стає зрозумілим, що на перших етапах історії людства числам привласнювалися магічні, сакральні властивості, здатність впливати на долю людей. Число у багатьох народів було первинною категорією і саме тому числа ставали основою міфологічної моделі світу, тією основою, на яку спиралася система сезонів року і на якій відбувалося формування місячного тижня і календаря.

Усі явища в природі та людській історії існують у просторі й змінюються в часі; вони можуть розглядатись як якісно тотожні, тобто з боку лише кількісних розходжень. Категорія кількості є універсально-логічною категорією, необхідною сходинкою пізнання дійсності, що доводиться всією історією людства [5, с. 552].

Перші спроби спеціального аналізу проблеми кількості ведуть походження від піфагорійців і пов'язані з вивченням природи чисел і їхнім застосуванням для пізнання світу [6, с. 263].

Піфагорійці пояснювали загадкові властивості чисел і числових рядів божественною природою числа. Однак таке обожнювання дуже швидко привело піфагорійську школу до ряду протиріч. Ще гостріше виявилися труднощі, пов'язані з числом, у дослідженнях елейської школи. Однією з таких нерозв'язаних проблем стала апорія нескінченності [5, с. 552].

Категорія кількості неодноразово становилася об'єктом дослідження в працях давньогрецьких вчених і їх послідовників наступних епох. Достатньо, на наш погляд, зупинитися на наступних прикладах.

Перш за все, це атомістика Левкіппа-Демокріта, тобто уявлення про атом як про дрібну, фізично неподільну частку, Це дозволяло зберегти в складі уявлення про реальний світ обидва моменти кількісного аналізу дійсності, що виключають один одного – переривчастість і безперервність, подільність і неподільність, єдине і кількісно велике, нескінченне і кінцеве.

Школа Платона спробувала засвоїти ідеї атомістики, відкидаючи в той же час уявлення про тілесно-фізичну природу тіл. Замість неподільного тіла вона прийняла безформну,

киселеподібну матерію "апейрон", що всередині себе абсолютно однорідна і не може бути уявлена як визначена кількість, як величина або фігура. Це – чиста можливість кількісних розходжень, сама їхня ідея.

Як особливу категорію розглядав кількість Аристотель: "Кількістю називається те, що ділено на складові частини, кожна з яких, чи буде їх дві чи більше, є по своїй природі щось одне і щось визначене. Всяка кількість є безліч, якщо вона зчислена, а величина, якщо вона вимірна" [6, с. 263].

У нову епоху, у зв'язку з підйомом математичного природознавства в 16 столітті, а також завдяки вивченню руху і введенням змінних величин в математику став можливим прогрес у плані дослідження проблеми кількості. Цей період пов'язаний з такими іменами як Кавал'єрі, Декарт, Н'ютон, Спіноза, Лейбніц.

Вперше діалектичний взаємозв'язок кількості й якості та їхнє розходження виявив Гегель: якщо при зміні якості відбувається перетворення даної речі в іншу річ, то кількісна зміна у відомих межах, межах міри, не викликає подібного перетворення [6, с. 263–264].

Однією з сторін загального буття є цілий комплекс кількісних уявлень, що містить у собі кількісні відносини предметів, їхніх ознак, дій і ситуацій. Весь цей комплекс, як факт об'єктивної дійсності вивчається в низці наук – математиці, фізиці, хімії, філософії, лінгвістиці тощо.

Категорія кількості – одна з філософських категорій, знайшла специфічне відображення в математичному мисленні, але разом з кількісним математичним мисленням варто розглядати кількісний бік мовного мислення [1, с. 312], в якому об'єктивно існуюча кількість утворює мовну категорію.

Математична кількість різноманітна: 1) кількість розмірна, просторова: без вимірів, двомірна, тривимірна, n-мірна (багатомірна); 2) кількісність часу, тривалість протікання процесу; 3) кількісність числа, що відноситься однаково як до простору, так і до часу; 4) кількість інтенсивності, ступеня.

Що стосується кількісності в мовному мисленні, то вона виражається числівниками і кількісними прислівниками, або рухливими, але у визначених межах (декілька), або без обмеження (мало, багато) [1, с. 313–314].

Одна з перших спроб власне лінгвістичного підходу до аналізу засобів вираження ідеї кількості була зроблена в новаторській для свого часу роботі Є. В. Гулиги і Є. І. Шендельс. У цій роботі всі засоби, що передають значення кількості, були описані у вигляді лексико-граматичного поля кількості англійської мови. Причому крім засобів, що виражають невизначену кількість (кількісні займенники) і точне число (числівники), у поле було включено також засоби вираження приблизної кількості (деякі прислівники) [3, с. 14–15].

Еволюція поглядів на науку взагалі, а також на філософські питання мовознавства дозволила дослідити і детально описати мовні засоби вираження категорії кількості у багатьох мовах світу, як генетично споріднених, так і генетично віддалених. Доведено, що категорія кількості у мовах існує у вигляді ФСП, сектори яких співпадають. Це є яскравим підтвердженням ідеї про те, що мислення народів єдине за своєю суттю і за своїм походженням, тобто логічні форми мислення у всіх народів світу співпадають. Щодо розбіжностей у мовних засобах вираження, мови відрізняються семантичними формами мислення.

Література

1. Бодуэн де Куртене И. А. Количественность в языковом мышлении / И. А. Бодуэн де Куртене // Избранные труды по общему языкознанию. – Т. 2. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – С. 311–324.

2. Гамкрелидзе Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы. реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Часть 1 / Т. В. Гамкрелидзе, В. В. Иванов. – Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. – 428 с.

3. Категория количества в современных европейских языках / В. В. Акуленко, С. А. Швачко, Е. И. Букреева и др. – К. : Наук. думка, 1990. – 284 с.
4. Коптілов В. В. Число і слово / В. В. Коптілов, Ф. О. Нікітіна. – К. : Наук. думка, 1966. – 108 с.
5. Философская энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия, 1962. – 575 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

*В. Е. Котовенко
м. Маріуполь*

КАРТИНА СВІТУ ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ

Мова – це найважливіший спосіб формування пізнань людини про світ. Людина фіксує свої результати пізнавання світу словами. Сукупність цих знань, відображених у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називають «мовна картина світу».

За І. Штерном, під мовною картиною світу розуміємо спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу; інтерпретацію навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами” [4, с. 156].

У мові відображена наївна картина світу, яка складається, головним чином, як відповідь на практичні потреби людини, як необхідна когнітивна основа його адаптації до світу.

Світ, відображений крізь призму механізму вторинних відчуттів, зображених у метафорах, порівняннях, символах, – це головний чинник, який визначає універсальність і специфіку будь-якої конкретної національної мовної картини світу.

Отже, проблема вивчення мовної картини світу тісно пов'язана з проблемою концептуальної картини світу, яка відображає специфіку людини та її буття, її взаємини зі світом, умови її існування. Мовна картина світу експлікує різні картини світу людини і відображає загальну картину світу.

Мовна картина світу формує ставлення людини до навколишнього середовища. Значення, що в ній виражаються, становлять єдину систему поглядів, своєрідну колективну філософію, що нав'язується в якості обов'язкової для всіх носіїв мови. Упродовж усього розвитку певного етносу формується світ людей, що говорять однією мовою, тобто мають спільну мовну картину світу як сукупність знань про світ, відтворених у лексиці, фразеології, граматиці тощо. Таким чином, роль мови полягає не тільки в передачі інформації, а й у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню, мова визначає зміст повідомлення та його сприйняття.

Картина світу складається з концептів та зв'язків між ними, тому її ще називають концептуальною картиною світу. Мовна структура як знакова система, що складається зі знаків у широкому їх розумінні (слів, фразеологізмів, речень), вербалізує концепт. Концепт – це глобальна мисленнева одиниця, що являє собою елемент знання, фрагмент навколишньої дійсності, відображений у ментальній свідомості носія мови.

Ми уявляємо концепт як складне утворення, тобто як сукупність концептуальних ознак, організованих у структуру і таких, що складають зміст концепту, тобто як множину уявних ознак та сукупність аспектів дійсності, які впливають на наші відчуття (емоційно-оцінні характеристики), які складають концепт. Ми солідаризуємося з думкою дослідників щодо існування двох планів у концепті – когнітивного, який відображає фрагмент об'єктивної дійсності, та прагматичного, що містить суб'єктивно-емоційну оцінку людиною фрагменту навколишньої дійсності. Когнітивний план, або презентація смислової специфіки концепту, базується на певних знаннях про світ. Вказана складова концепту є основною ознакою,

“активним” шаром концепту, що існує для всіх людей, які послуговуються цією мовою [1, с. 48].

Кожний концепт, виражений вербальними засобами, має певну семантичну форму, детерміновану його семантичними значеннями, яка характеризується етнокультурною обумовленістю, оскільки «в ній відображені всі конотативні, модальні, емоційні, експресивні, прагматична та інші оцінки, все індивідуальне, властиве цій мові» [5, с. 35].

Структурну класифікацію концептів пропонує І. А. Стернін. Він виділяє три типи концептів: однорівневі – містять тільки базовий шар; багаторівневі – включають кілька когнітивних шарів різної міри абстрактності; сегментні – складаються з базового шару, оточеного рівноправними за ступенем абстрактності сегментами [3, с. 59].

В. А. Стернін виділяє в структурі концепту базовий шар, який включає в себе певний чуттєвий образ, що представляє собою одиницю універсального предметного коду, яка кодує даний концепт для мисленнєвих операцій, а також деякі додаткові концептуальні ознаки. Когнітивні шари, які відображають розвиток концепту, його відносини з іншими концептами, утворюються концептуальними ознаками і доповнюють базовий когнітивний шар. Сукупність базового шару і додаткових когнітивних ознак та шарів складають обсяг концепту та визначають його структуру. Таким чином, базовий когнітивний шар з чуттєво-образним ядром є обов'язковою складовою будь-якого концепту, а численні когнітивні шари в структурі концепту можуть бути відсутніми.

В структуру концепту входять ціннісна складова, поняттєвий і образний елементи. У поняттєвому елементі концепту Ю. С. Степанов виділяє наступні шари або компоненти, які є у кожного концепту: перший шар являє собою актуальну основну ознаку; до другого шару належать одна чи кілька додаткових ознак, «пасивні» ознаки; третім шаром є внутрішня форма концепт [2, с. 36].

Структурна та смислова багат шаровість концепту відображається в процедурі його усвідомлення. Перший етап включає в себе його осмислення / розуміння, тобто співвіднесення в нашій свідомості смислового змісту концепту з етимологією відповідного слова. На другому етапі формується внутрішня форма слова – смисловий центр концепту-образу. Ним стає одна з ознак етимологічного змісту концепту. На третьому етапі відбувається метонімічна концентрація образу, яка стимулює формування символічного значення слова. На четвертому етапі з'являється установка на міф – дія символу в парадигмі культури. Тут відбувається формування більш глибокої семантики слова, ніж його безпосереднє значення.

Між концептами різних типів не існує різко окреслених кордонів. Вони мають відносну рухливість, здатні втрачати своє значення з часом і формуватися наново. Вільні словосполучення є будівельним матеріалом для створення концептів-картинок, схем, фреймів.

Література

1. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Минск : Тетра Систем, 2004 – 256 с.
2. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа Языки русской культуры, 1997. – 40 с.
3. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта / И. А. Стернин // Методологические проблемы современной лингвистики. – Воронеж : Изд-во Воронеж. Гос. Ун-та, 2001. – 182 с.
4. Штерн І. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енциклопедичний словник. Поняття «концепт» у мовній картині світу / І. Штерн. – К. : Артєк, 1998. – 336 с.
5. Словник української мови XVI – першої половини XVII ст. / У 28 вип. Д. Гринчишин (ред.). – Л. : 1994. – Вип. 4. – 320 с.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТЕРМІНОЗНАВСТВА ТА ЙОГО ОСНОВНІ НАПРЯМИ

Впродовж всієї історії людства мовознавців турбувала проблема номінації об'єктів та явищ навколишньої дійсності. Особливо гостро це питання постало у минулому столітті, коли безліч відкриттів та інформаційний вибух спричинив появу величезної кількості термінів на найменування того чи іншого поняття. Обсяг спеціальної лексики у кожній з галузей знань обчислювався тисячами і весь цей масив термінологічних одиниць не міг існувати невпорядковано та хаотично. У зв'язку з цим постало питання про дослідження системи термінів, з'ясування їхньої сутності та специфічних рис, що допомогло би згодом упорядкувати та кодифікувати терміни у межах певної галузі знання.

Для ґрунтовного вивчення цієї проблеми необхідно було створити науку або наукову дисципліну, об'єктом вивчення якої став би власне термін. Початок термінознавства пов'язують з іменами австрійського вченого О. Вюстера та російського термінознавця Д. С. Лотте, які опублікували свої перші роботи в 1930 р. Вони були присвячені теорії терміна, відбору та стандартизації термінологічних одиниць. У своїх роботах вони вперше поставили питання про стандартизацію галузевих термінологій, розглянули загальні принципи термінологічного планування, обґрунтували специфіку терміна і висунули вимоги, яким він повинен був відповідати.

Дослідження термінів виявилися вельми значущими та перспективними і вони спровокували жваве обговорення цієї теми в різних країнах. Дослідженнями терміна займалися І. К. Білодід, Л. А. Булаховський, В. В. Виноградов, Д. Гуадек, В. П. Даниленко, Л. Депенкер, І. С. Квитко, О. О. Реформатський, Ж. Рондо та ін. Вчені сперечалися з приводу самої природи терміна, то виводячи його за рамки словесних знаків, то приписуючи йому особливі функції. Багато дискусій викликали вимоги, що висувуються до терміна: чи повинен він завжди бути однозначним, чи потрібен йому спеціальний контекст, чи доречні запозичення в термінології і т.д. Відомий термінознавець Володимир Мойсейович Лейчик так пояснює необхідність дослідження терміна: «Вивчення термінології необхідно, оскільки термін неминує пов'язаний з будь-якою сферою знань або діяльності. Всі технічні, природничі та суспільні науки, наукові дисципліни та галузі знання оперують конкретно-науковими і загальнонауковими поняттями і категоріями, які, в свою чергу, також позначаються термінами – спеціальними або загальнонауковими. Терміни виступають в якості об'єкта в широкому діапазоні галузей теоретичної та прикладної діяльності, кожна з яких виділяє в терміні потрібні їй аспекти. Саме тому на певному етапі постало питання про необхідність виявити і щось спільне, що об'єднує даний об'єкт розгляду, те головне, що становить сутність терміна» [3, с. 12].

У процесі дослідження термінів виникла теорія, що пояснювала факти, які стосувалися термінології, виробилися власні методи дослідження, було встановлено об'єкт і предмет термінології. Все це сприяло становленню термінології як особливого напрямку в лінгвістиці. Перші публічні висловлювання про те, що наука про терміни є самостійною галузю знання, з'являються у 1967–1968 роках. У 1969 році на філологічному факультеті МДУ ім. М. В. Ломоносова був проведений науковий симпозіум «Місце термінології в системі сучасних наук», одна з тем якого була сформульована таким чином: «Термінологія - самостійна наукова дисципліна».

У той же час багато лінгвістів відзначали незадовільність термінологічної одиниці «*термінологія*», оскільки вона виявилася полісемічною і позначала як сукупність термінів, так і галузь знання, що їх досліджує. У зв'язку з цим мовознавці наполягали на необхідності розмежування значень слова *термінологія*, на введенні нового терміна на позначення науки

про походження, значення і функціонування спеціальної лексики, що дозволило б уникнути небажаної омонімії в межах однієї науки. Одним з варіантів на позначення сукупності термінів тієї чи іншої галузі знання був термін «термінклатура», запропонований Н. Б. Вассоєвич. Це найменування виявилось не зовсім вдалим, оскільки воно було внутрішньо немотивоване [5, с. 15]. Більш вдалим терміном виявилось слово «термінознавство», запропоноване В. П. Петушковим у 1972 році на позначення вчення про творення, склад та функціонування термінів у певній галузі знання і в рамках певної мови [4, с. 102–116].

Отже, термінознавство – це наука, що досліджує спеціальну лексику з точки зору її типології, походження, форми, змісту (значення) та функціонування, а також використання, упорядкування та створення термінів. Це комплексна дисципліна, що вивчає терміни, терміносистеми, а також різноманітні аспекти мови для спеціальних цілей (як в лінгвістичному, так і в практичному планах) [1, с. 474].

На сьогоднішній день в термінознавстві можна виокремити низку самостійних напрямків: прикладне, загальне, галузеве, типологічне, порівняльне, семасіологічне, ономасіологічне, історичне, функціональне та когнітивне або гносеологічне термінознавство [2, с. 13].

Теоретичне термінознавство досліджує закономірності розвитку і вживання термінів у терміносистемах.

Прикладне термінознавство має на меті уніфікацію та оптимізацію терміносистем, їхнє формування та впорядкування, створення моделі терміна та усунення недоліків термінів, а також вирішення термінологічних проблем в інформаційних системах.

Загальне термінознавство вивчає основні характеристики термінів, їхні властивості, процеси, що мають місце у мовах для спеціальної мети, а також досліджує проблеми вживання спеціальної лексики.

Галузеве термінознавство досліджує терміни певної терміносистеми, які використовуються на позначення системи понять конкретної галузі знання у конкретній мові.

Об'єктом *типологічного* термінознавства є зіставне дослідження особливостей окремих терміносистем з метою визначення їхніх подібностей та відмінностей.

Метою *порівняльного* термінознавства є зіставлення спільних та відмінних рис спеціальної лексики споріднених та неспоріднених мов, наприклад української та французької.

Семасіологічне термінознавство досліджує проблеми співвідношення поняття та лексичного значення термінів, а також основні семантичні явища – полісемію, омонімію, синонімію та антонімію.

Ономасіологічне термінознавство вивчає структурний склад терміносистем, джерела формування термінів, типи термінотворення та їхню класифікацію.

Історичне термінознавство досліджує історію філогенезу терміносистем, умови утворення спеціальної лексики, а також екстра- та інтралінгвістичні фактори розвитку терміносистем.

Функціональне термінознавство пов'язане з вивченням спеціальної лексики як елемента наукового стилю, з дослідженням ролі термінів у текстах, функціонування термінологічних одиниць в автоматизованих системах інформації та використання термінів під час підготовки спеціалістів.

Когнітивне або *гносеологічне* термінознавство займається дослідженням функцій термінів, а також термінологічного аспекту організації знань у базах даних експертних систем та систем штучного інтелекту.

Таким чином, виникнення термінознавства було зумовлене важливістю розв'язання численних термінологічних задач. Сьогодні це самостійна дисципліна, яка має свій предмет,

об'єкт, методи дослідження і включає в себе низку окремих напрямків. Незважаючи на безліч досліджень, не всі терміносистеми дістали належне вивчення та опис і саме їхнє впорядкування та кодифікація є пріоритетними завданнями сучасного термінознавства.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская Энциклопедия, 1968. – 608 с.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Гринев-Гриневиц. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
3. Лейчик В. М. Терминоведение : предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.
4. Петушков В. П. Лингвистика и терминоведение / В. П. Петушков // Терминология и норма : о языке терминологических стандартов : сб. ст. – М. : Наука, 1972. – С. 102–116.
5. Суперанская А. В. Общая терминология : вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Наука, 1989. – 248 с

*Н. І. Никифоренко
м. Маріуполь*

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ГРАМАТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Науково-технічні тексти мають певні граматичні та лексичні особливості, які відрізняють даний тип текстів від інших. Для вірної інтерпретації науково-технічних текстів перекладач повинен добре розбиратися у лексичній та граматичній структурах текстів такого типу. У даному дослідженні лексичні та граматичні особливості науково-технічних текстів розглянуто на прикладі інструкції до пральної машини.

Для категоріально-понятійного апарату технічної літератури характерним є застосування великої кількості технічних термінів, тобто слів або словосполучень, що позначають технічні поняття. Провести чітку межу між термінами та словами повсякденного мовлення неможливо внаслідок полісемії багатьох слів [3, с. 46-53].

У структурному відношенні всі терміни можна класифікувати наступним чином:

Прості терміни типу: το κλειδί, η συσκευασία, ο σφιγκτήρας.

Складні терміни, утворені шляхом словоскладання:

ασφάλεια+διακόπτη = ο ασφαλειοδιακόπτης

При цьому іноді відбувається усікання компонентів:

ηλεκτρικός+πλήξη = η ηλεκτροπληξία

εξουσία+δοσμένος = εξουσιοδοτημένος

Словосполучення, компоненти яких перебувають в атрибутивному зв'язку, тобто один з компонентів визначає інший:

αδειούχος ηλεκτρολόγος, ο

кваліфікований електрик

γειωμένη πρίζα, η

заземлена розетка

Абревіатура, тобто літерні скорочення:

Οδηγία ΗΝΕ = Οδηγία περί Αποβλήτων Ηλεκτρικού και Ηλεκτρονικού Εξοπλισμού

При перекладі термінів можна зустрітися з такими моментами:

а) Частина термінів, що мають міжнародний характер, передається шляхом транслітерації і не потребує перекладу:

Σέρβις, το

сервісна служба

Ετικέτα

етикетка

б) Значна частина термінів при перекладі калькується, тобто передається за допомогою українських слів і виразів, дослівно відтворюючи слова і вирази новогрецької мови:

διαρροή νερού, η

витік води

εύκολα προσβάσιμος
ηλεκτρική ασφάλεια, η

легкодоступний
електробезпека

г) Нерідко трапляється, що словник не дає прямої відповідності новогрецькому терміну. У цьому випадку перекладач повинен вдатися до описового перекладу, тобто точно передати зміст іншомовного слова в даному контексті:

εύκαμπτοι σωλήνες τροφοδοσίας και αποστράγγισης νερού, οι	заливний і зливний шланги
ηλεκτρικά εξαρτήματα, τα	електричні частини пристрою
κλείδωμα προστασίας, το	функція блокування від дітей
ξέβγαλμα ρούχων, το	полоскання білизни

При перекладі термінів слід по можливості уникати вживання іншомовних слів, віддаючи перевагу словам українського походження:

промисловість	замість <i>індустрія</i>
сільське господарство	замість <i>агрікультура</i>
повний опір	замість <i>імпеданс</i>

Отже, на прикладах термінів, що зустрілися в інструкції до пральної машини, було розглянуто їхні лексичні особливості. Необхідно також проаналізувати, які саме характеристики відрізняють науково-технічні тексти від інших літературних стилів.

На відміну від художньої літератури, основне завдання якої полягає у створенні образів, технічна література прагне якомога точніше описати і пояснити певні факти. Тому в ній переважають іменники, прикметники та неособові форми дієслова. С. І. Кауфман, користуючись статистичним методом, встановив, що особові форми дієслова зустрічаються в технічній літературі в два рази рідше, ніж в художній [14, с. 39-40].

У технічній літературі також зустрічаються образні, зорові уявлення, але вони мають тенденцію приймати схематичну форму, форму креслення або моделі (а не самого предмета) і тим самим набувають логічного характеру. Навіть там, де на першому плані виступають барвисто-зорові уявлення, які зберігають схематичний, чисто описовий характер. У технічній літературі основна увага автора спрямована на конкретні факти, які треба описати і пояснити. Тим самим особистість автора відсувається на другий план, а назви предметів, процесів і явищ висувуються на перше місце. В сучасній технічній літературі прийнято вести виклад не від першої, а від третьої особи і часто застосовуються безособові і невизначено-особові конструкції типу:

Αν το προϊόν παρουσιάσει βλάβη, δεν θα πρέπει να τεθεί σε λειτουργία αν πρώτα δεν επισκευαστεί από εξουσιοδοτημένο αντιπρόσωπο σέρβις. Κίνδυνος ηλεκτροπληξίας! – У разі несправності машини забороняється її експлуатація до ремонту представником авторизованої сервісної служби. Існує ризик ураження електричним струмом!

С. І. Кауфман показав, що в технічній літературі дієслова в особовій формі зустрічаються в пасивних конструкціях приблизно в шість разів частіше, ніж у художній літературі. З. Д. Львівська також пише, що «пасивна конструкція частіше зустрічається в текстах описового характеру, ніж у повістях і оповіданнях» [24, с. 301].

Приклад: *Κρατάτε τα παιδιά μακριά από το προϊόν όταν αυτό είναι σε χρήση. Μην τους επιτρέπετε να παίζουν με το προϊόν. Χρησιμοποιήστε το κλείδωμα προστασίας για να εμποδίσετε την επέμβαση των παιδιών στο προϊόν. – Електрообутові прилади небезпечні для дітей. Не допускайте дітей до машини під час її роботи. Не дозволяйте їм гратися з виробом. Користуйтеся функцією блокування від дітей, щоб унеможливити пошкодження машини дітьми.*

У результаті дослідження науково-технічного тексту і, зокрема, технічної супровідної документації, можна зробити висновок, що основною стилістичною рисою такого тексту є точний і чіткий виклад матеріалу при повній відсутності виразних елементів, які надають мові емоційної насиченості. У науковій літературі майже не зустрічаються метафори,

метонімічні транспозиції та інші стилістичні засоби, які широко використовуються в художніх творах.

Основними вимогами, яким повинен відповідати науково-технічний переклад, є: точність – всі положення, які тлумачаться в оригіналі, повинні бути викладені в перекладі; стислість – всі положення оригіналу повинні бути викладені стисло і лаконічно; ясність – стислість і лаконічність мови перекладу не повинні заважати викладу лексики, її розумінню; літературність – текст перекладу повинен задовольняти загальноприйнятими нормами літературної мови, без вживання синтаксичних конструкцій мови оригіналу.

У ході дослідження було зроблено висновок про те, що характерними особливостями науково-технічного тексту є:

- 1) насиченість спеціальними термінами і термінологічними сполученнями;
- 2) наявність граматичних та лексичних конструкцій;
- 3) розбіжність у використанні аналогічних стилістичних рис у оригіналі та перекладі;
- 4) різна частотність вживання певних частин мови.

Література

1. Борисова Л. И. Лексические закономерности научно-технического перевода [Текст] / Л. И. Борисова. – М. : Международные отношения, 1988. – 317 с.
2. Казакова Т.А. Практические основы перевода [Текст] / Т. А. Казакова. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 316 с.
3. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода [Текст] / З. Д. Львовская. – М. : Высш. шк., 1985. – 406 с.

*Т. В. Острякова
м. Маріуполь*

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ЕМОЦІЙНОГО КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ»

В останні кілька десятиріч практично немає досліджень, які тим або іншим чином не торкались би проблем концепту та концептосфери [2; 3; 5].

Концепт є базовим поняттям когнітивної лінгвістики. Концепт – це семантичне утворення, відзначене лінгвокультурною специфікою, і яке певним чином характеризує носіїв певної етнокультури. Концепт не виникає безпосередньо із значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення слова з власним і народним досвідом людини.

Концепт – одночасно й індивідуальні уявлення, і їхня сукупність. Таке розуміння концепту наближує його до художнього образу. Змістова хисткість між уявним та чуттєвим образними полюсами робить концепт гнучкою універсальною структурою, здатною реалізовувати себе в дискурсах різного типу.

На думку М. В. Піменової, дослідження концепту відбувається в кілька етапів, які можна кваліфікувати таким чином:

- 1) аналіз лексичного значення і внутрішньої форми слова, яка репрезентує концепт;
- 2) виявлення синонімічного ряду лексеми-репрезентанта концепту;
- 3) опис способів категоризації концепту в мовній картині світу;
- 4) визначення способів концептуалізації як вторинного переосмислення відповідної лексеми, дослідження концептуальних метафор і метонімії;
- 5) вивчення сценаріїв, в яких фокусується їхнє визначення як події, що розгортається у часі або просторі та передбачає наявність суб'єкта, об'єкта, мети, умов виникнення, часу та місця дії [4].

Одним з перших у світовій лінгвістиці звернувся до дослідження концептів С. А. Аскольдов. Він вважав, що найбільш важливою функцією концептів є функція заміщення, адже, будучи розумовим утворенням, концепт у процесі думки заміщає безліч

предметів одного і того ж роду. Концепт може вміщати в себе, перш за все, певний об'єкт (у загальному сенсі цього поняття), а також ті чи інші властивості цього об'єкту [1].

Останнім часом усе більш актуальною для когнітивних досліджень стає проблема дослідження актуалізації емоцій в комунікативних процесах.

Емоції представляють собою універсальний феномен. Проте неможна не відзначити, що способи їхнього вербального та невербального оформлення розрізняються в кожній мові, вони обумовлені певними соціокультурними моделями, прийнятими в тому чи іншому суспільстві.

Все сказане пояснює інтерес до вивчення відповідної лексики та визначає *актуальність* дослідження.

Емоційна сфера є досить широкою і розгалуженою. Однією з базових емоцій вважається любов, що представляє загальнолюдську категорію. Отже, це поняття лежить в основі відповідного концепту.

Концепт «любов», будучи універсальним, має загальні ознаки у багатьох лінгвокультурах: це сильне, всеохоплююче почуття, яке характеризується магнетичним потягом, незалежністю від волі і бажання людини, суперечливістю, бажанням добра об'єкту любові. Концепт «кохання» має досить широкий репертуар різнорівневих засобів мовної об'єктивації, які залишаються недостатньо вивченими, оскільки лінгвісти досліджують лише окремі його складники або торкаються зазначеного концепту опосередковано.

Любов як вираз емоційного і чуттєвого сприйняття навколишнього середовища, взаємин між людьми і статями має величезне значення в житті будь-якої людини. Дослідження лексико-фразеологічних засобів, що формують концепт «любов», має велике значення для розуміння особливостей картини світу будь-якої людини і народу в цілому. Крім того, кожна культурно-історична епоха створює свій ідеал любові, в кожній культурі любов має свої специфічні риси та образи.

Література

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – 374 с.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка. Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология / Д. С. Лихачев. – М. : Академия, 1997. – 354 с.
3. Никитина С. Е. О концептуальном анализе в народной культуре / С. Е. Никитина // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М., 1991. – 192 с.
4. Пименова М. В. Методология концептуальных исследований / М. В. Пименова // Вестн. КемГУ. – Сер. : Филология. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – Вып. 4 (12). – С. 100–105.
5. Сергеева Е. В. Интерпретация термина «концепт» в современной лингвистике / Е. В. Сергеева – М. : Наука, 1998. – 212 с.

*К. С. Сергієнко
м. Маріуполь*

ДО ПИТАННЯ ПРО ПАРАДИГМАТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ У СТРУКТУРІ СЕМАНТИЧНИХ ПОЛІВ

Виникнення поняття «семантичне поле» пов'язано, як за самою своєю сутністю, так і за часом, з відродженням у 20-30-і роки ХХ століття вчення В. Гумбольдта про «внутрішню форму мови», із тривалою науковою дискусією про «внутрішній зміст» мови як основного предмета лінгвістичного дослідження [4, с. 352].

Первісне теоретичне осмислення поняття «поле» у мові містилось в роботах І. Тріра, Г. Іпсена, де воно одержало найменування «семантичне поле». Під «семантичним», вірніше

«поняттєвим», полем Трір розумів насамперед структуру визначеної поняттєвої сфери чи кола понять, що присутні у мовній свідомості даної мовної спільності.

Ідеї В. фон Гумбольдта й І. Тріра були підхоплені багатьма вченими, з яких майже кожен надав своє розуміння «семантичного поля». Ці ідеї є настільки різноманітні за галуззю і методами лінгвістичного дослідження, що часто вважається навіть неможливим об'єднати їх у межах єдиного наукового напрямку.

Незалежно від того, чи має обробка ідеї «семантичного поля» теоретичний характер чи являє собою практичне дослідження, загальним у всіх роботах є те, що за основу вивчення беруться слова, словосполучення і групи слів як реально існуючі факти мовної системи [5, с. 32].

По суті, це дослідження різних етимологічних, лексико-синтаксичних і семантичних груп слів у системі тієї самої чи різних мов.

Таким чином, у процесі багаторічної історії розробки теорії «семантичного поля», незалежно від того, чи носить ця розробка теоретичний характер чи являє собою практичне дослідження, необхідно розрізняти два діаметрально протилежних (за предметом, методом і результатами) напрямки:

1) напрямок *Begriffsfeldforschung* (Л. Вейсбергер, І. Трір), згідно з яким досліджують поняттєву сторону мови за концептуальними полями і семантичними сферами для того, щоб за даними мови відтворити своєрідність «духовного світу» і особливості «національного характеру» його носіїв;

2) напрямок *Wortfeldforschung* (Г. Інсен, В. Порциг, А. Йоллес), що вивчає словниковий склад мови за лексико-семантичними та семантико-синтаксичними групами слів, проблему своєрідності полісемії й омонімії у конкретних мовах з метою встановлення основних особливостей значеннєвих структур цих мов.

Слова в мові існують не ізольовано, вони об'єднуються за спільністю значень у групи, мікросистеми. Кожне слово в своїй мікросистемі має певне місце, і його значеннєвість визначається цим місцем. Сучасні дослідження зазначають, що більшість таких «лексико-семантичних» об'єднань мають дуже чітку, строгу системну організацію, яка базується на парадигматичних і синтагматичних відношеннях. Але ж лексико-семантичні поля не є ізольованим явищем, бо вони пов'язані між собою та певним чином перетинаються, адже саме, наприклад, багатозначні слова є засобом міжпольових зв'язків.

Під «семантичним полем» у даному дослідженні розуміється сукупність мовних (головним чином лексичних) одиниць, об'єднаних за спільністю змісту (іноді навіть за спільністю формальних показників) і явищ, що відображають поняттєву, предметну чи функціональну подібність.

Лексико-семантичне поле – сукупність парадигматично пов'язаних лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту (іноді й спільністю формальних показників) і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ [3, с. 345]. Лексико-семантичне поле має ієрархічну будову, воно складається з груп, а групи з менших за обсягом мікросистем, рядів, пар тощо.

Для семантичного поля є характерним наявність загальної (інтегральної) семантичної ознаки, що поєднує всі одиниці поля й зазвичай виражається лексемою із узагальненим значенням, наприклад, ознака «переміщення в просторі» у семантичному полі дієслів руху: *йти – gehen, бігти – laufen, їхати – fahren* і т.п., і наявність часток (диференційних) ознак, за якими одиниці поля відрізняються одна від одної, наприклад, *шлях (der Weg), швидкість (die Geschwindigkeit), середовище (der Raum) пересування* [1, с. 76].

На сучасному етапі розвитку семантики встановлено, що про взаємозв'язок семантичних полів у межах усього словника свідчить також приналежність багатозначного слова до різних семантичних полів.

Парадигматика виділяє поля двох основних видів:

I. Об'єднання слів за їхнім відношенням до однієї предметної області – предметні, чи денотатні поля, наприклад, слова, що означають назву різноманітних *фарб, назви рослин, тварин, мір і ваг, часу* і т.д.;

II. Об'єднання слів за їхнім відношенням до однієї сфери уявлень чи понять – понятійні, чи сигніфікативні поля, наприклад, *позначення станів духу (почуттів, радості, горя, обов'язку), процесів мислення, сприйняття, можливості, необхідності*.

У предметних полях слова організовані за принципом «простір» і за принципом «співвідношення речей»; у понятійних полях – переважно за принципом «час» і за принципом співвідношення понять.

Окрім власне семантичних полів окремі дослідники ідуть далі на шляху їхньої класифікації і пропонують також виділяти:

1) морфосемантичні поля (для яких є характерним, окрім семантичної близькості, наявність загального афікса або основи);

2) асоціативні поля (досліджуються в рамках психолінгвістики та психології), в основі яких лежить об'єднання певних груп-асоціатів навколо слова-стимула;

3) граматичні поля (наприклад, залогове поле);

4) синтагматичні поля (створені на підставі семантичної сумісності компонентів словосполучень та інших синтаксичних одиниць) [2, с. 45].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку лінгвістичної думки, семантичні поля характеризуються зв'язком слів чи їх окремих значень, системним характером цих зв'язків, взаємозалежністю і взаємовизначеністю лексичних одиниць, відносною автономністю поля, безперервністю значеннєвого простору і психологічною реальністю для середнього носія мови. Термін «поле» часто вживається поруч з термінами «група» (мається на увазі лексико-семантична або тематична) та «парадигма» (лексико-семантична або синтаксична) недиференційовано.

Література

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник для студ. філол. спец. вузів / М. П. Кочерган. – К. : Видав. центр «Академія», 2000. – 368 с.

2. Левковская К. А. Словообразование / К. А. Левковская. – М. : Изд-во МГУ, 1954. – 36 с.

3. Левковская К. А. Теория слова. Принципы его строения и аспекты изучения лексического материала / К. А. Левковская. – М. : Высш. шк., 1962. – 296 с.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 685 с.

5. Уфимцева А. А. Теории «семантического поля» и возможности его применения при изучении словарного состава языка / А. А. Уфимцева // Вопросы теории языка в современной лингвистике : сб. ст. – М. : Высш. шк., 1961. – 84 с.

*М. С. Смирнова
г. Мариуполь*

ИНВЕНТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЛИГИОЗНОЙ СКАЗКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСЛАНДСКОГО ФОЛЬКЛОРА)

Цель данной работы проанализировать религиозный сказочный дискурс в аспекте первого этапа универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» – инвенции.

Инвенция – первый этап создания речи, предполагающий разработку проблематики, связанной с предметной областью речи, а именно с тем, о чем пойдет разговор [4, с. 149]. Инвенция призвана определить тематико-содержательное пространство речи. На этом этапе начинается так называемое риторизованное речепорождение, т. е. процесс поиска средств,

направленных на осуществление замысла создателя речи. Реализовать инвентивный этап – следовательно, ответить на вопрос: **о чем речь** или **что сказать** [1, с. 49].

В избранном ключе научного поиска наше внимание будет приковано к религиозной сказке как произведению, носящему архаический характер [2, с. 89]. На ранней стадии своего развития сказки отражали миропонимание мира древних людей и, как следствие, несли магический и мифологический смысл. С течением времени сказки утратили мифологический смысл, получив статус фольклорных произведений [3, с. 356].

Основное отличие мифологии от фольклора состоит в том, что миф – это «священное знание о мире и предмет веры», а фольклор – это «искусство, художественно-эстетическое отображение мира, и верить в его правдивость не обязательно» [3, с. 357].

Поскольку восприятие опосредовано языком, считал М. Хайдеггер, то в языке следует искать универсальную роль в процессе постижения смысла. В частности, он писал, что язык – это «единственный способ обнаружения и раскрытия бытия» [5, с. 37]. Поэтому мы и обратимся к форме, чтобы через нее извлечь смысл. Для этого рассмотрим пример исландской религиозной сказки *Skinþúfa*:

Когда в 1403 году в Скагафьорде свирепствовала Чёрная Смерть, ангелы смерти путешествовали по стране днём в виде иссиня-чёрного тумана, а ночью они принимали напоминающий человека облик. В Вадльхоульме был тогда хутор, что назывался Форну-Ведлир [Древние Поля]. Об именах тех, кто там жил, не говорится.

Как-то ночью в конце лета, хозяин проснулся от того, что домашний скот пасся на крыше дома. Он поднялся с постели и залез на дом, чтобы прогнать их. Было очень темно, поэтому хозяину мало что было видно. Всё же он заметил, что у ворот ограды стоят два ангела смерти. Он догадался, что они собираются войти на хутор и обсуждают это. Затем он услышал, как один из ангелов говорит:

— Будем жить здесь, будем жить здесь.

Другой говорит:

— Не будем здесь жить, не будем здесь жить.

Первый говорит:

— Будем жить здесь, будем жить здесь.

Тогда второй говорит:

— Не будем здесь жить, не будем здесь жить, ибо здесь в кочке сияет свет святой Марии. Скроемся прочь поскорее!

После этого ангелы исчезли, и Чёрная Смерть туда не пришла. Хозяин восславил святую Марию и поблагодарил её за чудо. С тех пор этот хутор назывался Скинтува [Сияющая Кочка].

Владелец этой земли изменил её имя в 1908 году и назвал её Вадланесом [Мыс Полей]. Название Скинтува было тогда уже искажено в Скиннтува [Кожаная Кочка], а историю о его происхождении он не знал.

Итак, основная цель сказки – объяснить происхождение топонима Скинтува, первоначальное значение которого было забыто и его этимология была ошибочно сведена к «Мысу Полей» и «Кожанной кочке». Из текста мы узнаем про времена «Чёрной Смерти», возможно автор делает отсылку к историческим событиям, когда В 1397 году Исландия вместе с Норвегией по Кальмарской унии переходит под власть Дании. Экономическое положение Исландии тогда несколько ухудшилось, поскольку Дания не испытывала той потребности в рыбе и шерсти, экспортируемых из Исландии. Другой вариант интерпретации, наиболее вероятный, что под «Чёрной смертью» имелась ввиду эпидемия чумы, охватившая в середине XIV века огромные территории, наиболее известна как «Чёрная смерть» («чёрный мор»). Интересно, что латинское прилагательное *atra*, действительно переводящееся как «чёрная», имеет значение скорее не цветовой, а количественное (ср. русское «тьма народа»), так что при переводе была допущена ошибка.

«Ангелы смерти» – ангелы, забирающие душу (жизнь). Только, если, например, в иудаизме ангел смерти – это представитель Бога, которого посылает Бог, то в исландской сказке ангел нам представлен «в виде иссиня-чёрного тумана». Синий цвет может ассоциироваться с холодом и далью. Отсюда связь синего с инеем, ночным небом, звездами и даже ночью, на это нам указывает его связь с черным цветом. В христианстве, например, считается, что вселенная была чёрной до того, как Бог создал свет. Во многих религиях говорится о том, что мир был создан из изначальной тьмы. В Библии свет веры и христианства часто противопоставляется тьме невежества и язычества. Христианского дьявола называют «князем тьмы».

Обращает на себя внимание и спор ангелов между собой, а именно функция двойного повтора в каждой реплике. Возможно, это средство замедления повествования – устная народная поэзия широко пользуется повторением слов в целях замедления повествования, придания песенного характера сказу, и часто вызывается требованиями ритма. Стоит отметить, что повтор двойной, а в скандинавской мифологии число 2 служит указанием на двойную природу – единство и противоречие, как мы и видим, что ангелы по сущности то одинаковы, однако вступают в спор.

В конце сказки ангелы смерти как предвестники Черной смерти уходят, испугавшись «света святой Марии», под которой понимается Богородица. Автор сказки не объясняет, почему сияет кочка, возможно т.к. ангелы стоят перед воротами, они уже чувствуют, что вступают на святую землю. Как известно, лейтмотивом всякой культуры является размежевание сакрального и профанного. Ворота – это та стена, которая делит мир на сакральное и профанное. Кочка как часть земли, которая архетипично почиталась как «мать», это способствовало сближению этого круга представлений с образом Богородицы (у сербов земля называлась «Земля-Богомать»). Считалось, что матерная брань оскорбляет всех трех «матерей» человека: его родную мать, сырую землю и Богородицу. Например, в славянских верованиях земля наделяется признаками святости и ритуальной чистоты; в молитвах и заговорах к ней обращались с теми же просьбами, что и к божественным силам: «Помилуй, спаси и сохрани, святая земля и Божая мати!» (полес.). О грешном человеке говорили, что он недостойн того, чтобы «земля святая его на себе носила». По широко известным представлениям, земля не принимает в себя тела «нечистых» покойников; погребение их в земле нарушает погодное равновесие и общий миропорядок; тела таких мертвецов остаются в земле нетленными или земля сама «выбрасывает» их на поверхность.

Таким образом, мы видим, что проанализированная религиозная сказка на примере исландского фольклора ставит перед собой цель объяснить окружающую нас действительность при помощи обращения к сакральному, или иными словами – сакрализовать материальный мир. При интерпретации религиозной сказки необходимо обращаться к данным этимологии, мифологии, истории религии для раскрытия символической составляющей той или иной лексемы, без чего процесс постижения глубинного смысла сказки будет невозможен.

Литература

1. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) / Е. В. Клюев. – М. : Изд-во ПРИОР, 1999. – 272 с.
2. Петрова Н.В. Интерпретация и модификация сказок // Н.В. Петрова // Вестн. Иркутского гос. лингвистич. ун-та. – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – С. 45.
3. Померанцева Э. Сказка / Э. Померанцева // Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – С. 356-357.
4. Соборная И. С. Этнокультурные особенности сказочного дискурса: лингвориторический аспект (На материале русских, польских и немецких сказок) : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Сочи, 2004. – 156 с.
5. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 448 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИКО–СЕМАНТИЧНОГО ПІДКЛАСУ ФО, ЩО ПОЗНАЧАЮТЬ ТОВАРИСЬКІ СТОСУНКИ ТА ВІДНОСЯТЬСЯ ДО КЛАСУ ДРУЖНІХ ВІДНОСИН

Останніми десятиріччями жодна галузь лінгвістики не привертала до себе такої уваги мовознавців, як фразеологія. Виникши ще на початку 50–х років, вона перебувала у стані "прихованого" розвитку. Зараз ми можемо сказати, що фразеологія є самостійною лінгвістичною дисципліною.

Про фразеологію написано багато статей, книг, дисертацій, монографій, а інтерес до цієї ділянки мови не зникає ні серед дослідників, ні серед тих, хто просто небайдужий до слова. Фразеологічні засоби мови містять у собі велику силу експресії та емоцій. З давніх-давен дійшли до нас у цих крилатих висловах людські знання, радість, страждання, сміх і сльози, любов і гнів, віра і безвір'я, правда і кривда, чесність і обман, праця і лінь, істина й омана.

Оскільки мова, як і кожне суспільне явище, безперервно розвивається, разом з нею в постійному русі перебуває і її фразеологічний фонд. Фразеологія національної мови збагачується і вдосконалюється, вбираючи в себе безцінні скарби із приказок, прислів'їв, афоризмів і професіоналізмів, анекдотів і жартів – з усього того, що впродовж багатьох віків плекає і зберігає у своїй пам'яті носій мови – народ.

Фразеологія є складним явищем, вивчення якого потребує власного метода дослідження, а також використання знань інших наук – лексикології, граматики, стилістики, фонетики, історії мови, історії, філософії, логіки та краєзнавства.

Засновником теорії фразеології є швейцарський лінгвіст французького походження Шарль Баллі, який вперше систематизував словосполучення у своїх працях "Нарис стилістики" та "Французька стилістика" [1, с. 18–20].

Об'єктом дослідження фразеології як розділу мовознавства є стійкі вислови, їхня структура, семантика, походження та взаємозв'язок з іншими мовними одиницями.

Фразеологічні вирази вживаються майже в усіх галузях життя сучасної людини. Вони часто зустрічаються як в оригінальних творах класиків, так і у сучасних письменників, активно використовуються в засобах масової інформації та у повсякденному мовленні.

Фразеологічні одиниці можна класифікувати відповідно до способів творення, ступеня мотивації, структури, належності до певної частини мови [2, с. 243–248].

Як і слова, фразеологізми:

- не використовуються щодня, і відтворюються як готові, наявні в мові одиниці з певним значенням: (англ.) *bythishand* (богом клянусь); *bythellefthand* (байстрюк); *Scotchhands* (дві лопатки для розрізання і накладання масла);

- визначаються стійкістю складу і сталістю структури: (англ.) *handball* (гандбол); *handbell* (дзвіночок); *handcart* (ручна валіза);

- часто одне позначуване поняття вступає у синонімічні зв'язки з словами: (англ.) *at hand* (не за горами, на носу) = *at hand* (близько, рядом); (укр.) *руки не слухаються* = *не слухають ні руки, ні ноги*;

- виконують ту ж функцію, що й слова: (укр.) *накивати п'ятами* – *втекти*; *пасти задніх* – *відставати*; (англ.) *at single hand* (застаріше значення) – *без будь чийої допомоги*.

Так, наприклад, М. Копиленко говорить наступне: «Фразеологія охоплює усі сполучення лексем, що існують у даній мові, у тому числі і так названі "вільні" словосполучення» [4, с. 106].

На основі фразеологічних словників К. Баранцева та О. Куніна проведено аналіз на матеріалі фразеологізмів англійської мови, що були вилучені методом суцільної вибірки із словників.

Проведений аналіз свідчить, що усі фразеологізми, що позначають відносини між людьми, можна розділити на сім лексико-семантичних класів (далі ЛСК) відповідно до психологічних процесів, з якими вони пов'язані: любовні стосунки, товариські стосунки, родинні відносини, ділові стосунки, недружні та ворожі стосунки, нещирі стосунки.

До лексико-семантичного підкласу ФО, що позначають товариські стосунки та належать до класу дружніх відносин, ми віднесли 24 ідіоми. Всі вони, щодо їх конотативного значення, є нейтральними (з позитивною та негативною оцінкою). Наприклад:

- *A nodding acquaintance* – далеке знайомство;
- *Scrape acquaintance* – набиватися до когось к товариші;
- *Suit smb's book* – товаришувати з кимось;
- *Crack a bottle* – «роздавити з кимось пляшечку»;
- *Brother in arms* – бойовий товариш;
- *Boon companion* – товариш по чарці;
- *Companion in adversity* – товариш по нещастю тощо.

Всі ці ФО найчастіше зустрічаються у розмовно-побутовому стилі. З них 5 ФО, які є повними еквівалентами, і мають українські відповідники, та 19 ФО, які є частково відповідними [5, с. 286].

Цей підклас є одним з найменших за кількістю, та через це, навіть за допомогою проведеного аналізу, важко виокремити в різні класи ФО, які позначають суто дружні відносини та ФО, що мають більш нейтральне значення, та характеризують товариські стосунки. Через це дуже важко провести чітку межу між двома такими дуже схожими поняттями як «дружба» та «товаришування».

Як уже було зазначено вище, фразеологізми – особливий тип сполучень. Основною їхньою особливістю є "часткова або повна невідповідність плану змісту плану висловлення, що визначає специфіку фразеологізму" і безумовно буде впливати на вибір прийомів і способів перекладу. Практично в будь-якій мові відзначено кілька рівнів фразеологізмів, причому не всі вони загальновідомі, широко застосовані й зафіксовані словниками. Деякі з них використовуються тільки певними групами носіїв мови й відсутні в словниках. Саме тому першорядне завдання перекладача – уміти розпізнати ФО в тексті, відрізнити стійке сполучення від змінного. Тому вміння аналізувати мовні функції є ще однією умовою адекватного перекладу фразеологізмів на іноземні мови. Іноді автори використовують ФО відразу в декількох значеннях для створення образних або емоційних асоціацій або гумористичного ефекту. Бувають випадки, що перекладачеві доводиться відновлювати ФО, що підпали під авторську трансформацію й передати в перекладі ефект, що досягається ними. Ще одними неминучими труднощами є національно-культурні відмінності між близькими за змістом ФО в різних мовах. Найчастіше, збігаючись за змістом, ФО мають різну емотивну функцію або стилістичну забарвленість.

ФО на позначення якостей характеру людини різних мов можуть у тому чи іншому ступені збігатися. За ступенем збігу виділяється три основних типи відповідників ФО, що позначають риси характеру: фразеологічні еквіваленти (повні та часткові), фразеологічні аналоги і безеквівалентні ФО.

Література

1. Алехина А. И. Семантические группы во фразеологии современного английского языка / А. И. Алехина. – Минск : Высш. шк., 2004. – 156 с.
2. Иванова Е. В. Лексикология и фразеология современного английского языка. *Lexicology and Fraseology of Modern English* / Е. В. Иванова. – М.: Академия, Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 352 с.

3. Черевко І. В. Проблеми фразеологічної термінології /І. В. Черевко // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. – К., 2005. – Вип. VI. – С. 343–348.
4. Черевко І. В. Фразеологія пам'яток української мови XVI–XVII століть : семантика, структура, стиль /І. В. Черевко. – Львів : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2013. – 236 с.
5. Шепель Ю.А. Общая и английская фразеология : монография / Ю. А. Шепель. – Днепропетровск : Наука и образование, 2003. – 357 с.

*М. Г. Федіна
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ГУСТАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Мовна картина світу – це сукупність уявлень, що склалася історично у повсякденній свідомості народу і відобразилася у мові. Це явище характеризується як колективна філософія, система поглядів, з одного боку, універсальна, а з іншого, національно специфічна [4, с. 125].

Англомовна картина світу формувалася не тільки завдяки мові. Багато факторів відігравали велику роль у формуванні свідомості людини, а саме досвід, знання, освіта, виховання, навчання, спілкування, оточуючий світ. Треба зазначити, що всі ці фактори переломлюються, проходячи крізь призму мови, таким чином система певних образів, яка знаходилася в людській свідомості, відтворюється в системі значень. Безумовно, усі ці фактори складають мовну картину світу англомовних людей [2, с. 110].

Мовна картина світу відтворюється завдяки таким мовним засобам як: номінативні засоби мови, а саме фразеологізми, лексеми; образні засоби мови – національна, специфічна образність мислення; функціональні засоби мови; граматичні засоби мови; дискурсивні засоби мови – структура побудови тексту, мислення; побудова аргументації, монологів, діалогів [4, с. 125].

Є переконання в тому, що найяскравіше англомовна картина світу розкривається завдяки густативній лексиці, адже англійська лексика майже уся насичена словами, які позначають смак [3, с. 14].

Густативна лексика – це лексика, яка позначає смак (від лат. *gustatus* – смак, смакове відчуття). Відчуття смаку належить до сенсорного механізму сприйняття, головною метою якого є визначення якості споживаної їжі, шляхом аналізу смакових відчуттів та поліпшення апетиту. Використання густативної лексики людиною може показати рівень її вихованості або освіченості, адже естетично правильно вихована людина буде підбирати таку лексику, яка б характеризувала смак з найкращого боку. Це, перш за все, властиво англійцям, тому що вони майже ніколи не дають їжі погану характеристику, що свідчить про їх вихованість [3, с. 15].

В нашому дослідженні густативна лексика представлена прикметниками та дієсловами. Ми проаналізували склад загальної периферії прикметників та дієслів густативної лексики. За допомогою суцільної вибірки з англомовних журналів були виділені прикметники та дієслова з густативним компонентом в їхньому семантичному складі. Було опрацьовано 148 сторінок публіцистичного матеріалу (див. табл. 1).

Прикладом слугує речення, де використовуються густативні прикметники *delicious*, *creamy*: *'It makes the most delicious soup with a natural creamy taste, or you can roast it or try it as a mash'*.

Частотність лексики на позначення смаку у публіцистиці

Лексика	Кількість	%	Приклад
Прикметник	2	2	tangerine, marmalade, oil
	5	4	soy, fat, sea
	13	10	chocolate, fish
	21	16	Creamy
	40	31	delicious, fresh
	43	33	Roast
Дієслово	7	4	to taste

Були виділені наступні особливості використання густативної лексики в англійській культурі. Густативна лексика в англійській мові поповнюється завдяки словотвору та розвитку лексичних значень. У результаті чого ми можемо прослідкувати, зміни в слові та його семантиці. Лексика на позначення смаку є чутливою до різноманітних зовнішніх факторів впливу, в ній регулярно відбиваються внутрішні закони розвитку мови. Це свідчить про те, що густативи можуть змінювати свої форми.

Однією з особливостей густативної лексики є морфологічна деривація як один із шляхів позначення позитивної або негативної оцінки густативної лексики. Деривація – розширення кореня за допомогою афіксації. Густативна лексика в англійській культурі характеризує рівень освіченості людини, також її красномовність [1, с. 14].

Перш за все, густативна лексика виражає індивідуальність людини, її ставлення до їжі або іншого продукту харчування. Це проявляється через лексику та вміння грамотно описувати той чи інший смак, який людина мала змогу відчутти.

По друге, завдяки смаковій лексиці людина розвиває свою красномовність. В її лексиці з'являється все більше синонімів, які допомагають описати процес.

По третє, лексика на позначення смаку розвиває мислення та спонукає людину, яка пізнає смак страви, проаналізувати, що вона відчуває під час прийому їжі, чи є цей смак приємним або неприємним для людини. Авжеж, людина робить це постійно, навіть сама того не усвідомлюючи, мінімум три рази на день за їжею, бо смак є складовою нашого життя. Аналіз смаку здатен розвинути наше почуття мови – словотворення [4, с. 126].

Ці факти переконують у тому, що густативна лексика є частиною нашого повсякденного життя. Отже, було б доцільним вивчати цю лексику більш детально, адже з її допомогою іншомовна людина, яка не знає англійської, може зрозуміти певні особливості культури та менталітету носія англійської мови.

Перспективним для вивчення густативної лексики є розгляд семантичної номінації матеріалу дослідження.

Література

1. Волошина О. В. Особливості вживання і функціонування тактильної лексики та густативної лексики у художньому мовленні / О. В. Волошина // Наукові записки : Соціально-гуманітарні науки. – 2014. – № 3. – С. 6–16.
2. Маругина Н. И. Концепт природа в русской и английской языковых картинах мира / Н. И. Маругина, Д. А. Ламинская. – 2010. – 110 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова // Слово. – 2000. – С. 13–15.
4. Школяренко В. І. Відображення густативної лексики у мовній картині світу / В. Школяренко // Філологічні трактати : том 5. – 2013. – № 2. – С. 124–128.

СЕКЦІЯ ГЕРМАНІСТИКА, СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

*О. О. Білик
м. Маріуполь*

НЕОЛОГІЗМ ЯК СПОСІБ ПОПОВНЕННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Усі слова, що вживаються в мові, утворюють її словниковий склад. Серед цієї кількості лексичних одиниць є невелике, але чітко визначене коло слів – основний словниковий фонд, що поєднує всі кореневі слова, ядро мови. Можна сказати про те, що основний словниковий фонд є меншим, ніж словниковий склад мови; від словникового складу мови він відрізняється тим, що живе дуже довго, у продовж століть, і дає мові базу для утворення нових слів. Основний словниковий фонд охоплює найбільш необхідні слова мови. Не треба думати, що це в точності відповідає необхідним поняттям або необхідним речам. З поняттями можуть бути пов'язані різні слова, у мові можуть називатися різними словами й у випадку потреби перейменовуватися.

Словниковий склад німецької мови постійно поповнюється новими словами. Завдяки цьому збагачується сама німецька мова. Багато неологізмів відображають епоху, в якій вони з'явилися, якщо розібрати та проаналізувати весь словниковий склад, можна визначити коли і при яких обставинах виникли ті, чи інші неологізми. У вік технологічного прориву, саме слова, які, ще недавно вважалися доволі новими, вживання яких було сучасним, перестали розповсюджуватися, поступово перейшли в пасивну лексику і стали архаїзмами. Навіть сучасні неологізми колись стануть не такими вживаними, як зараз і хтось з майбутніх людей буде згадувати про них, як про застарілу епоху. Лексика як самий рухливий пласт мови, найбільш чутливо реагує на всі зміни в соціальній, культурній та інших сферах життя мовця.

Словниковий склад кожної мови це та частина, яка не є статичною, вона не може завжди залишатися такою як є, бути в суровій послідовності і стійкості. Кожен рік, місяць, день, люди вводять свої корективи в склад мови, поповнюючи його неологізмами. Тому безумовно, словниковий склад мови – динамічний, і в першу чергу це завдяки новим словам.

Нові слова (т. зв. новоутворення) будуються за існуючими в мові словотвірчі моделями, оскільки основним способом збагачення словникового складу мови протягом всієї історії його розвитку є утворення нових слів на базі наявного в мові будівельного матеріалу. Саме словотвір забезпечує безперервність поповнення лексичного складу мови [3, с. 54]. Отже, ми повинні вивчати мову, як щось змінюване, але систематичне.

Кожен з нас може регулювати лексичну систему, а саме створювати ці нові слова. Процес саморегулювання лексичної системи – результат подолання суперечності між станом системи і вимогами до неї. Мовець – той, що розмовляє – вибирає з існуючих слів ті, які можуть висловити його думки та почуття. Не знаходячи їм вираження, він починає створювати нові. Причому вони утворюються не тільки за існуючими схемами, але й з виведенням нових, що узгоджуються із структурою та функціями системи.

Таким чином, у сучасній німецькій мові неологізми займають чільне місце, хоча на сучасному етапі у вчених немає одностайності щодо дефініції цього явища. Загалом лінгвісти розглядають неологізми у історично – часовому аспекті, враховуючи при їх ідентифікації час, коли вони виникли у мові. Залежно від того, яким ступенем новизни володіє неологізм, лексикологи розрізняють власне неологізми, новоутворення та семантичні неологізми. Найбільше в німецькій мові 90-х власне неологізмів (понад 94%). Це свідчить про той факт, що німецька мова того часу відчутно оновила свій склад.

Зміни в лексиці зумовлені як позамовними, так і внутрішньомовними причинами [2, с. 73]:

1. Позамовні (позалінгвальні) причини - це зміни в навколишньому світі. Будь-яке нововведення в техніці, побуті, суспільному житті, у сфері культури та ідеології супроводжується появою нових слів, а зникнення тих чи інших знярядь, форм побуту, суспільних явищ спричинює зникнення відповідних слів. Таким чином, мова в своєму словнику віддзеркалює всі суспільні зміни.

2. Внутрішньомовні (інтрамовні, внутрішньолінгвальні) причини зміни словникового складу представлені тенденціями до економії, системності мовних засобів, походженням, завданнями експресивно-емоційної та стилістичної виразності.

На сучасному етапі виникла велика кількість нових слів, що призвело до необхідності їх вивчення та опису. Це, в свою чергу, викликало появу зовсім нової галузі лінгвістики – неології – науки про неологізми, в сферу діяльності якої входить виявлення нових слів та значень, аналіз факторів їх появи, вивчення засобів їх утворення, розробка принципів відношення до них (їх прийняття чи неприйняття носіями мови) та їх лексикографічної обробки (фіксація в словниках та затвердження значень).

Розглядаючи неологію з морфологічного аспекту, було виявлено, що серед нових слів домінують іменники (86,33 %), менш оновлюваними є такі частини мови, як дієслова та прикметники (9,2 % та 3,92 % відповідно). Процеси оновлення словникового складу майже не торкнулися службових частин мови, не враховуючи хіба що вигуків та прийменників (0,6%). Зараз просліджується новий поштовх до більш уважного і детального вивчення неологізмів, це відбувається внаслідок швидкого зростання їх кількості. Вивчення неологізмів дає можливість визначити зміни та тенденції у подальшому розвитку словотворчої системи тієї чи іншої мови.

Словниковий склад — найбільш мінлива і рухлива сторона мови, яка «безпосередньо реагує те що, що відбувається у світі реалій», у ній безпосередньо відбиваються наші ставлення до різних явищ позамовною діяльністю". Характерною ознакою словника є його спроможність нескінченно розростатися рахунок нових слів і нових значень, утворювані різними шляхами. Створення неологізмів — свідчення життя мови, його прагнення висловити все багатство людських знань, прогрес цивілізації [3, с. 91]

Таким чином виникають наступні висновки:

✓ Неологізми – це найактуальніша частина словникового складу сучасної німецької мови. Неологізм визначається як запозичена лексична одиниця, що переноситься в німецьку мовне середовище, і як німецька лексична одиниця, що бере участь в утворенні нових слів в комбінаціях з німецькими або запозиченими компонентами або набуває нового значення. Поповнення словникового складу сучасної німецької мови неологізмами відбувається за рахунок дії різноманітних лінгвістичних факторів;

✓ Неологізми побічно відображають настрої, що панують у суспільстві, є вираженням духу часу. Актуальна для Німеччини проблема міжнаціонального спілкування, міграції, ставлення до іноземців, зокрема, біженців, також відображається в неологізмах: *ausländerfrei*, *das Ausreisezentrum*. Технічний прогрес, досягнення науки, поява нових продуктів матеріальної діяльності людини переломилися у відповідних лексичних інновацій;

✓ Неологізми сучасної німецької мови у своїй сукупності являють рівень культури німецькомовного суспільства кінця ХХ – початку ХХІ ст. і відображають силу культурно-інтеграційних процесів, характерних для цієї епохи.

Література

1. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1998.
2. Розен Е.В., На пороге ХХІ века. Новые слова и словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен – М.: Менеджер, 2000. – 192 с.
3. Степанова М.Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер – М.: Высшая школа, 1984. – 264 с.

ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ РИС ХАРАКТЕРУ ТА ПОВЕДІНКИ ТИПОВИХ НІМЦІВ

Народна творчість – це відображення менталітету цілої нації. Вона підкреслює красу мови, робить її барвистішою. Мова передається із покоління в покоління, отримуючи певні зміни, корекцію, постійне збагачення. Але існує та стійка основа, на якій саме і ґрунтується мова – це народна творчість, яка поєднує у собі знання про народ. Незважаючи на те, що час плине і вже двадцять перше століття, ми все одно дуже часто звертаємось до історичних усталених одиниць мови. Так наприклад, майже кожного дня, уникаючи прямих слів, ми використовуємо влучні вирази, які допомагають нам з почуттям гумору охарактеризувати ту чи іншу ситуацію.

Фольклор визначають як колективну уснопоетичну творчість, що у досконалій мистецькій формі відображає життя, працю, історію, побут, думки, прагнення й погляди народу [4]. Фольклор включає в себе не лише народні пісні, казки, оповідання, приказки, промовки, а і фразеологізми, прислів'я та крилаті вислови [3].

Спроба проаналізувати німецький фольклор дає можливість більш детально ознайомитись із родами та з жанрами народних оповідей та побачити їх зв'язок з менталітетом народу, який викарбовувався тисячоліттями. Дослідженням народної творчості, зокрема фразеологізмів, займалися такі вчені, як Г. Онкович, Ю. Солодуб, І. Чернишева та інші. Праці цих науковців присвячені дослідженню фразеологічних одиниць та їх зв'язку з менталітетом країни, адже джерелом пізнання світогляду народу є саме народна творчість. Вивчення мови у поєднанні із традиціями та культурою було завжди актуальним, адже мова зберігає і передає з покоління в покоління ті фольклорні одиниці, які прямо чи опосередковано співвідносяться з еталонами та стереотипами національної культури – як матеріальної, так і духовної [2, с.12].

Кожен народ різниться своєю неперевершеною, веселою надбань. Для багатьох людей, типовим мешканцем Німеччини є доброзичливий чоловік із пишними вусами та келихом пива або навпаки пунктуальний монокронний офісний працівник. Огляд деяких висловів допоможе нам виявити правду та стереотипи.

Перш за все, слід зазначити, що німці народ пунктуальний. Запланувавши зустріч, можна бути впевненим, що колега не запізниться, – «Pünktlichkeit ist die Höflichkeit der Könige». Німці люблять планування і дуже ввічливі, а запізнення розцінюють як неповагу [1].

Не бракує німцям старанності і працьовитості. Про це свідчать такі крилаті висловлювання: «Gute Saat, gute Ernte», «Geduld bringt Rosen», «Fleiss bringt Preis, Faulheit Not». Саме старанна праця зробила Німеччину одну із найвпливовіших країн світу, адже кожен працівник вміло та добросовісно робить свою справу, пам'ятаючи, що «Alle Großen – waren große Arbeiter». Віданність праці – одна із найголовніших рис характеру кожного мешканця Німеччини – «Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen, alle faulen Leute», «Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen». Терпіння та бажання змінювати своє життя допомагають їм рухатись уперед, долаючи усі труднощі – «Mit Geduld und Spucke fängt man ein Mücke».

Усім відомо, що всі німці пунктуальні, стримані, схильні до надмірного перфекціонізму [1]. Підтвердження цього знаходимо у висловлюваннях: «Ordnung ist das halbe Leben», «Ordnung, Strukturierung und Planung versuchen die Ängste vor dem Unberechenbaren zu vertreiben».

Німці дуже розважливі, раціональні й економні. Вони рано починають відкладати гроші, не обговорюють зі знайомими свої фінансові справи і завжди дотримуються правил: «Geld regiert die Welt», «Geld fährt auf hohem Schlitten. Armut muss zu Fuße gehn».

Подорожуючи мальовничими вулицями німецьких міст та сіл, зовсім не важливо, в кого саме знадобиться попросити допомоги, адже відповідь не змусить себе чекати. Німці мають неабияке терпіння і ввічливо зможуть вам усе пояснити. Більшість із них упевнені «Ein freundliches Gesicht ist das beste Gericht».

Невірно буде вважати, що німці завжди чимось незадоволені. Похмуре лице – не ознака сумного настрою в цій країні. Їх відношення до життя можна розкрити однією фразою «Einem zufriedenen Herzen scheint die Sonne überall».

Не дивлячись на десятки стереотипів про те, що німці люблять самотність, вони все ж таки цінують дружбу. Лише маючи надійного товариша, можна відчувати щастя та справжнє задоволення в нашому житті – «Wer ohne Freund ist, lebt nur halb», «Freundschaft ist Liebe mit Verstand», «Gute Freunde findet man nicht am Wege».

Підводячи підсумки, слід зазначити, що фольклор робить будь-яку мову яскравішою. Народна творчість є не тільки засобом формування та збереження культурного надбання народу. Вона формує естетичний та комунікативний фактор у вивченні мови, робить її влучнішою та дотепнішою, розкриває серце народу та містить у собі його історичний розвиток. Саме так, кількома висловами можна охарактеризувати не тільки країну, а й низку притаманних їй звичаїв та рис, характерних мешканцям. Фразеологізми, прислів'я, приказки, крилаті вислови розкривають культурне надбання нації, посилюють наочність та образність наших висловлювань, допомагають нам передати справжні почуття та емоції. Поринувши в розмаїття народної творчості – ми можемо побачити віддзеркалення душі нації.

Література

1. Менталітет німців: від бюрократії до толерантності [Електронний ресурс] // Режим доступу до журналу: <http://prowomantoday.ru/rizne/11970-mentalitet-nimciv-vid-bjurokratii-do-tolerantnosti.html>

2. Онкович Г. Фразеологізми як національно-культурний компонент українознавства / Г. Онкович // Дивослово, 1994. – №9. – С. 12–16.

3. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1985. – 360 с.

4. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / В. М. Лесин, О. С. Пулинець. – К. : Радянська школа, 1965. – 485 с.

5. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева – М. : Высшая школа, 1970. – 200 с.

С. С. Воробйова
м. Кривий Ріг

«МОВНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «РОДИНА» В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ»

Родина є загальнолюдською універсалиєю, єдино можливою формою соціального життя, хоча й вкрай варіативною, яка відрізняється національною специфікою. Концепт «родина» належить до ключових концептів національної мовної картини світу, до найдовговічніших та найзначущіших у свідомості та культурі людини. Предметом нашої уваги є один із способів концептуалізації родинної сфери – акціональний культурний код концепту «Familie», об'єктивований в мові через концептуальні метафори, сферою-джерелом яких є різні види людської діяльності, зафіксовані у фізичному та культурному досвіді німецького етносу.

Розглядаючи концепт «Familie», як соціальний концепт, слід зазначити, що у своїй внутрішній структурі він містить компоненти, що позначають об'єктивні (*Patchwork und eine organisatorische Herausforderung*), біоморфні (*Eine neue Familie ist in diesem Augenblick geboren worden*), зооморфні (*Er war immer das schwarze Schaf der Familie*), вегетативні (*diesen*

Zweig der Familie kennt er nicht so gut), предметні (*Da musste er irgendwie dieses Eltern-Kinder-Puzzle zusammenstellen*) та події (*Lange Jahre war das der gemeinsame Weg, den man miteinander beschritten hat*) ознаки, кожна з котрих утворює унікальну периферію цього макроконцепту.

Концептуальні метафори являють собою важливі аспекти у значенні родини для німецького етносу: побудова та забезпечення належного функціонування гармонійної родини є наслідком спільних зусиль її членів. Частота метафор родина – рух, родина – театр, родина – держава, родина – гра, родина – війна свідчить про сучасні тенденції у значенні цього поняття як традиційної цінності та зв'язку індивідуалізованих особистостей з їхнім власним внутрішнім простором. Ми розглянули деякі з метафоричних моделей концепту «Familie», що, на нашу думку, вдало вербалізують його у німецькій мовній картині світу:

I. Familie – Verkehr, Weg: родина описується метафорою шляху, її вербальними ознаками є дієслова руху, шляху. До родини приходять: *eine Familie eingehen, eintreten* [1]; відстань до родини вимірюється кроками: *sieben Schritte zur neuen Familie*; до родини повертаються: *in die Familie zurückkehren* [4, с. 43]; сімейне життя позначається як певна фаза: *diese Lebensphase möchte sie später als Intensiv-Phase bezeichnen*; навіть рішення побудувати родину може відбуватися на швидкості: *diese Familie war, sagen wir mal, in Höchstgeschwindigkeit gegründet*. Створення родини осмислюється як спільний крок пари, як шлях удвох: *der gemeinsame Weg, den man miteinander beschritten hat* [4, с. 45].

II. Familie – Kampf, Krieg. Окремі етапи сімейного життя актуалізуються завдяки ознакам боротьби та війни. Перш за все, це стосується міжособистісних відносин у родині (виникнення конфліктів у подружжя або між батьками та дітьми). Зустрічаються лексеми та основні поняття: «Kleinkrieg», «Waffenarsenal», «Front», «Frieden», «Psychoterror», «Jobkiller», «Demütigung», «Gewinner», «Verlierer», «Feind» та ін. [1]. Зазначається, що у боротьбі, котру ведуть члени родини, немає переможців або переможених, – є лише розвалини, руїни, тобто нищівні наслідки: *danach gibt's keine Gewinner und Verlierer – nur Trümmer*. Подружжя може жити в умовах локальної війни: *jetzt leben sie im ständigen Kleinkrieg*, а дітям інколи доводиться буквально «жити на двох фронтах»: *leider sind Kinder zwischen den feindlichen Fronten verloren gegangen*; складна життєва ситуація може стати атакувальним кроком, настигнути родину несподівано: *sie war sicher, aber die Untreue attackierte auch ihre Familie*.

III. Familie – Staat. Родина володіє ознаками державності та має геральдичні символи, котрі реалізуються у мові лексемами «Wappenvogel», «Familienminister», «Oberhaupt», «Machtkampf», «Tyrannei», «Demokratie», «Finanzminister» [1]. До того ж, родина постає в образі державної діяльності: членам родини-держави приписуються різні державні функції та дії: *Finanzminister der Familie, die Rolle des Oberhauptes der Familie hab' ich seit langem übernommen; das ist dein Amt, du bist dafür zuständig; bei uns bin ich Finanzministerin*. Звичайно, у більшості родин, як і в будь-якій державі, відбувається боротьба за владу. Родина може перейняти різні форми державного правління: *in der Familie herrscht Demokratie; sie alle litten jahrelang unter der Tyrannei des Vaters*.

Сімейні відносини між батьками та дорослими дітьми, котрі проживають окремо, (що в більшості випадків є характерною ознакою для держав з індивідуалістичною культурою), можуть бути описані сценарієм міждержавної дипломатичної діяльності, що має за мету збереження миру та спокою. Родина осмислюється у суспільно-політичній діяльності соціуму як політична сила, партія, в котрій немає лоббі у законодавчих органах: *die Familie hat keine Lobby* [3, с. 40], як «потенціал голосів», про який згадують лише на виборах, під час важливих рішень, а потім забувають.

IV. Familie – Unternehmen. Досить часто родина може бути представлена підприємством (зокрема, економічним), функціонування якого потребує певних дій та концептуалізується через ознаки та лексику ринкової економіки. Наприклад, «managen», «funktionieren», «investieren», «vorkalkulieren», «Job», «Dimension», «Monopol», «Konkurrenz»,

«Boss», «Budget». Так, члени родини номінуються позначеннями професійних посад та позицій: *der große Boss schläft; so viele Jahre war sie Topmanagerin ihrer Familie; die Geschäftsführerin der Familie konnte nichts vorhersagen; die Familienmanagerin.*

V. Familie–Hafen, Familie–Meer, Familie–Schiff. Дуже символічними є метафори, пов'язані з морем, берегом та кораблями. Метафоризація концепту «Familie» через механізми водного транспорту відбувається на підставі вільних асоціативних зв'язків, реалізованих у лексемах «Welle», «Rettungsanker», «Rettungsring», «Boot», «driften», «stürmisch», «landen». Так, родину можна ототожнити з «рятувальним кругом», що знадобиться коли один з «членів екіпажу» опиниться за бортом «корабля» під назвою сімейне життя у «відкритому морі»: *Familie ist wie ein Rettungsring auf dem offenen Meer*, коли в житті родини настає лиха година. Рішення мати власну родину може пояснюватися як приземлення – результат зупинення свого шляху у воді (морі). До того ж, родину порівнюють з образом якоря, адже сім'я – це корабель, що необхідний нам для спокійної, надійної гавані, в якій можна кинути якір та зійти на тверду землю: *ich wollte endlich mal im Hafen der Familie landen; den Hafen der Ehe anzusteuern*. Родина – це зажди опора для людини, як і якір для корабля. Крім того, родина – це єдине ціле, «екіпаж», що сидить в одному човні, має спільну мету плавання або спільну біду: *sie sitzen in einem Boot*. Будуючи родину, ми прощаємося з дитинством, вступаючи на шлях дорослого життя, зустрічаючись із суворою реальністю: *ihre Familie driftete geradewegs in die Realität*. Разом нас несе «на хвилях життя»: *gemeinsam auf den Wellen des Lebens reiten*.

У синонімічному словнику німецьких мовних виразів Ханса Шеманна («Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten») [5], ми звернулися до концептів, що безпосередньо пов'язані з концептом «родина». Зокрема, що стосується **Gutes Verhältnis, Freundschaft: ein Herz und eine Seele sein – unzertrennlich, sehr einig miteinander sein; nach Apostelgeschichte 4, 32** [2]. У виразі лексема *Herz* відповідає за почуття, а *Seele* – за образ думок та переконань, адже завдяки такому симбіозу можна досягти згоди. **Schlechtes Verhältnis, Feindschaft: keinen guten Faden miteinander spinnen – nur Schlechtes über jmdn. sagen, jmdn. gründlich schlechtmachen; aus der Webersprache, eigentlich = bei der Prüfung eines Meisterstückes den Faden [= die Gesamtheit der Fäden, aus der der Stoff gewebt ist] nicht gut genug finden**) [2]. Вираз походить з професійної лексики ткачів, де погане, вороже ставлення людей асоціюється з ниткою, котра не зможе поєднати двох, адже вони не будують свої відносини на основі миру, любові та злагоди, тому й нитка є погано зітканою.

Найрозповсюдженішою одиницею синонімічного ряду концепту «Familie» виступають **Liebe та Liebesbeziehung: jmds. Herz im Sturm erobern – sehr schnell von jmdm., von allen geliebt werden, Beifall bekommen, schnell Sympathie gewinnen, jmdn. verliebt machen**. Людину, її серце можна завоювати, інколи поспішаючи, не замислюючись про наслідки. Ми бачимо, що в цьому виразі знову присутня морська тематика: *posniški = im Sturm* (в шторм), етимологію виразу можна пояснити частою необдуманістю дій у надзвичайних ситуаціях, коли люди панікують, не можуть контролювати свої емоції, що подекуди трапляється попервах справжньої закоханості.

В цілому, можна стверджувати, що різноманіття синонімічних виразів, їхньої структури та походження надає значний матеріал для продовження дослідження, акцентуючи увагу на кожному синонімічному гіперонімі.

Heiraten: unter die Haube kommen – umgangssprachlich scherzhaft: verheiratet sein, jmdn. mit jmdm. verheiraten. Цей вираз походить від старої традиції до 1800 року, згідно якої заміжні жінки ховали своє волосся під очіпок. Волосся розцінювалося як провокаційний об'єкт, викликаючий збудження та лише незаміжнім жінкам було дозволено вільно ходити з неприкритою головою. Очіпок заміжніх жінок був невід'ємною частиною їхнього гардеробу та сигналізував про їхню порядність та гідність. Що стосується, наприклад, подружжя, **Eheleute**, цікавою є вербалізація концепту «обман» – подружньої зради (*der Ehebruch*).

Німецькі лексичні одиниці, що утворюють дану підгрупу, мають певну частку гумору. Слід зазначити, що дієслово «зраджувати» – «*verraten, untreu sein*» має в німецькій мові багато синонімічних виразів: *jmdm. die Hahnenfedern aufsetzen; jmdm. die Treue brechen; jmdm. ein Hörn aufsetzen / (aufpflanzen) (veraltend) vulg; jmdn. mit Hörnern krönen (veraltend) vulg; jmdn. zum Hahnrei machen (veraltend) vulg.*

Багато виразів присвячено відносинам у родині, зокрема **Mensch – Vater – Mutter – Kind** – ... Наприклад, коли дорослі діти залишаються жити у батьків, не допомагаючи їм матеріально: *an jmds. Rockschoßen hängen; an jmds. Rockzipfeln hängen; der Mutter (noch) an der Schürze hängen (veraltend); (noch) an Mutters Rockschoßen / Rockzipfel / Rock / Schürzenband hängen; sich an jmds. / jmdm. an die Rockschoße hängen; sich an jmds. / jmdm. an die Rockzipfel hängen* – «*sich nicht von der Mutter lösen können, unselbständig sein*». Ми бачимо, що переклад стосується одягу матері, дослівно «висіти на фартусі, юбці, на шнурку». Адже відомо, що юбка, халат та фартух тісно пов'язані з домом, хатньою роботою у родинному колі, що має виконувати жінка, мати, тому використання цих лексем є доречним у фразеологічних одиницях, присвячених родині. Вірність подружжя один одному, **Treue**, часто виражається гіперболічно задля посилення значення цього концепту для сімейного життя: *jmdm. / sich treu bis in den Tod (sein) path.* – «бути вірним до смерті»; *jmdm. / sich treu sein bis zum letzten selten; das Hohelied der Treue singen / anstimmen path.; ein treuer Diener seines Herrn sein* – «бути вірним слугою свого господаря» (*oft iron.*). Ці вирази характеризують вірність як рису сімейних відносин, побудованих на принципах домінування одного члена родини над іншим.

Отже, було з'ясовано, що концептуальні метафори репрезентують значущі смисли родини для німецького етносу. Також ми встановили, що створення та функціонування гармонійної родини – це підсумок напруженої творчої діяльності, роботи, спільних зусиль усіх членів цієї малої соціальної групи, успіх родини в її згуртованості, умінні організувати функціонування родини у внутрішньому та зовнішньому соціумі.

Література

1. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Duden in zehn Bänden [elektronische Version]. – Mannheim – Wien – Zürich : Duden Verlag, Bibliographisches Institut, 2000.
2. Duden. Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter. Band 8 [hrsg. von Wermke M., Kunkel-Razum K., Scholze-Stubenrecht W]. – 4. Auflage. – Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2004. – 960 S.
3. Fluter – Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung. Thema: Woher komme ich? // Das Familienheft (April 2003). – Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). – Ausgabe 6. – 51 S.
4. Jürg W. Die Zweierbeziehung [Text] / W. Jürg. – Hamburg : Rowolt Taschenbuch Verlag, 2004. – 290 S.
5. Schemann H. Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten / H. Schemann. – Stuttgart – Dresden : Klett Verl. für Wissen und Bildung, 1991. – 428 S.

С. М. Ганжело
м. Маріуполь

КОНТАМІНАЦІЯ ФРАЗЕЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПОСИЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОСТІ МОВЛЕННЯ

Фразеологічна контамінація є одним з найпоширеніших типів структурно-семантичних трансформацій фразеологічних одиниць (далі ФО). Вона як okazionale утворення є характерною загалом для художньої мови і публіцистики. Контаміновані новотвори виступають засобом вираження експресивної оцінки, відображають особливості мовленнєвої ситуації, використовуються як характерологічний засіб. Новотвори, побудовані за

допомогою контамінації, мають ознаки незвичності, новизни, але “живуть” вони лише в тексті [3, с. 27].

Явище фразеологічної контамінації трактується вченими по-різному. Л. М. Болдирева вважає, що “прийом контамінації ґрунтується на своєрідному поєднанні кількох фразеологічних одиниць у мікроконтексті”. Існує також трактування фразеологічної контамінації як стилістичного прийому, що зумовлює синтаксичне та семантичне взаємозчеплення двох чи більше фразеологічних одиниць унаслідок утрати щонайменше одного компонента у фразеологізмі. Одні дослідники називають цей процес способом “накладання”, злиття ФО з одним спільним компонентом, схрещенням, зміщенням двох семантичних понять на підставі їхньої семантико-звукової близькості. Інші називають фразеологічну контамінацію “засобом взаємодії декількох ФО з будь-якими особливостями в плані їхнього вираження і в плані їхнього змісту”, ставлячи цим самим під сумнів “висновки деяких авторів про обмежені можливості контамінації, тобто про те, що контамінують лише семантично близькі ФО чи лише фразеологізми з однаковою синтаксичною структурою” [1, с. 75].

Під фразеологічною контамінацією розуміємо поєднання двох або більше частин ФО, внаслідок якого може з’явитися нова ФО, тобто дериваційною базою для нового фразеологізму можуть бути дві або більше ФО. Поєднуватися можуть стійкі сполучення слів різної семантичної злитості: власне фразеологізми, прислів’я, приказки, крилаті вислови різного походження. Під час об’єднання один із компонентів звороту стає спільним. Він може бути іменником, дієсловом, прикметником. До того ж місцезросташування компонентів шляхом контамінації може змінюватися. Подібне поєднання відбувається на основі значеннєвої, граматичної та функціональної спільності або без будь-якої спільності, що спричиняє утворення індивідуально-авторського сполучення слів. Характер використання прийому фразеологічної контамінації притаманний художній мові: не ламаючи корінним чином узуальні фразеологізми, тобто не порушуючи допустимі норми їх перетворень, творці контамінованих ФО все ж створюють у більшості випадків яскраві вирази [1, с. 72].

Поширеним типом контамінації ФО в художніх текстах є приєднання до базового фразеологізму елемента чи елементів іншої ФО. Наприклад, фразеологізм “*aus der Haut fahren*” [2, с. 317] отримав варіантну форму “*aus Haut und Knochen fahren*” завдяки контамінаційному поєднанню з фразеологізмом “*nur/ noch/ Haut und Knochen sein*”. Сполучення в цій контамінованій одиниці компонентів ФО (*Haut, Knochen*), які співвідносяться генетично, оскільки перебувають між собою в тематичній спорідненості, не лише спричиняє посилення значення “бути роздратованим, втратити самовладання”, а й інтенсифікує відповідно емотивність похідної ФО. Наступним прикладом взаємодії одного базового фразеологізму з компонентами іншого може бути контамінаційне поєднання ФО “*die Augen offen halten*” [2, с. 56] і “*die Ohren auf tun*” [2, с. 88] у реченні “*Ich halte nur meine Augen und Ohren offen*”. Наведений контамінаційний прийом демонструє порушення нормативної мовної сполучуваності у ФО, але в той самий час є яскравим прикладом поєднання синонімічних фразеологізмів, завдяки якому збільшується питома вага емотивності нової оказіональної одиниці.

Можлива також контамінація сталих виразів, які близькі між собою структурно, але не мають семантичної тотожності. У наступному прикладі: “*Mama schüttete mich aus und saß dennoch mit mir in einem Bade*” поєднуються ФО “*das Kind mit dem Bade ausschütten*” і “*sie sitzen in einem Boot*”. Таке сполучення структурних компонентів схрещуваних фразеологізмів шляхом нейтралізації предметно-логічних сем надало вислову іронічного забарвлення. Подібне контамінаційне поєднання ФО “*alles in einen Topf werfen*” і “*etw. unter einen Hut bringen*” відбувається і в іншому прикладі: “*...denn eine Move nimmt alles mit, ist keine empfindliche Taube, schon gar keine Krankenschwester – es wäre auch allzu einfach, könnte man alles, was weiß trägt, in einen Hut werfen, in einen Schrank stecken*”. Відсутність значеннєвої

спільності вихідних фразеологізмів посприяло появі нового відтінку в семантиці оказіональної ФО, дало змогу глибше передати емоційний стан героя. Подібні типи трансформації фразеологізмів знаходять своє місце і в німецькому газетному тексті, в рекламі, проте кількість прикладів контамінаційного поєднання ФО в публіцистичній мові є нечисленною [3, с. 190]. На нашу думку, це можна пояснити тим, що досліджуваний нами прийом структурно-семантичної трансформації вимагає від публіцистів глибоких знань фразеологічного фонду німецької мови.

В газетній практиці виробилися і закріпилися певні прийоми трансформації. Раніше вже йшла мова про те, що контамінуватися можуть різні за будовою сталі вирази. Прикладом контамінаційного поєднання прислів'я з власне фразеологізмом слугує вислів: *“Reden ist Blech, Schweigen ist Gold”*, який складається з прислів'ям *“Reden ist Silber, Schweigen ist Gold”* і ФО *“Blech reden”*. В основі цього вислову лежать різноструктурні усталені сполуки, які не мають значеннєвої спільності, але в їхньому складі є спільний компонент *reden*. Заміна компонента *Silber* на компонент *Blech* розмовно-фамільярного фразеологізму *“Blech reden”* модифікувала значення прислів'я, що посприяло інтенсифікації емотивності нової оказіональної одиниці. Наявність спільного компонента могла стати причиною появи наступної оказіональної ФО в газетному тексті: *“Wir stimmen mit Herz und Hand, und Beutel in euren Protest ein”*. Контамінація фразеологізмів *“mit Herz und Hand”* і *“ein Herz und ein Beutel sein”* відбулася при максимальному збереженні всіх компонентів схрещуваних ФО, які доповнюють одна одну, емотивно увиразнюючи складну ситуацію. Подібний контамінаційний прийом – шляхом поєднання ФО при збереженні всіх їхніх компонентів – має також місце в наступному прикладі: *“Auch wenn es für alte Hasard spielende Hasen selbstverständlich ist, für Neueinsteiger darf ein Hinweis nicht fehlen: Wintercamping erfordert Schneeketten! Nur so können Wartezeiten, Behinderungen, wenn nicht gar Unfälle vermieden werden”*. Індивідуально-авторський вислів *“alte Hasard spielende Hasen”* – це ще один яскравий приклад контамінації усталених одиниць, різних за стильовою належністю, а саме розмовної ФО *“ein alter Hase sein”* і нейтральної ФО *“Hasard spielen”*. Унаслідок перехрещення емотивно-логічного та логічно-емотивного фразеологізмів відбувається модифікація цілісного фразеологічного значення внесенням нових предметно-логічних сем та підсилення емотивності за рахунок сполучуваності емотивних сем [4, с. 153].

Прикладом контамінаційного сполучення ФО в рекламному тексті може слугувати наступна оказіональна ФО: *“Unsere Möbel und Accessoires sollen Ihnen dabei helfen – und das zu Preisen, die allein schon gute Laune machen”*. В основі контамінації лежать фразеологізми *“guter Laune sein”* і *“Spaß machen”*, які мають певну смислову близькість і позитивне емотивне забарвлення. Наступна контамінація *“Bundeswehrpapiere machen den Start klar”* демонструє схрещення вільного словосполучення *“alles klar zum Start”* і ФО *“den Anfang machen”*, яка належить до нейтрального стилю. Контамінація відбулася за рахунок наявності в структурі вихідних сполук синонімічних компонентів (*der Start, der Anfang*) [2, с. 264].

Проведений аналіз викладеного вище матеріалу дозволяє віднести фразеологічну контамінацію до прийомів трансформації фразеологізмів, які підвищують інтенсивність емотивності оказіональних сполучень. Контамінація ФО не лише спричиняє посилення емоційності художнього і публіцистичного мовлення, але й суттєво впливає на збагачення фразеологічного фонду новими ФО з підвищеним ступенем емотивної виразності. Внаслідок фразеологічної контамінації може відбуватися нейтралізація предметно-логічного значення і підсилення емотивності, доповнення семантичної структури одного з понять семами іншого, зміна емотивного забарвлення, емотивної оцінності.

Різноманітні способи фразеологічної трансформації спрямовані на поновлення семантики й структури ФО і зумовлені певними стилістичними завданнями. Однією з причин появи трансформованих фразеологізмів є індивідуально-авторська обробка ФО в

процесі їхнього функціонування в мовленні. Така творча трансформація стимульована розмовною мовою.

Література

1. Гавриш М. М. Контамінація фразеологічних одиниць у сучасній німецькій мові / М. М. Гавриш // Іноземна філологія. – Вип. 83. – Львів, 1986. – С. 70–75.
2. Денисенко С. Н. Німецько-українсько-російський словник-довідник. Словник-довідник з фразеологічної деривації на основі існуючої фразеології німецької мови з перекладом прикладів на українську та російську мови / С. Н. Денисенко. – Вінниця : Нова книга, 2005. – 450 с.
3. Тараба І. О. Лексико-семантичні трансформації складу німецьких та українських фразеологізмів у газетно-інформаційних текстах / І. О. Тараба // Житомир : Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – № 34, 2007. – С. 189–192.
4. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. 2. unbearbeitete Auflage. – Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2003. – 224 S.

*К. А. Дорош
м. Маріуполь*

ІСТОРІЯ НА СЛУЖБІ У ТВОРЧОСТІ: ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ЖАНРУ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ У НІМЕЦЬКОМУ ПОСТМОДЕРНІЗМІ

Одним з характерних ознак естетики постмодернізму часто називають деконструкцію літературних жанрів. Так, І.С. Скоропанова говорить про жанрове оновлення літератури в постмодернізмі, «яке здійснюється в двох основних напрямках: 1) розмивання чітко виражених жанрових ознак, вихід за межі усталених жанрів, їх мутантні зміни, які породжують неясні форми (І. Хассан); 2) гібридизація різних жанрових кодів в постмодерністському тексті як гетерогенних, що веде до появи якихось «сверхжанрових» утворень» [1, с. 377].

З огляду на той факт, що багатовимірність коду в постмодерністському тексті поширюється насамперед на його жанр і складно говорити про чисті жанри в постмодернізмі, ми все ж хотіли б зупинитися на змінах, які зазнав окремо взятий жанр історичного роману не тільки в результаті взаємодії з іншими жанрами, а й під впливом нових, характерних для постмодернізму уявлень про історичний процес. Постмодернізм в німецькій літературі розвинувся, так само як і в російській, досить пізно, що було пов'язано зі своєрідною відкинутими націонал-соціалізмом німецької культури назад.

Вперше про постмодернізм на німецькому ґрунті заговорили в 1968 році в зв'язку з есе Леслі Фідлера «Заривайте рови, перетинайте канали». Розгорнулися тоді дискусії про роль в сучасній Європі німецької літератури і місця постмодернізму в ній, які тривають в тому чи іншому вигляді донині. Однак жанри, за якими Л.Фідлер визнав майбутнє постмодерністської літератури (вестерн, порнографія і наукова фантастика), не знайшли великого втілення в німецькомовній літературі. Зате вона знову відкрила для себе жанр історичного роману, над яким після епохи націонал-соціалізму був достатня негласна моральна заборона. Очевидно вплив на німецький постмодернізм в цілому і на появу в ньому історичного роману створили твори Умберто Еко, що неодноразово наголошувалося дослідниками.

У класичному своєму варіанті жанр історичного роману розвинувся в Німеччині в ХІХ столітті на тлі утворення єдиної національної держави. Як правило, ідеалізоване минуле протиставлялося в ньому сучасності. Як же однією з центральних проблем, варіанти вирішення якої пропонували історичні романи, багато дослідників називають проблему сильної особистості в історії: чи є історичний розвиток продуктом діяльності мільйонів або історія твориться волею геніальних особистостей.

Часта претензія літературознавців до авторів історичних романів стосується співвідношення в них художнього вимислу і історичної достовірності, причому критику викликає перевагу як в одну, так і в іншу сторону, так як надмірна деталізація в описі історичної реальності відволікає погляд читача від «послання» історичного роману в цілому, яке, на думку літературознавців і самих письменників, незмінно полягає в рефлексії з приводу сучасної автору ситуації. Не випадково історичні романи з'являються у великій кількості у «внутрішній еміграції» в Німеччині періоду націонал-соціалізму.

Характерна для постмодерністських текстів «вторинність» коду поширюється в історичному романі на рівень жанру, так що місце політичної історії в ньому займає історія літератури, культури, думки.

Незважаючи на властиве постмодернізму розмивання жанрових меж, можна говорити про жанр історичного роману, який, зберігаючи основні ознаки, займає важливе місце в сучасній німецькій літературі. Звернення німецьких письменників до даного жанру по-своєму закономірно, так як постмодернізм являє собою рефлексію на всю історію європейської культури, а історичний роман апріорі передбачає аналіз сучасної автору ситуації (пор. Висловлювання Л. Фейхтвангера: «Ніколи я не писав історію для історії ... Я не уявляю собі серйозного роману, якому історичні теми служили для чогось іншого, крім створення відомої дистанції. Він шукає в них лише символу і по можливості точного зображення своєї власної епохи, своїх власних сучасних і суб'єктивних поглядів» [цит. по: 2, с. 18]). Принципова відмінність постмодерністського історичного роману від класичного в тому, що європейська історія і культура осмислюються в ньому як єдиний текст і автори розглядають питання, що цікавлять їх проблеми на всьому його протязі, приходячи, як правило, до висновків в дусі постфілософії - про відсутність новизни в історії, про обмежену кількість історичних сценаріїв, про неспроможність детермінізму і прогресистського мислення в історії.

Однією з центральних проблем, що хвилюють німецьких авторів, є осмислення феноменів тоталітаризму і націонал-соціалізму. Що стосується розмикання жанрової структури історичного роману, слід назвати пародію, іронію, наявність в тексті анахронізмів, змішання вимислу і реальності, скасування причин і наслідків, зображення зворотного ходу історії, самореференціальність жанру і ін.

Література

1. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык / И.С. Скоропанова. - СПб.: Невский Простор, 2001. – 416 с.

2. Щедрина Н.М. Исторический роман в русской литературе последней трети XX века (пути развития, концепция личности, поэтика): Дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 1995. – 379 с.

*Г. С. Дробовська
м. Маріуполь*

ФОРМУВАННЯ ОНОМАСТИКОНУ СЛОВ'ЯНСЬКИХ ТА ГЕРМАНСЬКИХ МОВ

Статтю присвячено дослідженню формування ономастикону слов'янських та германських мов. Актуальність теми зумовлена кількістю та багатоплановістю ономастичних досліджень власних імен з метою отримання найбільш повної і точної інформації, яку несе ім'я.

Ономастика є частиною лінгвістики. Вихід за межі лінгвістики здійснюється за рахунок екстралінгвістичних компонентів ономастики, які є для неї обов'язковими.

Знаковість онімічних систем замкнутих колективів міцно пов'язує імена як слова з дуже широким колом соціальних, ідеологічних, біографічних та інших явищ, які сприймаються лише членами даних колективів і не завжди зрозумілі особам стороннім. У цьому відношенні А. В. Суперанська Порівнює власні імена з термінами, а ономастику як науку – з

термінологією. Посилаючись на роботу А. А. Реформатського "Слов'янська лінгвістична термінологія" (1962), вона пише, що термін завжди є членом якої-небудь термінології, в межах якої він однозначний, як і ім'я власне – завжди надбання якого-небудь колективу, усередині якого зрозумілим є не тільки його об'єктивно-номінативний зв'язок, але й пов'язана з ним інформація. Подібно до того, як для правильного розуміння змісту якогось терміна буває необхідно зрозуміти всю теорію, для розуміння ролі якогось імені в суспільстві необхідно буває дізнатися історію цього суспільства і зв'язок іменованого об'єкта з іншим [2, с.30].

В основі імені лежить певний образ, певний спосіб номінації, який є індивідуальним для кожного народу. У розмовній мові імена тісно пов'язані з реаліями, культурою, традиціями, світоглядом тощо, які притаманні окремому народу, нації.

Розглянемо історію досліджень формування ономастико ну слов'янських та германських мов.

Витоки російської ономастики сягають середньовічної лексикографії, яка вже з XIII в. включала імена власні в загальні словники і «тлумачила» поряд зі звичайними словами. Так, у «Речи жидовського языка» XIII в. (наступні списки – до XVII ст.) власні імена склали більше двох третин усіх словникових статей. Ономастичну лексику знаходимо у «Толковаше именамъ по алфавиту» Максима Грека (XVI ст.), пізніше в «Лексиконе славеноросском и имен тлькование численних місяцесловах (святцах)» того часу, зокрема за 1564, 1580, 1600, 1623, 1648 та інших років.

До складу ономастикону, календарів, азбуковників та інших видів словників входили наступні види і різновиди антропонімів: особисті імена, прізвища (або їх прообрази), прізвиська, етноніми.

Серед особистих імен основну масу становили релігійні імена (onomasticasakra): імена апостолів і євангелістів: *Пётр, Павел, Матвей, Лука, Марк, Иоанн*; ангелів та архангелів: *Херон, Серафим, Михаил, Гавриил* та ін. святих – грецьких, римських та ін.: *Иоанн Предтеча, Илья Пророк, Мари яЕгипетская* – і слов'янських: *Борис, Глеб, Ольга, Владимир, Александр Невский* і шанованих в окремих місцях: *князь Петр і княгиня Феврония Муромская, Прокопий і Иоанн Устюжские* та ін.

Характер і повнота тлумачення антропонімів залежали від призначення словників, що задаються метою роз'яснення релігійної літератури, її персонажів, ономастичної символіки. Більш повним є словник Максима Грека «Толковаше именамъ по алфавиту» (XVI ст.).

Великою подією у вивченні ономастичної лексики, у тому числі і антропонімії XVII ст., було видання в 1627 р. праці Памви Беринди «Лексиконъ славеноросский и именъ тлькование». У другій частині цього «Лексикону» наведено велика кількість «імен властивих» єврейській, грецькій, латинській, сирійській та іншим мовам.

У XVIII ст. антропоніми привертали до себе увагу філологів, істориків, письменників, істориків церкви.

Дослідниками власних імен німецької мови були переважно логіки та філософи. Інтерес до власних імен проявляли древньогрецькі та древньоримські вчені. Як особливий клас вони були виділені стоїками (Хрисиппом). Проте й пізніше – в епоху Відродження (Дж. Локк, Г. Лейбніц) та протягомусього XIX століття продовжувалася дискусія про категорії власних імен, їх значення.

Спеціальні ономастичні дослідження почали здійснюватися нещодавно. Досить сказати, що цікаве узагальнення успішного досвіду ономастів у нашій країні спостерігалось лише в останні 40 років, після утворення Групи ономастичнихдосліджень при Інституті мовознавства АН СРСР. Результати роботи Ономастичного семінару і організовуючих ним всесоюзних та міжнародних конференцій були узагальнені в опублікованій 1986 р. Колективній онографії «Теорія та методика ономастични хдосліджень». Колективна праця

співробітників Групи присвячена виявленню специфіки ономастичної лексики, визначенню методів і прийомів, основних принципів її подальших досліджень.

Значний вклад в ономастичну дослідницьку роботу вносять німецькі лінгвісти. В НДР працювала асекція мовознавства при Лейпцизькому університеті. Група вчених цієї секції займалася дослідженнями германо-слов'янської ономастики, в першу чергу топоніміки. У тісному зв'язку з Лейпцизькими ономастами працювали співробітники секції мовознавства університету ім. Шиллера в м. Йені. Від 1966 року до складу цієї секції входила група вчених відділення інституту діалектології. Результатом праці колективу НДР були численні публікації та статті, надруковані в таких лінгвістичних журналах, як, наприклад, «Sprachpflege», «Zeitschrift für Germanistik», «Zeitschrift für Slawistik», «Zeitschrift für Phonetik».

Великий вклад у розробку ономастичних, а, отже, і загальномовних проблем внесли і вносять лінгвісти ФРН. Однією із фундаментальних західнонімецьких праць є монографія В. Зайбіке, присвячена власним іменам, де висвітлюються всі аспекти німецької антропоніміки – термінологічний, історичний (ім'я, як відображення історії та культури німецького народу), соціологічний і, тісно з ним пов'язані, стилістичний і географічний аспекти (використання та нормативність імен у різних соціумах і територіях, їх суспільна оцінка), логічний (значення власних імен, їх апеллятивізація), – а також специфічні ономастичні питання (фонетика, морфологія, словотвір).

Більша частина прізвищ у німецькій мові утворилася з прізвищ. Перші прізвища зустрічаються в ранньому Середньовіччі. Вони могли утворюватися від імен (*Franco*), від назв населених пунктів (*Rinobold*), від назв професій та соціальних станів (*Apostel*, *Burgio*), а також могли бути позначеннями тварин (*Aro*, *Bäro*), спорідненості (*Fater*), абстрактних іменників та прикметників (*Anamuot*, *Alauuar*).

Під час найпростіших відносин ранніх століть, коли життя було обмежене малим колом справ, одного імені для позначення особи було досить.

Поступово необхідність точного позначення та розрізнення стала актуальною, потрібні були доповнення, які б зробили можливою ідентифікацію особи. Ці доповнення (прізвища) бралися від імені батька (*Paulsen*, *Jansen (Johannes)*, *Siemssen (Simon)*, *Frenssen (Franz)*) чи назви певного заняття, відповідали якійсь видатній рисі характеру чи характеризували зовнішність (*Breithaupt*) чи давалися за місцем проживання (*Fichtner*, *Brunner*). Крім того, у колах вищого дворянства, був звичай додавати до імені назву родового маєтку чи місця, більше з родинної гордості, ніж через потребу.

Ремісники у містах, де міський порядок та римське право вимагали наявності прізвища, наслідували звичай дворян та патриціїв; так як всі вони походили із села і приносили в місто свої старі звичаї, то могло так статися, що, наприклад, у Базелі 1438 року членом гільдії пекарів був *Hansjebsmolers (Gipsmüllers) tochtermann*.

Дуже поширеними в Німеччині були прізвища, що походили від імен. Їх можна розділити на декілька груп. Процеси утворення таких прізвищ могли проходити по різному. Проте найпоширенішим способом є наступний – Вільгельм чи Вернер мали синів та дочок (*Sohn / Tochter des Wilhelm/Werner*), або дітей називали за матір'ю (*Tochter / Sohn der Grete/Agnes*). Звідси походить тип прізвищ *Wilhelm*, *Werner*, *Heinrich*, *Grete*.

Іншим способом утворення прізвищ є додавання суфікса –l, у зменшено пестливій формі: *Heinzel* та деривація імені з ідентифікуючим та патронімічним суфіксом –ing, –ung, наприклад, *Brüning* або тип прізвищ: *Heinrich – Heinrichs Sohn*. Тут родинна приналежність виражається за допомогою форми родового відмінка імені батька.

Історичні умови запровадження прізвищ треба шукати скоріше за все у практичній потребі міського чи схожому на нього управління. Там мусила з'явитися потреба точнішого розрізнення і позначення осіб в умовах збільшення кількості населення та завдань влади.

За підрахунками німецького лінгвіста Г.Грюнерта [3, с.679] найбільша продуктивність прізвищевих назв за походженням припадає на XV ст., а за місцем проживання на XVI ст. Збільшення кількості таких прізвищевих назв у Середньовіччі пов'язане з інтенсивною міграцією населення.

На основі аналізу твірних основ прізвищевих назв за місцевістю проживання виявлено 6 лексико-семантичних груп:

1) основи, які характеризують тип ландшафту – гірську чи рівнинну місцевість: *Berg, Bühler, Steinberg, Brinkmann*;

2) основи, які позначають назви водойм – річок, озер, ставків: *Bach, Wipper, Necker, Borman, Teichner*;

3) основи, які позначають рослинний світ – ліси, дерева, кущі: *Büchner, Eichner, Lindemann, Busch, Dornstrauch*;

4) основи, які асоціюються з назвами нив, полів, пасовиськ: *Wiesner, Acker, Brühl, Feldmann*;

5) основи, які називають шляхи, площі, вулиці: *Strasser, Gassman, Platzer, Kirchhoff*;

6) основи, які називають місце розташування помешкання, назви будинків: *Vorberger, Ecker, Rosenblüt, Halderstock*.

Кількість питань, що були висвітлені в наукових працях з ономастики, дуже значна: лексикографування фактичного матеріалу; фактори, що впливають на історичний розвиток власних імен мовного та соціально діалектичного характеру; фонологічні, морфологічні та семантичні особливості власних імен, їх географія.

Особливо цікавими є дослідження, пов'язані з проблемою синтаксису власних імен, їх використання в мовній ситуації [4, с.45–46].

Власні імена пронизують усю мовну практику людини, супроводжуючи її в усіх сферах її життя та діяльності. Спеціалісти різних профілів зацікавлені при вивченні в отриманні найбільш повної і точної інформації, яку несе ім'я: про час і місце його утворення, про людей, що його утворили, про реальні, які його супроводжували.

Література

1. Азарх Ю.С. О грамматических и лингвогеографических различиях имен нарицательных и собственных с омонимичными суффиксами / Ю. С. Азарх. – М : Наука, 1978. – С. 5-29.

2. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 367 с.

3. Fleischer W. Kleine Enzyklopädie. Die deutsche Sprache / Fleischer W. – Bd. II. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1970. – 1174 S.

4. Naumann H. Nachdenken über Namen / Naumann H. – Leipzig: Sprachpflege, 1987.

Ю. С. Дубова
м. Маріуполь

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК ЗАСІБ КОМУНІКАЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Сучасна масова комунікація характеризується прагненням до максимальної свободи вираження творчої індивідуальності та емоціональної експресивності автора через активне вживання молодіжного сленгу – яскравої емоційно забарвленої лексики, яка найчастіше є зрозумілою для обмеженого кола осіб [2, с. 120].

Сленг – це наявні в розмовній сфері досить нестійкі, ніяк не кодифіковані, а часто й зовсім неупорядковані й випадкові сукупності лексем, що відображають суспільну свідомість людей, які належать до певного соціального або професійного середовища. Така дефініція ґрунтується на розробці поняття сленгу британським лексикографом Е. Патріджем [4, с. 180]. У своїй лексикографічній праці він визначає сленг як свідоме, навмисне вживання елементів

загальнолітературного словника в розмовному мовленні з суто стилістичною метою: для створення ефекту новизни, незвичайності, відмінності від визнаних зразків, для передачі певного настрою мовця, для надання висловлюванню конкретності, жвавості, виразності, точності, стислості, образності, а також щоб уникнути штамів, кліше, що досягається, як вважає дослідник, використанням різних стилістичних засобів. Різноманітні аспекти молодіжного сленгу також вивчали І. В. Арнольд, І. Гальперін, В. Фріман, В. Хомяков.

Головна мета вживання молодіжного сленгу – намагання молодих людей висловити свої почуття в мовленні, продемонструвати свій характер та особистість. Проналізоване нами мовне явище відіграє дуже важливу роль у сучасній комунікації, оскільки експресивне навантаження сленгу та вияв його семантичного значення викликає величезний інтерес у сучасних лінгвістів та дослідників.

Молодіжний сленг є одним із основних способів самовираження сучасної молоді. Алкоголь, наркотики, дозвілля, кохання, секс та відповідні частини тіла, оцінювальне ставлення, преференції та цінності, дружба, дружні відносини, лексичні засоби вираження емоційного стану у комунікативних актах, соціально та культурно обумовлені явища, відносини, предмети першої необхідності, одяг, навчання – є основними семантичними групами, для вираження яких молодь застосовує сленг [1, с. 210].

Молодіжним сленгізмам притаманна емоційність, неофіційність, невимушеність. Так, звертаючись до друга, сучасна молодь дуже рідко використовує звичайне слово *friend*, на зміну йому прийшли популярні сленгізми *chap, pal, fellow, buddy, guy, chum, mate*. Прикладом сленгу молоді також можуть слугувати такі вирази: *awesome, bomb, bomb diggity, boss, brad, coolarific, dope* – кльовий, крутий, суперовий; *cherry, chick, birdie, cutie, hottie, peach* – красуня.

Значне місце відводиться сленгу в музичній культурі, яка перетворює його у актуальний та необхідний для самовираження шар мовної лексики. Для молодих людей музика з її яскравими, незвичайними словами є джерелом розвитку мови, бо англійськомовні пісні найтісніше пов'язані з почуттями та вподобаннями молоді. Для сучасних англійськомовних пісень характерними є багато особливостей, наприклад: відсутність літери *g* в закінченні *-ing* (*flyin', fallin', needin'*); злиття слів (*gonna, gotta, wanna*); скорочення (*'cause, 'bout, 'round, 'cross*); заміна букв (*wid, dis, dem, dat*); додавання зайвого звуку (*I'ma, coulda, woulda, shoulda*); використання нестандартних графічних форм слів (*yur, ova, betta*).

Отже, молодіжний сленг – особлива форма мови, яку дуже важко вивчати, з огляду на те, що дане явище є рухомим і мінливим та притаманне лише певному колу людей. Сучасний молодіжний лексикон наповнений великою кількістю сленгзмів, через це прірва між «класичною» промовою і сленгом розширюється з кожним днем [3, с. 23]. Часом буває неможливо зрозуміти носія іноземної мови, тому вивчення молодіжного сленгу є особливо актуальним. Опис молодіжного сленгу знаходить особливу значущість з точки зору вивчення англійської мови, бо мова нерозривно пов'язана з культурою. Вивчаючи сленг через пісні, людина долучається до англомовної культури, а це, в свою чергу, сприяє підвищенню інтересу до вивчення англійської мови.

Література

1. Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языковедения. – М., 2002. – 354 с.
2. Гальперин И. Р. О термине «сленг» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 114–150.
3. Хомяков В. А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / В. А. Хомяков. – С.-П., 1980. – 39 с.
4. Partridge E. Slang Today and Yesterday / E. Partridge. – L., 1979. – 258 p.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ СТИХОТВОРЕНИЯ Г. ГЕЙНЕ «ЛОРЕЛЕЙ»

Стихотворение – небольшое поэтическое произведение, написанное ритмизованной речью [4]. Переводами стихотворений с немецкого языка на русский занимались такие переводчики-литераторы, как В. Жуковский, М. Лермонтов, А. Фет, Ф. Тютчев, А. Блок, С. Маршак, Н. Ушаков. Среди современников мы можем назвать Е. Витковского, В. Микушевича, В. Топорова и других.

Целью нашего исследования является сравнительный анализ стихотворных переводов с немецкого на русский язык и изучение особенностей перевода. Объектом нашего исследования является текст стихотворения Г. Гейне „Лорелей“, а предметом – сравнительный анализ существующих переводов данного стихотворения в русском языке, а именно переводы А. Блока и В. Левика.

Стихотворение Г. Гейне „Лорелей“ переводилось на русский язык более десяти раз. Наиболее популярным и узнаваемым является перевод В. Левика. Стихотворение именно в этом переводе приводится в школьных учебниках. Данный перевод, по нашему мнению, является наиболее точным и приближенным к оригиналу, а также музыкальным, что и отражает его популярность и легкость в заучивании.

Что касается перевода А. Блока, то здесь отпечатывается символизм поэта, главенствующий в России начала XX века во время творчества писателя, что выражается в употреблении слов, не характерных для более поздних переводов. Для примера приведем текст оригинала и перевод А. Блока:

*Ein Märchen aus **alten Zeiten**, / Давно не дает покою
Das kommt mir nicht aus dem Sinn“ / Мне сказка **старых** времен.*

...

*Der Gipfel des **Berges** funkelt / В вечерних лучах алеют
Im Abendsonnenschein / Вершины **далеких** гор.*

...

*Das hat eine **wundersame** / В ее **чудесном** пенье
Gewaltige Melodei / Тревога **затаена**.*

...

*Die **schönste** Jungfrau sitzt / Девушка **дивной** красоты
Dort oben **wunderbar** / Над **страшной** высотой.*

Выделенные нами слова изображают отдаленность, таинственность, завуалированность, которая создает некую интимность повествования, скрытость, символичность.

В. Левик же использует лексику, выбор которой характеризуется, во-первых, уже другим литературным направлением, во-вторых, личным чувствованием художественного текста. Например, вместо далеких гор А. Блока, у В. Левика они достаточно близко: „Последним лучом пламенеет / Закат на **прибрежной** скале“. В оригинале: „Der Gipfel des **Berges** funkelt“. Песня Лорелеи, ее смысл, уже не затаен, а, наоборот, открыт для восприятия и заманивания молодых лодочников: «И песня волшебная льется, / Неведомой **силы** **полна**». Оригинал: „Dashateinewundersame / **Gewaltige Melodei**“. Девушка представляется уже не дивной или прекрасной, какой видел ее А. Блок, а более реалистичной: „Там девушка, песнь распевая, / Сидит на вершине крутой“. УГ. Гейне: „Die **schönste** Jungfrau sitzt / Dort oben **wunderbar**“.

Нужно отметить, что до появления Лорелеи в повествовании главного героя, главенствует пейзажная лирика, размеренность и спокойствие в мыслях героя: „Die Luft ist

kühl, und es dunkelt, / Und ruhig fließt der Rhein; / Der Gipfel des Berges funkelt / Im Abendsonnenschei“. А. Блок: „*Прохладой сумерки веют, / И Рейна тих простор; / В вечерних лучах алеют / Вершины далеких гор*“. В. Левик: „*Прохладен воздух. Темне немецкий кет. / И Рейн уснул во мгле. / Последним лучом пламенеет / Закат на прибрежной скале*“. Сразу отметим, что более близким к оригиналу является интерпретация В. Левика. Для отображения вечернего Рейна он использует более точную лексику.

Когда же появляется образ „прекрасной незнакомки“, повествование теряет свою мечтательность и приобретает яркость и динамичность, завязка переходит в композицию: „*Dieschönste Jungfrausitzet / Dortobenwunderbar... Den Schiffer in kleinen Schiffe / Ergreift es mit wildem Weh*“ (Г. Гейне). „*Над страшной высотой / Девушка дивной красоты... Пловец на лодочке малой / Дикой тоской полонит*“ (А. Блок). „*Там девушка, песнь распевая, / Сидит на вершине крутой... Охвачен безумной тоскою, / Гребец не глядит на волну*“ (В. Левик).

Интересна трактовка данного места у переводчиков. Если у А. Блока причиной гибели лодочника является прекрасная Лорелея: „*Пловец на лодочке малой / Дикой тоской полонит; / Забывая подводные скалы, / Он только наверх глядит*“. То у В. Левика гребец гибнет из-за собственной неосмотрительности: „*Охвачен безумной тоскою, / Гребец не глядит на волну. / Не видит скалы пред собою, – / Он смотрит туда, в вышину*“. Более близко к оригиналу данное место отобразил В. Левик. В гибели моряка Г. Гейне видит вину молодого человека, засмотревшегося на Лорелею: „*Den Schiffer in kleinen Schiffe / Ergreift es mit wildem Weh; / Er schaut nicht die Felsenriffe, / Er schaut nur hinauf in die Höh*“.

Удивительно сходны описания внешности Лорелеи у обоих переводчиков. Они делают акцент на ее яркости, красочности, необычности, иллюзорности и недостижимости: „*Девушка дивной красоты / Одеждой горит золотою, / Играет златом косы, / Золотым убирает гребнем / И песню поет она*“ (А. Блок). „*Там девушка, песнь распевая, / Сидит на вершине крутой. / Одежда на ней золотая, / И гребень в руке – золотой. / И кос ее золото вьется, / И чешет их гребнем она, / И песня волшебная льется, / Неведомой силы полна*“ (В. Левик). Какой представляется прекрасная нимфа у Г. Гейне? По нашему мнению, в сравнении с русскоязычным переводом, особенно В. Левика, текст оригинала кажется сухим: „*Die schönste Jungfrau sitzet / Ihr goldne sGeschmeide blitzet, / Sie kämmt ich rgoldenes Haar. / Sie kämmt es mit goldenem Kamme, / Und singt ein Lied dabei*“.

Наиболее напряженным моментом в стихотворении является момент встречи Лорелеи и моряка, и, как следствие, гибель последнего под воздействием чар «прекрасной Дамы». А. Блок и В. Левик дублируют друг друга при переводе этого отрывка, основываясь на тексте Г. Гейне, который, в свою очередь, также делает виновницей смерти, возможно, не одного лодочника, Лорелею: „*Ich glaube, die Wellen verschlingen / Am Ende Schiffer un dKahn; / Und das hat mit ihrem Singen / Die Lorelei getan*“.

Если ранее В. Левик показывал, что смерть лодочника произошла вследствие его неосмотрительности, то в данном эпизоде он сходится во мнении с А. Блоком и винит в гибели моряка прекрасную золотоволосую Лорелею: „*Пловец и лодочка, знаю, / Погибнут среди зыбей; / Так и всякий погибает / От песен Лорелей*“ (А. Блок). „*Я знаю, река, свирепая, / Навеки сомкнется над ним, / И это все Лорелея / Сделала пеньем своим*“ (В. Левик).

Рамки данной работы позволили нам провести анализ лишь одного из известнейших произведений немецкого писателя. Однако нам кажется достаточно перспективным и интересным сравнительный анализ переводов и других произведений Г. Гейне, как одного из ярчайших представителей немецкого романтизма.

Литература

1. Heine Н. «Lorelei» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.stihi.ru/2013/06/23/7048>.

2. Блок А. А. Собр. соч.: В 8 т./ Под общ. ред. В. Н. Орлова и др. М.; Л., 1960. – Т.5. – 363 с.

3. Гейне Г. «Лорелей» в переводе В. Левика– [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.liveinternet.ru/users/3451405/post134622609/>.

4. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.).

*Заїка А. О.
м. Суми*

РОЛЬ ГЕНДЕРНИХ ЧИННИКІВ У ФОРМУВАННІ АКСІОЛОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ СПІЛКУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ДІАЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ)

Проблема явища оцінки здавна привертала увагу дослідників у багатьох областях людського спілкування, адже категорія оцінки є однією із основних категорій дійсності. Людина пізнає оточуючу дійсність через оцінку, тому оцінка є однією із найважливіших сторін інтелектуальної діяльності людини, знаходячи своє відображення у мові. Результатом оцінювальної діяльності є оцінка як кількісне і якісне вираження оцінного ставлення. За словником лінгвістичних термінів оцінка – це судження мовця, його ставлення – схвалення або несхвалення, бажання, заохочення і т.д., одна з основних частин стилістичної конотації [1, с. 305].

Гендерний фактор, що розглядає природну стать людини та її соціальні якості, являє собою одну із основних характеристик особистості. Гендерні особливості мають вплив на всі мовленнєві прояви особистості, не є винятком і вираження оцінної категорії, адже воно регулює діяльність та поведінку людини. Окрім того розбіжності існують також у застосовуваних жінками та чоловіками стратегіях і тактиках реалізації оцінки у різних ситуаціях спілкування.

Загалом усі комунікативні ситуації в сучасному англomовному художньому діалогічному дискурсі умовно можна поділити на гармонійну, конфліктну та консенсусну. У рамках кожної із них є власні характерні аксіологічні стратегії і тактики. Аксіологічні стратегії – це стратегії, що виражають оцінки комунікантів. Одним з головних критеріїв класифікації оцінок є їх аксіологічна інтерпретація. Так, два значення аксіологічного оператора – «добре / погано» дозволяють виділити два типи оцінки позитивну та негативну.

Так, у рамках гармонійної ситуації спілкування виокремлюють презентаційні та інституційні аксіологічні стратегії. Презентаційна стратегія включає в себе тактики схвалення, компліменту, заохочення, підтримки чи підбадьорення [2, с. 100]. Інституційна ж стратегія, яка є етикетною та етнокультурною формою вираження ввічливості, передбачає реалізацію тактик солідаризації мовця із адресатом, уваги до потреб, інтересів, думок адресата, компліменту, підтримки та подяки [2, с. 103].

Конфліктна ситуація спілкування включає у себе конфронтаційну, нейтральну та конструктивну аксіологічні стратегії. Конфронтаційна стратегія включає в себе маніпуляції та мовну агресію та реалізується через тактики докору, загрози, тиску, іронії, образи тощо. Нейтральна стратегія передбачає уникнення негативної оцінки або бездіяльності та оперує тактиками переривання або відмови від діалогу, мовчання, ігнорування. Конструктивна стратегія реалізації оцінки включає у себе тактики згоди, підтримки, переконання, співчуття, привернення уваги та підтримки, обіцянки, компліменту та похвали. Основними стратегіями реалізації оцінки у рамках консенсусної ситуації спілкування є конвенціональна та маніпулятивна стратегії.

Кожна із цих стратегій і тактик по-різному реалізуються чоловіками та жінками. Так, для жіночого мовлення перш за все є характерним використання інтенсифікаторів оцінки, більша концентрація емоційно-оцінних слів та конструкцій. У чоловічому мовленні частіше

присутня стилістично нейтральна лексика, однак чоловіки менш стримані у вираженні негативної оцінки, використання стилістично зниженої, лайливої лексики [3, с. 25].

Таким чином, на формування аксіологічних стратегій спілкування чоловіків та жінок в сучасному англomовному художньому діалогічному дискурсі істотно впливають два чинники: психофізіологічні особливості та гендерні стереотипи, які забезпечують закріплення й трансляцію гендерних ролей від покоління до покоління.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, стер. / О. С. Ахманова. – М.: КомКнига, 2007. – 570 с.
2. Велівченко В. Ф. Комунікативні стратегії і тактики мовця в сучасному англomовному емотивному дискурсі / В. Ф. Велівченко // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Філол. науки. – 2010. – Вип. 193. – С. 99 – 106.
3. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. О чем говорят и как говорят мужчины и женщины // Русская речь, 1989. – № 1. – С. 23 – 31.

*Г. І. Капніна
Х. В. Задирака
м. Слов'янськ*

ПРОБЛЕМНІ ВИПАДКИ В ПРОЦЕСІ ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ТОПОНІМІВ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

У сферу компетенцій кваліфікованого фахівця з німецької мови, не залежно від того, є він викладачем, перекладачем чи менеджером з туризму, входить вміння передавати власні назви з рідної мови на мову-переймач та навпаки. Ця галузь знань залишається проблемною навіть для досвідченого спеціаліста, оскільки єдиної думки щодо правил передачі власних назв з однієї мови на іншу не існує, є тільки загальні положення та рекомендації, натомість у розпорядженні того, хто перекладає інформацію, є традиційні методи відтворення цього пласту лексики (омоніми, топоніми, культуроніми) та численні відхилення від них.

Питання передачі власних назв у різні періоди розвитку перекладознавчої науки розробляли В. Верещагін, В. Виноградов, Р. Гіляревський, Л. Латишев, І. Седельников, Б. Старостін, А. Фьодоров. На теренах українського перекладознавства теоретичні й практичні проблеми відтворення власних імен розробляють М. Бережна, Д. Гудманян, Т. Кияк, А. Науменко, О. Огуй.

Наша увага зосереджена саме на неоднозначних випадках у процесі відтворення українських топонімів німецькою мовою, адже питанням передачі антропонімів та власне реалій в актуальних наукових дослідженнях приділено достатньо уваги. Перед тим, як їх проаналізувати, вважаємо за доцільне подати визначення назв-реалій як об'єкта перекладу. Отже, власні назви належать до реалій певної мовної культури, відрізняючи її від інших. Вони називають об'єкт думки (надуманий і дійсний), особу чи місце, єдине та неповторне в своєму роді [3, с. 124].

Існує детальна класифікація принципів, за яким здійснюється відтворення українських топонімів засобами мови перекладу. Так, оригінальні українські топоніми, а також їх перекладацькі еквіваленти, зафіксовані у словниках, можна розподілити на 5 груп за такими критеріями як принцип підбору ономастичного відповідника в мові перекладу та метод його реалізації, а саме:

1) принцип звукової подібності, який може реалізовуватися методом транскрипції, тобто шляхом використання графічних знаків (літер) мови перекладу з метою відтворення звукової форми мови оригіналу;

2) принцип графічної подібності, реалізація якого здійснюється методом транслітерації, що передбачає уживання графічних знаків (літер) мови перекладу при відтворенні графічної форми мови оригіналу;

3) принцип адаптації до граматичної системи мови перекладу, провідною ознакою якого є застосування методу морфограматичної модифікації, за яким передбачається адаптація власної назви до мови перекладу;

4) принцип урахування історичної традиції номінації певного об'єкта, реалізація якого здійснюється методом традиційного найменування;

5) принцип збереження внутрішньої форми, що характеризується застосуванням методу калькування [1, с. 125].

Узагальнюючи фундаментальні дослідження теоретиків перекладознавства, можемо зробити наступний висновок: для передачі топонімів з мови-джерела на мову-переймач використовуються, за Л. Латишевим два способи: транслітерація та транскрипція [2, с. 174–175]. А. Фьодоров додає до цього переліку ще й переклад топоніму [4, с. 215–218]. При виборі того чи іншого способу передачі ми маємо користуватись наступним правилом: для мов з однаковою графікою назва переноситься з оригіналу в переклад (українська та болгарська мови), а з різними графіками – транскрибується [3, с. 124]. Це – висхідний пункт для того, хто перекладає топонім, однак, як вже зазначалось, тут спостерігаються різноманітні відхилення або варіанти, які значно ускладнюють процес відтворення аналізованих лексичних одиниць.

Що стосується транслітерації, то в окремих випадках її використання буде доречним (*Dnipro, Prut*) і не буде спотворювати оригінальне звучання українського топоніму.

Переклад, здебільшого, стосується двочлених топонімів і може бути повним (якщо перекладаються обидва слова (*Schwalbennest*) або частковим (коли один з елементів двочленного топоніму, як правило, той, що означає загальне поняття, перекладається, а інший, що саме заключає в собі власну назву, транскрибується чи транслітерується (*der südliche Buh*)).

За допомогою транскрипції, на наш погляд, якнайкраще вдасться відобразити звучання топоніму в українській мові в німецькій. Проілюструємо це за допомогою конкретних прикладів, називаючи проблемні випадки у відтворенні українських топонімів німецькою мовою.

Більшість українських приголосних звуків мають свої відповідники в німецькій мові, тому тут не має виникнути труднощів в передачі топоніму (*Konotop*). Однак ще зберігаються деякі випадки, коли при передачі топонімів з на перший погляд однозначним варіантом відтворення в німецькій мові, спостерігаємо зворотне. Наприклад, використання літер *g* та *h* в українських топонімічних назвах. Український звук *g* за своїм утворенням при вимові майже повністю відповідає німецькому *h*, а *r* – німецькому *g*. Тому неправильним вважаємо написання найвищої в Україні гори у такий спосіб: *Gowerla*. А от наступні географічні назви, на наш погляд, відтворено правильно: *Kirowohrad, Buh, Luhansjk*.

Проблемною залишається й ситуація з графічним відображенням літери *v* в топонімах. Який варіант написання українського міста Львів вважати вірним – *Lwiw* чи *Lviv*?

Категорія м'якості також часто ігнорується у процесі відтворення власних назв, що не дозволяє адекватно передати український топонім німецькою мовою. У такому випадку обов'язково треба вживати літеру *j* або користуватись апострофом на позначення палаталізованого приголосного: *Umanj, Swjatohirsjk* (*Uman', Swjatohirs'k*).

Питанням, що потребує уточнення, є й відтворення українських *z* та *c* німецькою мовою. В українському алфавіті існує дві різні літери, що і вживаються для позначення відповідних звуків. А от в німецькій мові читання літери *z* залежить від її позиції: так, на початку складу, якщо після неї стоїть голосний, вона читається дзвінко, а в інших випадках вимовляється глухо, іноді навіть як *sch*. У подібному написанні міста Суми німецькою мовою

Sumy його читання не буде співпадати з варіантом вимови українською мовою, а в такому випадку *Kasantyß* написання топоніму й подальша його вимова – правильні. У топонімічних назвах, де літера *s* не є однозначно глухою при вимові, краще застосовувати її подвійне написання: *Bachtschyssaraj, Tyssa, Tscherkassy Chersson*.

Таким чином, окресливши основні проблемні випадки у відтворенні українських топонімів засобами німецької мови, можемо стверджувати, що найефективнішим способом тут є транскрипція. Додамо, що в кожному окремому випадку автор перекладу має сам вирішити, який з аналізованих способів передачі власних назв буде найбільш доцільним та якнайточніше передаватиме звучання оригіналу в мові-переймачі.

Література

1. Дерік І. М. До проблеми перекладу українських топонімів на германські мови (на матеріалі української, англійської та німецької мов) / І. М. Дерік // Мова. – 2012. – №17. – С.123–128.

2. Латышев Л. К. Технология перевода. Уч. пос. По подготовке переводчиков (с нем.яз.) / Л. К. Латышев. – М. : НВИ–ТЕЗАРИУС, 2000. – 280 с.

3. Кияк, Т. Р. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – 543 с.

4. Фёдоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак-тов иностр. языков. Учеб. пособие / А. В. Фёдоров. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ООО "Издательский Дом" "ФИЛОЛОГИЯ ТРИ", 2002. – 416 с.

Д. С. Клименко
м. Маріуполь

ВІДОБРАЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ ЗАСОБАМИ МЕЛІОРАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ

Поняття картини світу базується на вивченні уявлень людини про світ. Якщо світ – це взаємодія людини та навколишнього світу, то картина світу – «це результат переосмислення інформації про навколишній світ та людину» [5, с. 69].

Людина не схильна помічати ті явища та речі, які знаходяться поза її уявленням про світ. Нам здається, що ми описуємо світ та об'єкти, які знаходяться в ньому, в той час як ми фактично описуємо наше відчуття, наше сприйняття світу. Це змушує вчених сумніватися у самій вірогідності існування можливості описати світ таким, яким він є [5, с. 69].

Можна також уявити поняття «картина світу» як складно структуровану цілісність, що включає три головні компоненти: світогляд, світосприйняття та світовідчуття. Ці компоненти об'єднані в картині світу специфічним для даної епохи, етносу чи субкультури чином.

Мовна картина світу – це сукупність зафіксованих в одиницях мови бачень народу про дійсність на певному етапі розвитку народу [8, с. 54].

Мова є найважливішим засобом формування та існування знань людини про світ. Відображаючи у процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує результати пізнання в слові. Вся ж система знань, набутих як особисто, так й внаслідок навчання, утримується у довгостроковій пам'яті людини за допомогою концептів, або ментальних прообразів. Концептуалізація, або понятійна класифікація, – це один з найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в усвідомленні інформації, яка надходить до людини та призводить до утворення концептів, концептуальних структур та всієї концептуальної системи у мозку (психіці) людини.

Кожен народ по-своєму розчленовує фрагменти світу та по-своєму називає їх. Формується світ тих, хто говорить цією мовою, тобто формується мовна картина світу як сукупність знань про світ, що фіксується у лексиці, граматиці, фразеології.

Між картиною світу, як віддзеркаленням реального світу, та мовною картиною світу, як фіксацією цього зображення, існують складні відносини. Картина світу може бути представлена за допомогою просторових (верх – низ, правий – лівий, схід – захід, далекий – близький), часових (день – ніч, зима – літо), кількісних, етнічних та інших параметрів. На її формування впливають мова, природа та ландшафт, виховання, освіта та інші соціальні фактори, традиція тощо.

Мовна картина світу не стоїть поряд із специфічними картинами світу (хімічною, фізичною тощо), вона їм передує та формує їх, тому що людина здатна розуміти світ й сама себе завдяки мові, в якій закріплюється суспільно-історичний досвід – як загаль-нолюдський, так й національний. Останній й визначає специфічні особливості мови на всіх її рівнях. У силу специфіки мови у свідомості її носіїв виникає певна мовна картина світу, через призму якої людина бачить світ [6, с. 59].

Мовна картина світу формує тип ставлення людини до світу (природи, тварин, самої себе як елемента світу), визначає норми поведінки людини в світі. На думку Ю. Д. Апресяна, будь-яка природна мова відбиває певний спосіб сприйняття й організації (концептуалізації) світу. Висловлені в ній значення складаються у певну цілісну систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка є обов'язковою для всіх носіїв мови [1, с. 45].

Як висновок зазначимо, що термін Мовна картина світу є метафорою, тому що в дійсності специфічні особливості національної мови, в яких зафіксовано унікальний суспільно-історичний досвід певної національної спільноти людей, створюють для носіїв цієї мови не якусь іншу, неповторну картину світу, яка відрізняється від об'єктивно існуючої, а лише специфічне «забарвлення» цього світу, зумовлене національною значимістю предметів, явищ, процесів, вибірковим ставленням до них, яке породжується специфікою діяльності, способу життя та націо-нальної культури даного народу.

Література

1. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. – Минск: Тетра Систем, 2004 – 256с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 314 с.

*К. А. Komanchuk
m. Dnipro*

DIE BEGRIFFLICHE BEDEUTUNG DER ETHNONYME IM MODERNEN DEUTSCHEN WORTGEBRAUCH

Ethnonym, auch Ethnienbezeichnung, ist die Bezeichnung einer Völkergruppe oder eines Volkes. In der Linguistik wird unterschieden, ob es eine Selbst- bzw. Eigenbezeichnung Autonym eines Volkes oder eine Fremdenbezeichnung (Xenonym) für ein Volk ist. Während Eigenbezeichnungen positiv gewertet werden, werden Fremdbezeichnungen oft als abwertend empfunden (Ethnophaulismen, beispielsweise Zigeuner für Sinti und Roma). Teilweise werden aber auch eher negativ konnotierte Fremdenbezeichnungen beispielsweise polnisch Niemiec von niemy für Deutsche in der Mehrheit akzeptiert. Historische deutsche Xenonyme sind z. B. Welsche, Wenden, Raizen und Böhm' für Österreicher mit tschechischen Familiennamen. Ein historisches Autonym ist z. B. Deutschösterreicher. Manche Fremdenbezeichnungen beziehen sich nur auf die

Sprache, beispielsweise polnisch Niemiec von niemy (stumm) für Deutsche oder die antike griechische Bezeichnung Barbaren [2, S. 336].

Ein bemerkenswertes Phänomen ist die Benennung eines Volkes mit einem Begriff, der mehrere nur bis in die Spätantike bestehende Menschengruppen zusammenfasst, z. B. englisch Germans (Germanen) für Deutsche. Ein Xenonym stimmt nicht immer mit dem Namen eines Landes überein, beispielsweise italienisch Tedeschi und Germania (Deutsche und Deutschland), sehen Sie auch Etymologie des Begriffs Deutsch. Ein häufiges Phänomen ist die Benennung eines Volkes nach nicht mehr existenten Menschengruppen, z. B. französisch Allemands (Deutsche) und spanisch Alemanes nach den Alemannen oder estnisch Sakslased und finnisch Saksalaiset nach den Sachsen. Historische Xenonyme sind die vom römischen Historiker Tacitus erstmals verwendeten lateinischen Bezeichnungen in seiner Schrift „De origine et situ Germanorum“ für Menschengruppen, von denen selbst keine schriftlichen Autonyme existieren [1, S. 173].

In den Ethnosprachen, vielleicht nicht in allen, besteht die Tendenz, die gesellschaftlich wichtigsten Begriffe mit Einwortlexemen zu bezeichnen und Umschreibungen zu vermeiden. Dies gilt nicht zuletzt für Völkernamen, so genannte Ethnonyme. Deren Herkunft kann in Abhängigkeit von den konkreten Bedingungen der Ethnogenese unterschiedlich sein.

Ist ein heute noch existierendes Ethnos aus dem Zusammenschluß sprachlich verwandter Stämme zu einem Stammesverband und dessen weiterer Integration innerhalb eines gemeinsamen Staates hervorgegangen, wird häufig der Name des bei der Integration dominierenden Stammes auf alle Angehörigen des entstehenden neuen Ethnos übertragen. Beispiele für diesen Typ von Ethnonymen sind die Namen der germanischsprachigen Dänen (dänisch *dansker*, Singular *danske*) und Schweden (schwedisch *svensker*, Singular *svensk*) sowie der slawischsprachigen Polen (polnisch *Polacy*, Singular *Polak*), Tschechen (tschechisch „*eši*“, Singular „*ech*“), Kroaten (kroatisch *Hrvati*, Singular *Hrvat*) und Serben (serbisch *Srb*, Singular *Srbin*) [5, S. 43].

Wenn Angehörige eines fremden Ethnos in der Anfangsphase vorübergehend den Prozeß der Bildung und Stabilisierung eines Staates und der damit verbundenen Ethnogenese dominierten, konnte als markantestes bleibendes Zeugnis ihrer einstigen Herrschaft ihr Ethnonym zum Namen des neuentstandenen Ethnos werden, während sie ethnisch völlig in den Beherrschten aufgingen. Beispiele hierfür sind die ebenfalls slawischsprachigen Russen und Bulgaren sowie die romanischsprachigen Franzosen.

Das Ethnonym *Deutsche* stellt die Substantivierung eines Adjektivs dar, das ursprünglich ‚germanisch‘ bedeutete und im vielsprachigen Frankenreich insbesondere zur Bezeichnung der dort gesprochenen westgermanischen Idiome und ihrer Sprecher verwendet wurde. Als das Reich nach Karls des Großen Tod geteilt wurde, bildeten die Germanischsprachigen im Ostreich die Bevölkerungsmehrheit und entwickelten sich in einem gegen die Jahrtausendwende abgeschlossenen Integrationsprozeß zur mittelalterlichen deutschen Völkerschaft [4, S. 220].

Wie bei Slowaken und Slowenen wurde auch hier ein Wortstamm, der ursprünglich eine weitere Bedeutung hatte, nämlich die der älteren ethnischen Identität, der slawischen bzw. der germanischen, eingeeignet auf die Bezeichnung der Zugehörigkeit zu einem neu entstandenen Ethnos.

Ein neues Ethnos kann auch durch Abspaltung von einem älteren entstehen. Die Ursache hierfür ist geographische oder politische Isolierung. Erstere wird durch Migration bewirkt, letztere durch den meist gewaltsamen Anschluß an einen anderen Staat. In solchen Fällen ist das neue Ethnonym oft eine Ableitung vom Landesnamen, der – nicht selten mit jahrhundertelanger Verspätung – auch zur Staatsbezeichnung werden kann. Beispiele für eine solche Ethnogenese und die Entstehung entsprechender Ethnonyme liefern die germanischsprachigen Isländer und Niederländer sowie die slawischsprachigen Ukrainer und Makedonier [3, S. 263].

Ob es außerhalb Europas überhaupt mononationale Staaten gibt, ist fraglich. Und seit nach dem Zweiten Weltkrieg die Massenmigration einsetzte, gibt es in allen Staaten allochthone, in Einzelfällen wie bei den Türken in Deutschland mehrfacheMillionenstärke erreichende

Minderheiten. Viele von deren Angehörigen sind inzwischen in ihrer neuen Heimat eingebürgert, ohne sich jedoch als „Angehörige des Hauptvolkes“, als "ano de la efgento", wie die Verfasser des PIV formulieren, zu betrachten [3, S. 381].

Dennoch ist es üblich, die Bürger multinationaler Staaten unabhängig von ihrer tatsächlichen Nationalität mit dem Ethnonym des den Staat dominierenden Ethnos zu bezeichnen. Ein Bürger Frankreichs gilt eben als "Franzose", gleichgültig, ob er in Wahrheit Baske, Bretone, Elsässer, Katalane oder Korse ist. Und er selbst hat auch keine Möglichkeit, sich auf Französisch korrekt zu benennen, weil es die Sprache nicht zuläßt, es sei denn, er verwendet die verpönten Umschreibungen. Außerdem darf er es eigentlich nicht, denn die französische Staatsdoktrin lehnt wie die vieler anderer multinationaler Staaten die Anerkennung nationaler Minderheiten ab.

Die Bundesrepublik Deutschland erkennt neuerdings nach langem Sträuben vier autochthone nationale Minderheiten an. Es handelt sich um die Sorben, die Schleswiger Dänen, die so genannten "nationalen" Nordfriesen sowie um Sinti und Roma. Eigentlich ist dies verfassungswidrig, denn nach dem Grundgesetz sind alle Bundesbürger "Deutsche" [5, S. 51].

Dabei verfügt gerade die deutsche Sprache über Mittel zur terminologischen Unterscheidung von Ethnonymen und Staatsbürgerbezeichnungen. Abgesehen davon, daß sich das erste Wort im zitierten Artikel 116 des Grundgesetzes durch das auf jeden Fall adäquatere *Bundesbürger* ersetzen läßt, das keinen Bezug auf das deutsche Ethnos enthält, kann man vom Landes- bzw. Staatsnamen *Deutschland* ohne weiteres als Staatsbürgerbezeichnung *Deutschländer* ableiten.

Gelegentlich bezeichnen sich in Deutschland lebende Türken in deutsch verfaßten Texten tatsächlich so. Als Vorbild dient türkisches *Almanç*, das mit dem Suffix *-c* von aus dem Französischen entlehntem *Alman* 'Deutscher' abgeleitet ist [4, S. 112].

Tatsächlich kommt *Rußländer* in manchen Texten vor. Es bezeichnet einen Bewohner Rußlands, normalerweise einen Staatsbürger der "Russischen Föderation", die deutsch eigentlich *Rußländische Föderation* heißen müßte, unabhängig von der Nationalität. Und etwa 20% dieser Bürger gehören weit über hundert nichtrussischen Nationalitäten an. Die Unterscheidung von *Rußländern* und *Russen*, also Angehörigen des russischen Ethnos, entspricht der neuerdings in Rußland nach dem Zerfall der Sowjetunion offiziell obligatorisch gewordenen Unterscheidung zwischen *rossijane* 'Rußländer' (Singular *rossijanin*) und *russkie* 'Russen' (Singular *russkij*) [1, S. 67].

Die hier verwendeten deutschen Entsprechungen kommen einem zwar anfänglich etwas seltsam vor, doch gewöhnt man sich, wie die Erfahrung mit *Rußländer* beweist, relativ schnell an solche Neubildungen. Die Unterscheidung muß nur gewollt sein.

Natürlich sind einer Verallgemeinerung in Ethnosprachen meist mehr oder weniger enge Grenzen gesetzt. Die Verwendung des Suffixes *-er* könnte zwar im Deutschen bei entlehnten Ländernamen auf *-stan* funktionieren. Doch schon bei solchen mit dem Zweitglied *-land* stünden dem die bereits angeführten Ethnonyme *Isländer*, *Niederländer* entgegen. Wollte man die Bildung eines Staatsbürgernamens *Frankreicher* riskieren, um die Verwendung von *Franzosen* auf die Bezeichnung der Angehörigen des französischen Ethnos einzuengen, gäbe es zwar formal das Vorbild *Österreicher*, doch das ist ein Ethnonym, der Name der deutschsprachigen österreichischen Nation, die sich – wie die makedonische vom bulgarischen – erst im 20. Jh. endgültig vom deutschen Ethnos getrennt hat [1, S. 109].

Wie hier zu zeigen versucht wurde, kann Deutsch auch zur Lösung spezieller terminologischer Fragen beitragen, die für die Klärung grundsätzlicher Probleme in den Beziehungen zwischen den Völkern Europas und nicht zuletzt für einen wirksamen Minderheitenschutz keineswegs nebensächlich sind.

Literaturverzeichnis

1. Behagel O. Die deutsche Sprache / O. Behagel. – Leipzig : Lit. Verlag, 2005. – 278 S.
2. Duden 1998: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / [hrsg., bearb. P. Eisenberg]. – [6., neu bearb. Aufl.]. – Mannheim : Dudenverlag, 1998. – 912 S.

3. Fleischer W. Zur Situation der deutschen Sprache / W. Fleischer. – Leipzig : Lit. Verlag, 2006. – 476 S.
4. Meier H. Entwicklungstendenzen in der Gegenwartssprache / H. Meier. – Leipzig : Lit. Verlag, 1988. – 342 S.
5. Ramers K. Einführung in die Syntax / K. Ramers. – München : Fink, 2000. – 147 S.

А. Г. Кононенко
м. Маріуполь

АНАЛІЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ ГРУПИ ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ СУБ'ЄКТНОГО РУХУ З АКУСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Статтю присвячено дослідженню групи дієслівної лексики німецької літературної мови, що позначає рух суб'єкта з додатковою семою шуму; аналізу семантичної категорії «наявність акустичної характеристики», вираження якої властиве німецьким дієсловом руху. Актуальність теми зумовлена активними дослідженнями в галузі когнітивної лінгвістики. В цих дослідженнях велика увага приділяється аналізу структурних компонентів семантичного поля концепту руху; визначенню ієрархічних відносин між його семантичними компонентами та зв'язків між ними.

Питанням визначення руху, філософи займалися вже на протязі століть. Так, найбільш повною вважається класифікація німецького мислителя Ф. Енгельса, який запропонував класифікувати рух відповідно до основних форм його існування. Він виокремив механічний, фізичний, хімічний, біологічний та соціальний види руху. Ми зупинимося на першій з категорій, бо саме до неї належить суб'єктний рух. Механічний рух він пов'язує з переміщенням матеріальних об'єктів у просторі. На даний час в науковій літературі, описуються різноманітні типи руху, проте визначення його ядерного концепту надається як зміна розташування об'єкту в просторі та часі відносно до похідної точки відліку [1]. У даному дослідженні розглядаються дієслова з відповідною семантикою, з умовою, що об'єкт рухається та переміщується в просторі як одне ціле. Ми не беремо до розгляду рухи частин тіла по відношенню до тіла.

Під дієсловами руху розуміємо групу дієслів, які пов'язані між собою семантично, морфологічно та категоріально. Ці дієслова вказують на процес переміщення вперед і назад, рух у різних напрямках, рух по колу. Ядро семантичного поля дієслів суб'єктного руху в німецькій мові складають дієслова *gehen*, *kommen*, *sichfortbewegen*. Проте більшість лексичних одиниць на позначення суб'єктного руху відображають не просте переміщення в просторі, як факт дійсності, а містять в собі додаткові характеристики руху як процесу.

Американський лінгвіст Рей Якендорфф вказав на існування двох системно відмінних концептів руху. Перший концепт – GO, пов'язаний з PATH, тобто з траєкторією переміщення. Другий концепт – MOVE, який виражає характер руху (MANNER) [3]. Таким чином семантичне поле дієслів суб'єктного руху починає включати в себе додаткові суб'єктно зумовлені характеристики, які виникають як результат активної діяльності суб'єкта в процесі переміщенні та варіюються в залежності від його якостей. До ряду сталих критеріїв визначення руху, таких як: переміщення по вертикалі – горизонталі; повітрянабо інша середа; наявність - відсутність цілі;наближення – віддалення відносно до початкової точки руху; швидкість; манера шагу, додається новий критерій – акустичне вираження.

Розглянемо групу дієслів, які містять в собі цей додатковий уточнюючий аргумент, та виражають акустичну характеристику руху. Цей компонент виникає в результаті наведення якісних характеристик одного з типових структурних одиниць акту суб'єктного пересування (шаг, біг, стрибок, сковзання) або як пряме описання суб'єкту дії.

Дієслова даної групи не мають семи об'єкту дії, тому їхнє семантичне значення можна розкласти на схему „S1 bewegt sich mit Sm fort“ (wo Sm ein Laut ist). Група нараховує в собі 29 дієслів: *patschen, poltern, schlurfen, stampfen, stöckeln, tappen, tapsen, trampeln, trappeln, trippeln, knistern, prasseln, rascheln, düsen, zischen, schwirren, pfeifen, säuseln, plätschern, rieseln, knattern, tuckern, rauschen, rumpeln, brausen, tosen* (враховуючи дієслова з семою відсутності шуму – *huschen, wischen, schleichen*).

За аналізом семантичної структури, виділяються три групи, які містять в собі додаткові підгрупи:

1. Дієслова першої групи описують рух, при якому суб'єктом утворюється звук, подібний до звуків живої природи, природних об'єктів та функціонування рукотворних об'єктів.

1.1. Наслідування звукам живої природи. Включаючи звуки антропоморфного походження. „S1 bewegt sich mit Sm fort“, де Sm є шум, характерний для тварини або людини (4): *zieschen, stampfen, pfeifen, trampeln*.

1.2. Наслідування звукам неживої природи. „S1 bewegt sich mit Sm fort“, де Sm є шумом, подібним до шуму, який утворюється об'єктом неживої природи чи знаряддям праці (6): *säuseln, rascheln, schwirren, pfeifen, plätschen, patschen*.

2. Дієслова другої групи описують **характер звуку**, з яким переміщується суб'єкт. Її можна поділити за наступними критеріями:

2.1. Тихий, рівномірний звук (4): *knistern, tappen, rieseln, brausen*.

2.2. Глухий, систематично повторюваний звук (5): *poltern, stöckeln, prasseln, tuckern, knattern*.

2.3. Дзвінкий, залякуючий звук (2): *zischen, tosen*.

3. Третя група, невелика за чисельністю, виражає **наявність або відсутність** акустичного компоненту, при цьому не конкретизуючи характер звуку:

3.1 Рух чутно: (1) *schlurfen*.

3.2 Рух нечутно (5): *huschen, wischen, schleichen, trappeln, trippeln*.

Характер звуку співвідноситься зі швидкістю руху: монотонний, глибокий шум – повільна, важка хода; дзвінкий, короткотривалий звук, швидка, легка хода.

А. Голдберг відзначав, що ця група дієслів знаходиться в тісних взаєминах з дієсловами на позначення шуму або звукоутворення, які в граматичних конструкціях без прямого додатка здатні до включення в своє семантичне значення плану зміни розташування в просторі, тобто рух [2]. Виходячи з аналізу словникових статей, ми бачимо, що сема руху у даних дієслів є додатковою, та потребує певних семантичних та синтаксичних умов для її реалізації. Визначальним фактором в даному випадку є тип суб'єкту дії.

Таким чином, можемо зробити наступний висновок: акустичний компонент входить до семантичного поля концепту руху 29 дієслів сучасної німецької мови. В 23 випадках він виражається експліцитно та вказує на характеристику предметного середовища, в якому пересувається суб'єкт (повітря, вода, земля), емоційний стан, додаткова мета (налякати або залишитись непоміченим). Звук в даному випадку є характеристикою манери руху та містить в собі інформацію про умови протікання процесу переміщення у просторі. Особливо часто ця характеристика використовується для вираження внутрішньої емоційної напруги суб'єкта в результаті зовнішніх подразників, або цілеспрямованого, активного контролю за процесом пересування, тобто має значення наявності високого рівню емоційної напруги. Маючи високий рівень емоційного забарвлення, дієслова цієї групи часто виступають в якості художніх засобів створення наочності та є компонентами художніх тропів.

Література

1. Galton A. Space, time, and movement / A. Galton // Spatial and Temporal Reasoning. – Dordrecht : KluwerAcademicPublishers, 1997. –PP. 321–352.

2. Goldberg A. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language* / A. Goldberg. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 280 p.
3. Jackendoff R. *Semantic Structures* / R. Jackendoff. – Cambridge, Mass : MIT-Press, 1990. – 322 p.
4. Kaliuscenko V. D. *Deutsche denominalen Verben* / V. D- Kaliuscenko. – Tübingen : Narr, 1988. – 180 s.

*Е. С. Конопатенко
г. Кривой Рог*

СЛЕНГОВАЯ ЛЕКСИКА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Язык – это открытая, непрерывно развивающаяся система взаимодействующих элементов: фонем, морфем, лексем и др., отображающих структуру языка. Эта система находится под постоянным влиянием таких социальных категорий как «история», «общество», «время», «интеграция», «урбанизация» и прочих. Меняясь под воздействием данных явлений, язык приобретает новые очертания и формы на каждом этапе исторического, временного и общественного развития. Язык – система не статичная, а динамичная: он никогда не стоит на месте. Кроме того, эта система открытая, а не закрытая, поскольку она всегда открыта для всего нового и доныне неизвестного. Примером такого «нового» в языке является сленг.

Проблемой изучения сленга и сленговых явлений занимались такие учёные, как И. Арнольд, И. Гальперин, М. Маковский, Е. Партридж, В. Фриман, В. Хомяков, и другие. В. Хомяков, в частности, в своей книге «Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия» указал, что впервые термин «сленг» был использован в Англии в 1756 году и обозначал язык низкого вульгарного типа; в начале XIX века он стал рассматриваться как разновидность жаргона, а с 1818 года под сленгом стали понимать уже язык разговорного типа, который состоит из новых слов или слов, которые были употреблены в новом смысле [5].

Проанализировав материалы на данную тему, можно прийти к выводу, что сленг – определённый набор новых определений уже существующих слов; вариации слов, придающие им определённый социальный или профессиональный оттенок; вариант разговорной речи (в т. ч. экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающий с нормой литературного языка; слово «сленг» так же является синонимом к слову «жаргон» и др. [2].

В каждом языке есть немало слов и оборотов, некогда существовавших как сленг, но в данный момент считающихся литературными. Элементы сленга зачастую существуют лишь некоторый период в разговорном языке, оттеняя собой определённый период в истории, ситуацию в социальной сфере общества, какие-либо события определённого периода времени; сленг так же постоянно сопровождает все новшества в жизни людей – это и изобретения, и новые тенденции во всех сферах жизни региона, государства или мира в целом. Но некоторые из них задерживаются в языке если не навсегда, то на достаточно долгий период. Так, Е. Розен в одной из своих книг приводит в пример такие немецкие слова, как «*super*» (*noch besser als seh rschön, sehr gut*), «*prima*» или «*toll*», которые незаметно вошли в ежедневный обиход немцев и уже давно стали литературными, хотя и до сих пор носят разговорный оттенок [4].

Некоторые лексические единицы литературного языка попадают в категорию сленговой лексики, видоизменяя свою форму путём сокращения, перестановки букв местами или смены ударения. Появились такие формы из повседневной речи обычных людей. И это «появление» обусловлено удобством их использования; со временем все «неудобные» формы меняются или пропадают. В немецком языке примером такого явления могут

служить сокращения слов, особенно часто встречающиеся у молодёжи: *Abi* – *Abitur*, *Uni* – *Universität*, *Mathe* – *Mathematik* [2].

Немецкий молодёжный сленг – это лексика, которая находится на границе или же выходит за границы литературного языка. Его изучение представляет большой интерес для исследователей, поскольку именно в среде молодых людей рождается так много новых, сленговых слов и значений уже существующих слов. Знакомство и изучение сленговой лексики для нас важно потому, что это помогает лучше понимать разговорную речь немцев, чувствовать себя комфортнее в новой среде и уметь подстраиваться под ситуацию коммуникации (возраст собеседника, место коммуникации и др.). Например, среди молодёжи Германии очень много сленговых обозначений женщины и девушки: «*Süße*» – (досл.) сладость; жаргонное значение данного слова – очаровательная девушка, напр.: «*Welch eine Süße!*» – «Какая очаровашка!»; или «*Ische*» – девчонка, подружка, напр.: «*Ergeht heute in die Disko mit seiner Ische*» – «Он идет сегодня на дискотеку со своей подружкой»; или «*Torte*» – (досл. торт) разг. красивая девушка, напр.: «*Ich möchte mit dieser Torte wieder treffen*» – «Я хотел бы снова встретиться с этой красоткой» и др. [1].

В немецком языке в последнее время стало также появляться всё больше англицизмов. Английский язык внёс много новых понятий, новых синонимов, ставших сленговыми. Исходя из определения словаря С. Ожегова, англицизм следует рассматривать как «слово или оборот речи, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова и выражения» [3, с. 19]. Например, Т. Жаркова в результате проведённого ею практического анализа текстов из немецких журналов «*Freundin*», «*Prinz*», «*Youngmiss*», «*Glamour*» обнаружила частое употребление в разговорном немецком таких англицизмов, как «*baby*» (в значении «девушка», наш сленговый аналог: «крошка»), «*fashion*» (вместо привычного немецкого «*Mode*») или «*job*» (вместо «*Arbeit*»), «*sorry*» («*Entschuldigung*»), «*look*» (в значении внешнего вида человека, одежды, напр.: «*Dein Look ist super heute!*») и др. [2].

Проведённое исследование показало, что в современных условиях глобализации и интеграции изучение сленга, сленговых и заимствованных слов необходимо, чтобы лучше ориентироваться в ситуациях коммуникации среди разных возрастных групп. И при этом следует всегда помнить о том, что язык – душа народа, душа нации-носителя этого языка. Поэтому при изучении языка недопустимо забывать о его исторической, временной и общественной особенности, в том числе и о сленге данного языка.

Литература

1. Ермолина О. А. Особенности молодежного сленга в немецком языке [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 1 (16). – Режим доступа : [http://sibac.info/archive/guman/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(16).pdf) (дата обращения: 14.03.2017)
2. Жаркова Т. И. Сленг современной немецкой молодёжи как средство развития коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс] // Т. И. Жаркова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/500187> (дата обращения: 13.03.2017)
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – 24-е изд. – М., 2007. – 1200 с.
4. Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке / Е. В. Розен. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Хомяков В. А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия/ В. А. Хомяков. – 2-е изд.– М. :Либроком, 2009. – 104 с.

Н. Ю. Красовська
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Об'єктом суспільно-політичного перекладу є суспільно-політичні та публіцистичні тексти, для яких характерна пропагандистська або агітаційна установка, а отже, яскрава

емоційне забарвлення поряд з великою насиченістю різної термінологією. Це виступи державних, партійних і громадських діячів; публікації міжнародних, урядових і громадських організацій; статті, присвячені боротьбі за мир, розрядці міжнародних конфліктів, скорочення озброєнь, національно-визвольного руху і економічним відносинам [1, с. 333].

Суспільно-політичні матеріали дуже різноманітні в стилістичному і жанровому плані. У загальних рисах їх можна розділити на три групи:

- 1) документально-ділові матеріали (конституції і законодавчі акти);
- 2) інформаційно-описові матеріали (інформаційні замітки, довідкові матеріали, історичні описи, огляди і т.д.);
- 3) публіцистичні матеріали у вузькому сенсі слова (промови, статті тощо) .

У кожній з цих груп матеріалів є своя особлива лексика, так для документально - ділових матеріалів характерна велика кількість кліше, спеціальної термінології, реалій; інформаційно-описові матеріали пов'язані з повідомленнями про поточні події, відповідно вони містять багато термінів, історичних реалій, власних імен і т.д.; для публіцистики характерна велика кількість емоційно - забарвлених елементів, образні вислови, синтаксичні фігури, цитати і т.п.

Відповідно, слід зауважити, що при перекладі дуже важливо виявити і передати адекватний зміст, а також експресивні особливості тексту.

Однією з найважливіших особливостей мови газетних текстів є, з одного боку, стандартизація використовуваних в газеті мовних засобів, а з іншого боку, їх експресивність, призначення якої - спеціально залучити до того чи іншого факту увагу читача.

Визначення стандартних лексичних засобів - полегшити сприйняття інформації читачем і, тим самим, досягти певного комунікативного впливу на читача; крім того, стандартні засоби використовуються для того, щоб надати тексту відоме одноманітність і сприяти ясності повідомлення [2, с. 228].

До офіційно-ділової документації відносяться декларації, конвенції, угоди, договори, резолюції і резюме. Документи такого роду відрізняються, по-перше, логічністю і офіційністю тона викладу, деякою урочистістю стилю. По-друге, вони, як правило, носять регламентаційно-правовий характер, оскільки в них даються певні політико-правові установки. Специфіка цих документів визначає їх композиційні особливості і структуру, їх синтаксис.

Документи зазначеного типу постійно вивчаються експертами, цитуються у пресі та наукових дослідженнях, і мають частково юридичний характер. Тому при перекладі їх необхідно приділяти підвищену увагу як стилю, так і термінології текстів даного типу. Термінологія цих документів відрізняється значною стандартністю, стереотипністю. Не знаючи її, перекладач не зможе досягти адекватного офіційного перекладу текстів відповідних документів.

Отримавши офіційне закріплення в багатьох випущених у світ документах, а також в спеціальних словниках і глосаріях, терміни і термінологічні звороти в незмінному вигляді переходять з тексту в текст. Спроба перекладача з тих чи інших причин відійти від звичної для в практиці перекладу термінології для документів даного типу може невиправдано підсилити роль особистої інтерпретації, створити ілюзію зміни позиції держави, привести матеріал в дисонанс з існуючими формулюваннями з того чи іншого питання [3, с. 124].

Необхідно пам'ятати, що закріпилася в практиці перекладу міжнародна політико-дипломатична термінологія не з'явилася в один день, що за цією термінологією часом стоять роки, а то й десятки років наполегливої боротьби дипломатів, які витратили багато часу і зусиль на узгодження тих чи інших спірних термінів. Отже, в термінології офіційно-ділових документів закріплена відповідна соціально-політична оцінка подій. Звідси соціальна значимість такої термінології.

З іншого боку, перекладач не повинен боятися пропонувати нове, якщо цього вимагає контекст, задум документа. Перекладач в такому випадку повинен віддавати собі звіт в тому, що він створює новий документ, в якому можуть відобразитися нові відтінки думки і можуть бути запропоновані нові нюанси політичної позиції з того чи іншого питання. Звідси новизна окремих офіційно-ділових формулювань.

Природно, що в кожному конкретному випадку вибір того чи іншого варіанту буде залежати від контексту. Так, тексти резолюцій зазвичай починаються з преамбули, «зачин» якої буває виражений, як правило, дієприкметниками. З огляду на неминучу повторюваність фраз і їх перекладів, можна скласти список і таких зачинів, які всякий раз, незалежно від контексту, матимуть один еквівалент в мові перекладу.

Література

1. Голинова Ж.А. Перевод с английского на русский: Учеб. Пособие / Ж.А. Голинова. – М.: ООО «Новое знание», 2003. – 286 с.

2. Латышев Л.К. Курс перевода / Л.К. Латышев. – М.:1981. - 180 с.

3. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер. – М.: Валент, 2006. – 240 с.

М. Ю. Крашевська
м. Маріуполь

ФРАНЦУЗЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Аналіз лексичної системи неможливий без ретельного дослідження та послідовного вивчення історичних етапів її розвитку.

Сучасна англійська мова, зі специфічними особливостями її звукового та граматичного ладу і словникового складу, постає перед нами як продукт тривалого історичного розвитку, в процесі якого вона зазнала різнобічних змін, обумовлених різними причинами. Як в сфері звукового складу, так і в сфері граматичного ладу і лексики протягом історії мови відбувалися значні зміни, в більшості випадків в силу внутрішніх законів її розвитку, а іноді, особливо у сфері словникового складу, під впливом зовнішніх чинників, пов'язаних з історичною долею англійського народу. Зміни зачіпають всі аспекти мовної структури, але діють в них по-різному [1].

Актуальність даної роботи обумовлена тим, що французька мова до сьогодні виконує роль посередника і розповсюджувача запозичень, а також сприяє збагаченню словникового складу англійської мови. *Мета* роботи – виявити французькі запозичення та способи їх утворення в англійській мові.

Термін „запозичення” означає процес надходження та засвоєння іншомовних слів внаслідок різних соціальних причин, а саме: війни, торгівлі, подорожей, технічного співробітництва, культурних зв'язків тощо.

Основні способи запозичення:

1) транскрипція (фонетичний спосіб) - запозичення словникової одиниці, під час якого зберігається її звукова форма, наприклад: ballet, bouquet;

2) транслітерація - спосіб запозичення, під час якого запозичується спосіб написання іноземного слова, літери запозиченого слова замінюються буквами рідної мови. Під час транслітерації слово читається за правилами рідної мови: audio лат. слухати – audience, audible;

3) калькування - спосіб запозичення, під час якого компоненти запозиченого слова або словосполучення перекладаються окремо і з'єднуються за зразком іноземного слова або словосполучення.

Методом калькування в англійській мові створено багато слів на базі латинської та французької мов: masterpiece [ˈma:stəpi:s] - фр. [chef-d'œuvre] - шедевр [1].

На словниковому складі англійської мови відбилися прийняття християнства, що зіштовхнуло англійців з латинською цивілізацією, скандинавське і нормандське завоювання (після яких англійська мова втратила певну частину свого споконвічного словникового складу, столітня війна, зростання буржуазії, ренесанс, зростання морського панування Англії, колоніальні захоплення, розвиток торгівлі і промисловості, науки і літератури, перша і друга світова війни. У результаті всіх цих процесів словниковий склад сучасної англійської мови, зберігши своє основне ядро споконвічно англійських слів, виявляється вельми змішаним за своїм походженням [1].

Французький вплив на англійську мову мав найбільше зростання в Середньоанглійській період (1150-1500). Причиною тому було Норманське завоювання у 1066 році [2]. Вторгнення нормандців зумовило тимчасове використання французької як мови державної, мови панівної меншини. Усі офіційні документи писалися французькою, нею ж велося викладання у школах і, здавалося, що вона буде загальною мовою країни. Але вперті англосакси не хотіли вивчати чужу для них мову, і переважна більшість жителів продовжували розмовляти староанглійською. Писемна англійська мова була розвинута слабо, тому про-тягом періоду нормандського панування її правопис часто змінювався і спрощувався [2].

Склалася така ситуація: нижчим верствам населення доводилося засвоювати французькі слова, щоб зрозуміти представників панівного класу; а останні мусили використовувати в усній мові англійську лексику, щоб спілкуватися із простими людьми. Це сприяло впровадженню серед значної частини населення двомовності, яка і стала основною причиною проникнення в англійську мову багатьох французьких слів. Запозичені французькі слова вважалися більш чемними і делікатними варіантами простонародних англосаксонських аналогів. Тому і нині співіснують англосаксонські *swine, sheep i belly* та французькі *pork, mutton i stomach* [3].

Запозичення з французької мови в період після норманського завоювання часто характеризуються збереженням норм вимови і орфографії, властивих французькій мові, наприклад, такі слова як: *machine, coquette, rouge, police* не відрізняються своєю вимовою і написанням від слів французької мови [4].

Аналізуючи наукову літературу, нами з'ясовано, що майже всі титули, за винятком *king, queen, earl, lord u lady* є нормано-французького походження: *peer, prince, count, duke* і звернення *sir i madam*. Слова, пов'язані з державним управлінням і взагалі державою: *state, realm, people, nation, government, power, authority, court, crown* і т.д. Слова, пов'язані з грошовими відносинами: *money, property*. Слова, що позначають родинні стосунки: *parent, spouse, cousin, uncle, aunt, nephew, niece*. Велика кількість військових термінів і слів, пов'язаних з війною: *army* (ін. – англ. here і fyrd живуть ще до XVст.) *battle, arms, victory, war* (слово німецького походження), *navy, troops, guard*. Всі назви військових чинів. Дуже численні слова, що означають задоволення і розваги: *feast, leisure, pleasure, delight, ease, comfort, chase* і багато карткових термінів: *trump, ace, cards*. Юридичні терміни: *accuse, court, crime, felony, plaintiff, defendant, attorney*. Французькими словами називалися професії ремісників, які обслуговували феодалів: *tailor, butcher, painter, carpenter, joiner* [5].

Запозичення з французької мови продовжують поповнювати словниковий склад англійської мови і в наступні століття. У XIX і XX ст. запозичення носять переважно книжковий характер [6]. Існує багато слів, запозичених англійською мовою з французької, які стали інтернаціональними: *toilet, hotel, illumination, elegant, extravagant, delicate, miniature, grotesque, naive*.

У зв'язку з тим, що із французької мови англійською було запозичено дуже багато лексичних одиниць, вплив французької значною мірою позначився на системі англійського словотвору. Це стосується окремих запозичених французьких суфіксів і префіксів, які приєднувались до англійських коренів. Для прикладу, суфікс –ess, який є ознакою іменників

жіночого роду, потрапив в англійську мову з такими словами: *princess, baroness*. Приєднавши його до англійських коренів, отримали – *goddess, murderess*. Французькі суфікси –able, -ible, які утворюють прикметники із значенням «той, що може піддатися дії, позначеній дієсловом», потрапили в англійську мову зі словами: *admirable, tolerable, flexible*. Окремі французькі префікси також виявились продуктивними в англійській мові. Наприклад, префікси – dis, dés з негативним значенням потрапили в англійську мову з французькими словами *disappoint, disdain, déshabillé*, деякі з яких з плином часу міняли правопис, і стали вживатися для позначення нових слів від англійських коренів: *disown, disburden* [7].

Отже, у результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що запозичення лексики є наслідком економічних, політичних, наукових інтересів та міждержавних культурних зв'язків.

Література

1. Заимствования в английском языке [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Французские слова в английском языке [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.learnathome.ru/blog/french-words-in-english>
3. Французские слова в английском языке [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lingvistov.ru/blog/expressions/frantsuzskiye-slova-v-angliyskom/>
4. Французские слова в английском языке [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://engblog.ru/french-words-in-english>
5. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд // Классификация заимствований по степени их ассимиляции. – М. : Высш. шк., 1986. – 296 с.
6. Шапошникова И. В. История английского языка : учеб. пособие/ И. В. Шапошникова. – 2-е изд., стереотип. – М. : ФЛИНТА, 2011. – 508 с.
7. Паутова В. В. Вплив французьких запозичень на англійську мову [Електронний ресурс] / В. В. Паутова. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua>.

V. O. Kusnezow
m. Mariupol

„NERV-SPRECH“. ÜBERSICHT DER SPIEGEL-ONLINE SEITEN

Der vorliegende Artikel setzt sich zum Ziel, das Korpus der sogenannten Nerv-Sprech Lexik aus phraseologischer Perspektive des Sprachsystems untersucht zu haben, um herauszufinden, welche semantischen, strukturellen, lautlich-rhythmischen und pragmatischen Aspekte in diesen lexikalischen Verbindungen zum Tragen kommen und das lexikalisch-phraseologische Potenzial haben, in der Gesellschaft als Nerv-Sprech aufgefasst zu werden [1, S. 245].

Dieses Potenzial, das objektiv betrachtet, einen äußerst kreativen Umgang mit Sprache darstellt, verschleißt jedoch durch den häufigen Gebrauch und der ursprünglich innovative Charakter verblasst zur "Phrasendrescherei" Die in das Nerv-Sprech-Lexikon aufgenommenen Wortschatzeinheiten lassen sich drei phraseologischen Klassen zuordnen. Dabei handelt es sich um pragmatische Phraseme, prädikative Phraseme sowie um Sprüche – wobei anzumerken ist, dass die meisten Einheiten der drei Gruppen eine Modifikation erfahren haben [1, S. 246].

Pragmatische Phraseme übernehmen generell "bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen" [1, S. 246].

Modifizierte Einheiten des Nerv-Sprech wie z. B. *auf Video sehen; Hallöchen mit Öchen; alles cool in Istanbul; aber bitte, Brigitte* etc. repräsentieren diesen Routinecharakter. Pragmatische Phraseme sind somit einerseits in wiederkehrende soziale Handlungsrituale des Alltags eingebettet (Kontaktaufnahme, Bitte und Dank, Gruß etc.) und andererseits an bestimmte Stellen der Kommunikation gebunden, an denen sie eine bestimmte Signalfunktion ausüben (Kommentar, Empörung, Erstaunen etc.).

Während pragmatische Phraseme kommunikative Funktionen ausüben, sind Sprüche – wie auch die prädikativen Phraseme – propositionale phraseologische Einheiten, die "Aussagen über Objekte und Vorgänge" machen [1, S. 245-247].

Ähnlich wie Sprichwörter verfügen sie über ein bestimmtes gedankliches Konzept, das im Nerv-Sprech jedoch meist „ad absurdum“ geführt wird: *erst mal gucken, dann mal sehen; besser tief drin, als groß rauskommen* [2].

Aus pragmatischer Sicht können Sprüchen illokutive Rollen zugeordnet werden, da sie vom Sprecher mit bestimmten Intentionen geäußert werden und, wie auch Sprichwörter, meist als Ratschlag, Handlungsanweisung, Warnung etc. gedeutet werden können. Demnach ist *Liebe macht blind oder Absinth* eine Form des Kommentierens und Obacht geben – länger leben erfüllt die illokutive Rolle eines Rates [3].

Dass es sich bei der Vielzahl an Floskeln und Sprachspielereien des Nerv-Sprech generell um phraseologische Einheiten handelt, resultiert aus zwei Aspekten: Erstens handelt es sich auf Systemebene um Wortschatzeinheiten, die polylexikalisch und meist idiomatisch sind, womit bereits zwei phraseologische Kriterien erfüllt sind. Zweitens verfügen sie auch über das Merkmal der relativen Stabilität, da von ihnen angenommen wird, dass sie durch ihre Verwendungsfrequenz die deutsche Sprechergemeinschaft nerven.

Neben strukturalistischen Auffassungen bildet auch die Untersuchung funktionaler Aspekte von Sprache seit dem frühen 20. Jahrhundert ein Forschungsfeld, das unter Einbeziehung des Sprachproduzenten den semiotischen Prozess erweiterte und schließlich zur Etablierung der eigenständigen linguistischen Disziplin der Pragmatik führte.

Man geht davon aus, dass die Sprache sechs Funktionen ausüben kann: referentiell, konativ, phatisch, emotiv, metalingual, poetisch. Diese vier Aspekte der pragmatischen Phraseme bilden den funktionalen Geltungsbereich für alle Phraseme des Nerv-Sprech [1, S. 248].

Der Aspekt des spielerisch-kreativen Umgangs mit Sprache kann als konstituierendes Merkmal für alle Phraseme des Nerv-Sprech angesehen werden. Man sieht den Menschen als "Homo ludens" und definiert das Spiel als ein Element, in dem sich Kultur konstituiert und sich die Gesellschaft ausdrückt [1, S. 245]. Bezüglich der Definition von Spiel nennt man drei Aspekte, die auch auf das Spiel mit der Sprache zutreffen. Das Spiel steht außerhalb des Prozesses der unmittelbaren Befriedigung von Notwendigkeiten und Begierden, es unterbricht diesen Prozess. Zehn Einheiten des Typs *alles X in Y* können sowohl als Frage nach dem Befinden als auch als Antwort verwendet werden, weshalb sie zweimal angeführt wurden. Die Ziele, denen es dient, liegen selber außerhalb des Bereichs des direkt materiellen Interesses oder der individuellen Befriedigung von Lebensnotwendigkeiten. Wiederholbarkeit ist eine der wesentlichsten Eigenschaften des Spiels.

Wie das Spiel an sich, entsteht auch der spielerische Umgang mit Sprache aus einem Selbstzweck heraus und bildet ein in sich geschlossenes System. Beispiele des Nerv-Sprech wie *sleep very well in your Bettgestell* oder *da bleibt uns wohl nichts Walter Ulbricht zeigen*, dass der Mehraufwand an Sprachzeichen oder deren bewusste Umdeutung bzw. Idiomatisierung das rein kommunikative Ziel eines Äußerungsakts ergänzen [3].

Der Sprachproduzent verletzt bewusst das Kooperationsprinzip bzw. die Konversationsmaximen, wonach Gesprächspartner generell davon ausgehen, dass sie sich kommunikativ so verhalten, wie es die aktuelle Situation und deren Zweck verlangt. Das Sprachspiel zielt auf Doppeldeutigkeit, ist weder relevant, kurz, noch ist es nur "so informativ, wie es der gegenwärtige Konversationszweck verlangt".

Der spielerische Umgang mit Phrasemen durch lexikalische Erweiterungen oder Austauschungen beeinträchtigt die kommunikative Funktion in der Regel nicht, jedoch intendiert der Sprecher mehr als das rein kommunikative Ziel. Damit erreicht der bewusst spielerische Umgang mit Sprache ein weiteres Resultat – die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die

Срархзеиен ан сии. Дарин лиег дие лудисие Функцион дер Срархе, дие анилих иие дие поетисие Срархфункцион Якобсонс дие Аумерксамкеит аум дие Нахриси себст ридет.

Једох верфугт дас Спиелерисие weder абер еинен аистетисиен Анспррх, нох иуд з. В. дурх ден бевусстен Еинсатз реторисиер Миттел версухт, еин Продукт зу вермарктен, иие диес ин дер Вербеспрархе гесииет. Виелмехр стех дер Себстзвек, Срархе аунд Спие зу вербинден ин Вондергрунд, аум еинен һумористисиен Еффект зу ерзиеен. Инсбесондере ин дер рарисиен Комуникаион дурхбррихт дер Нерв-Спрех дие инһалтслеерен Ворһуслен аунд Срарһфуллсел unseres теглииен Умганс алс "Homo sociologicus" [1, S. 249-250].

Гемеинсамес Меркмал аллер Еинheiten дес Нерв-Спрех аум Спиегел Online ист дер спиелерисие Умганс мит Phrasemen. Es soll hierbei zwischen typischen phraseologischen Modifikationstypen аунд аумфаллиген Phänomenen дес Спиелс мит Срархе unterschieden werden. In beiden Fällен kommt es дурх verschiedene morpho-syntaktische, semantische аунд intonatorische Aspekte зу Аумфälligkeit аунд damit letztlich зу Спиел: *noch so 'ne Phrase, Faust аум die Nase!*

Дие untersuchten phraseologischen Einheiten stellen selbstständige Срарһһандлуенс мит еинер коммуникативен Функцион дар аунд конnten алс прагматисие аунд прädикативе Phraseme sowie алс Sprüche klassifiziert werden. Das klassenbildende Merkmal, das es unter Umständen rechtfertigt, diese Sammlung verschiedener Phraseme алс Нерв-Спрех зу беzeichnen, zeigt sich ин дер Modifikation аунд дем спиелерисиен Умганс аум формалер аунд inhaltlicher Ebene dieser Mehrworteinheiten.

Literatur

1. Balzer, Berit/Picel, Rosa (2009): "Vorschlag eines klassifikatorischen Modells für Routineformeln psycho-sozialer Art". In: Korhonen, Jarmo (ed.) (2009): *Phraseologie global – areal – regional*. Tübingen, Narr: 245–251.

2. Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache [Elektronische Quelle]. – Zugangsregime: URL: <http://www.dwds.de/>.

3. Spiegel Online (2005) Nervsprech-Lexikon: Topographische Komik. Online unter: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/nervsprech-lexikon-topographische-komik-a-341292.html>

I. M. Ланіна
м. Запоріжжя

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦ

Пословица – меткое образное изречение, обычно ритмичное по форме, обобщающее, типизирующее различные явления жизни и имеющее назидательный смысл [2]. Пословицы относятся к жанру устного народного творчества, поэтому направлены на злобу дня и несут поучительный характер. Собираателями и распространителями пословиц был сам народ. Первые упоминания об этом жанре встречаем в «Слове о полку Игореве» XII ст. Изучением пословиц занимались многие лингвисты и литературоведы, среди которых В.И. Даль, В.П. Жуков, С.А. Свиридов и др. [3].

Стоит отметить, что многие пословицы пришли к нам не только из устного творчества, а и из литературных произведений. Так, в произведении немецкого писателя Фридриха Шиллера «Пикколомини» встречаем: «*Die Uhr schlägt keinem Glücklichen*», «*Der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme*». Русские произведения так же богаты фразеологизмами. В своей комедии «Горе от ума» А.С. Грибоедов писал: «*Служить бы рад, прислуживаться тошно*», «*Свежо предание, а верится с трудом*».

Пословицы, являясь жанром народного творчества, демонстрируют определенные различия в структуре, смысле в зависимости от народов и их культур [3]. Для получения максимально точного результата, мы обращаемся к сравнительному анализу немецких и славянских пословиц.

Цель нашей работы – изучение синтаксической структуры немецких и русских пословиц о труде и ее сопоставление. Эти структуры составляют предмет нашего исследования. Объектом выступают – тексты русских и немецких пословиц о труде.

Пословица – это завершенное по смыслу высказывание, построенное по законам данного языка [1]. Особенность пословиц состоит в том, что они представляют собою устоявшиеся фразы, в которых не допускается замена или перестановка слов [1]. Имея смысловую и формальную завершенность, пословица позволяет нам рассматривать ее с точки зрения предложения.

Обращаясь к синтаксической структуре текстов пословиц, стоит отметить, что они выражены как простыми: *Ohne Fleiss kein Preis, Beharrlichkeit überwindet alles*; Дело мастера боится, Плуг от работы блестит, так и сложными предложениями: *Wer etwas erlangen will, muss die Mühe nicht scheuen, Fleissige Hand erwirbt, faule Hand verdirbt*; Кто не работает, тот не ест, Кто рано встает, тому Бог дает. В составе простого предложения, как правило, представлен только один предикативный центр [5, с. 85-86] (подлежащее и сказуемое) и второстепенные члены предложения. Зачастую подлежащее выражено именем существительным: *Kühe machen Mühe, Fleiss bricht Eis*; Поле труд любит, Хлеб даром не дается. Сказуемое выражается при помощи глагола в личной форме или при помощи глагола-связки и именной части речи: *Kunst und Lehre gibt Gunst und Ehre, Aller Anfang ist schwer*; Бог труды любит, Трудовая копейка до веку живет.

В сложном предложении представлены два или больше предикативных центра [5, с. 86]. Сложные предложения традиционно делятся на сложноподчиненные: *Er arbeitet lieber mit den Zähnen, als mit der Hand; Kannst du Karre schieben, kannst du Arbeit kriegen*; Всякая земля хороша, если рук не жалеть; Там счастье не диво, где трудятся не лениво и сложносочиненные: *Das ist bald gesagt, aber schwer getan; Des Faulen Werktag ist immer morgen, sein Ruhetag ist heute*; От труда здоровеют, а от лени болеют; Труд кормит, а лень портит).

Зачастую в пословицах русского языка подлежащее выражено местоимением или вовсе отсутствует: *Поклонись матушке-землице, наградит тебя сторицей*; *За все братья – ничего не сделать*, в немецких же пословицах при отсутствии подлежащего, его место занимает неопределенно-личное местоимение *man*: *Mit Geduld kommt man am weitesten*.

Проанализировав эмпирический материал (100 русских и 100 немецких пословиц), мы пришли к выводу, что оба языка демонстрируют сходства на структурном уровне, а именно, немецкие и русские тексты пословиц демонстрируют как простые (с одним предикативным центром): *Das Werk lobt den Meister*; *Всякое уменье трудом дается*, так и сложные (с двумя предикативными центрами): *Wer keine Arbeit hat, der macht sich welche*; *От трудов своих сыт будешь, а богат не будешь* конструкции. Как в русском, так и в немецком языке пословицы допускаются отсутствие некоторых членов предложения: *Erst die Last, dann die Rast*; *И швец, и жнец, и на дуде игрец*. Также в немецкоязычных и русскоязычных пословицах представлен паратаксис: *Faulem Arbeiter ist jeder Hammer zu schwer*, *Белые ручки чужие труды любят* и гипотаксис: *Wo Arbeit das Haus bewacht, kann Armut nicht hinein*, *За все братья - ничего не сделать*.

При наличии определенных общих черт, релевантны для текстов пословиц и некоторые отличия. Так, в русскоязычных пословицах часто отсутствует подлежащее и ничем не заменяется: *Встать раньше - шагнуть дальше*, а в немецкоязычных пословицах при отсутствии подлежащего оно заменяется неопределенным местоимением *man*: *Mit Geduld und Spucke fängt man manche Mücke*. Кроме того, в немецких пословицах наиболее частотным выступает именное сказуемое, где именную часть играет прилагательное в краткой форме: *Faulem Arbeiter ist jeder Hammer zu schwer*.

Стоит отметить, что немецкие пословицы, в отличие от русских, обладают более четкой синтаксической структурой: *Nach getaner Arbeit ist gut ruhen*; *Lust und Liebe zum Ding*

macht alle Arbeit gering; Lieber einen dicken Bauch vom Saufen, als einen krummen Buckel vom Arbeiten; И швец, и жнец, и на дуде игрец; Сегодняшней работы на завтра не откладывай; В рабочее время - язык на засов.

Нам кажется достаточно актуальным и перспективным сопоставление синтаксических структур пословиц не только на материале немецкого и русского языков, но и на материале украинского языка.

Литература

1. Адамова С.М. Особенности грамматической структуры пословиц в языках различных типологий [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13750>
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.efremova.info/>
3. Ренковская Е.А. Некоторые особенности синтаксической структуры русских пословиц [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2011/materials/ru/pdf/54.pdf>
4. Тарланов З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика / З. К. Тарланов. – Петрозаводск: Петрозаводский университет, 1999.
5. Шведова Н.Ю. Русская грамматика // Академическая грамматика русского языка: В 2-х томах / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. – Т. 2. – М.: Издательство «Наука», 1980. – 717с.

*В. О. Майковська
м. Дніпро*

SOMATISCHE PHRASEOLOGISMEN IM ASPEKT DER VERGLEICHENDEN UNTERSUCHUNGEN: P. SÜSKIND

Die Bezeichnung der menschlichen Körperteile gehört zu den ältesten und meist gebräuchlichen Elementen des lexikalischen Systems der Sprache. Die Lexik, die menschliche Organe bezeichnet, wird somatisch genannt. Sie ist eine der ältesten universellen Gruppen von Wörtern in allen Sprachen der Welt. Der somatische Kultur-Code korreliert mit archetypischen Vorstellungen des Menschen. Das Prinzip des Anthropozentrismus ist seit langem Gegenstand der Forschung der nationalen Kultur und der Sprache. Eben die Somatismen bringen in die Kunstwerke das Kolorit des nationalen Humors, Ironie, Sarkasmus ein.

Moderne Belletristik ebenso wie klassische Literatur ist ergiebiger Gegenstand der linguistischen Analyse. Mit Hilfe von sprachlichen Ausdrucksmitteln verkörpert der Schriftsteller seine gedanklich-künstlerische Konzeption und schafft die gewünschte Wirkung auf den Leser. «Qualität der Sprache», die aus verschiedenen lexikalischen Faktoren besteht, erfasst und fesselt die Aufmerksamkeit des Lesers und regt ihn zum Lesen an. Der Mechanismus der Wahrnehmung und die Reaktionen des Rezipienten des Kunstwerkes sind eines der führenden Konzepte bei der lexikalischen Forschung der modernen Kunst.

In der modernen Literatur sind die Kunstwerke vorwiegend auf den Massenleser orientiert. „Bestsellers“ geben dem Leser eine fiktive von den Autoren geschaffene Welt, nötigen an die dargestellten Ereignisse zu glauben. Anders gesagt, haben diese literarischen Werke eine ausgeprägte Funktion der Einwirkung. Mit Übersetzungen in 48 Sprachen und bisher weltweit mehr als 20 Millionen verkauften Exemplaren ist „Das Parfum“ vom deutschen Schriftsteller Patrick Süskind einer der größten Bucherfolge unter den deutschsprachigen Romanen des 20. Jahrhunderts. Nach seinem Erscheinen hielt sich der Titel rund neun Jahre in der Spiegel-Bestsellerliste. Das der Postmoderne zugeschriebene Werk erlaubt eine Vielzahl von Lesarten, unter anderem als Entwicklungs-, Bildungs-, Künstler- und Kriminalroman – einschließlich deren Parodien. Diese moderne Abwandlung des Roman-Genres ist intellektuell und universell. Mit diesem Ziel verwendet der Autor verschiedene sprachliche Mittel, darunter lexikalische. Im Rahmen unserer

Untersuchungen haben wir vor, die Rolle der somatischen Phraseologismen im künstlerischen Text zu analysieren. Dabei vergleichen wir ihre Funktionen im deutschen Original und in der ukrainischen Übersetzung vergleichen und suchen passende Äquivalente. Als deutsches Material für diese Analyse diente der Roman von Patrick Süskind „Das Parfum“, die zitierten Fragmente sind selbstständig übersetzt.

„Das Parfum“ kann im Wesentlichen als Schlüsselwerk der Postmoderne gelten. Die Sprache des Romans ist flüssig, anschaulich, bildreich und eingängig; Düfte und Duftnuancen werden ebenso akribisch beschrieben wie der Ablauf von physikalischen und chemischen Prozessen im Zusammenhang mit der Parfumherstellung. Häufige Stilmittel sind Metapher, Vergleiche, Kontrastbildungen, Wiederholungen. Eines der Merkmale des Süskinds Stils ist die Verwendung von Phraseologismen, oft mit den somatischen Komponenten. Gerade durch das Prisma der künstlerisch-bildlichen Autorweltanschauung treten Somatismen im Roman „Das Parfum“ auf. Sie sind organisches Element in der Sprache des Werkes.

Nach der Analyse der aus dem Roman ausgewählten Somatismen können wir davon ausgehen, dass sie eine wichtige Rolle im künstlerischen Text spielen. Mit ihrer Hilfe beschreibt der Autor Duftsphäre, olfaktorische Wahrnehmung der Gerüche, Stimmungen, Gedanken, Handlungen und Emotionen der Helden, die Besonderheiten ihres Charakters. Mit Hilfe von Phraseologismen versteht der Leser tiefer die innere Welt, die Stimmung, die Weltanschauung der Hauptperson.

Während des Lesens des Romans kann man offensichtliches Vorherrschen der somatischen Lexik bemerken (nach unseren Berechnungen: ca. 1000 Bezeichnungen der Körperteile), deshalb ist die große Anzahl der Phraseologismen mit somatischen Komponenten in der Lexik des Werkes kein Zufall sondern Gesetzmäßigkeit (insgesamt 107 phraseologische Somatismen). Im Roman gibt es einen Dialog zum Hauptthema Geruchssinn, der zwischen dem Autor und dem Leser stattfindet. In diesem Bereich besteht die Aufgabe des Autors vielmehr darin, olfaktorische Erfahrung des Lesers durch die Sprache zu verstärken. Für die Übertragung der olfaktorischen Information benutzt der Autor im Roman somatische Lexik und somatische Phraseologismen. Im Roman sind Somatismen mit dem Bestandteil Nase die zahlreichsten (insgesamt 116 Somatismen im Text, daraus 17 phraseologische Somatismen). Das lässt sich dadurch erklären, dass die Nase mit dem Geruchssinn und Spürsinn unmittelbar verbunden ist, z.B.:

- *...sie konnte sie nachts mit der Nase finden, sie trug den Säuglingsgeruch selbst jetzt deutlich in der Nase* (укр. вона могла відчути їх вночі, навіть зараз вона виразно пам'ятала цей дитячий запах) [2, с. 15].

- *Ich habe die beste Nase von Paris, Maitre Baldini* (укр. У мене найкращий нюх у Парижі, метр Бальдіні) [2, с.91].

- *Du hast, so scheint es, eine feine Nase, junger Mann* (укр. У тебе, здається, тонкий нюх, юнак) [2, с. 91].

- *Und wenn die Methode auch nicht genügte, Grenouilles Nase vollkommen zu überzeugen...* (укр. І хоча навіть цей метод не міг повністю переконати ніс Гренуя...) [2, с. 218].

- *... und es ihm auf diese Weise unter die Nase reiben* (укр. і таким чином утремо йому носа) [2, с. 77].

- *...wie ihm das Begehrteste vor der Nase weggeschnappt wurde* (укр. як бажану здобич крадуть у нього з-під носу) [2, с. 253].

- *...dass jedermann die Illusion des Originals ganz unabweisbar vor der Nase hätte* (укр. що у будь-кого виникала ілюзія, ніби він має прямо перед носом оригінал) [2, с. 223].

- *Chenier, ich habe keine Nase mehr, ich kann das Parfum nicht gebären* (укр. Шеньє, я втратив нюх, я не можу створити ці духи) [2, с. 62].

- *Und so geschah es, dass Grenouille zum ersten Mal in seinem Leben seiner Nase nicht traute.* (укр. І ось вперше в житті Гренуї не повірив своєму носу) [2, с. 51].

Die Emotionen und die innere Welt der handelnden Personen vermittelt der Autor mit den somatischen Phraseologismen mit den Bestandteilen *Herz* und *Seele* (insgesamt 84 Somatismen,

daraus 16 phraseologische Somatismen). Diese Somatismen sind vorwiegend negativ gefärbt, weil sie meistens innere Welt, basale Emotionen wie z.B. Trauer, Angst, Sucht, Hass und psychophysischen Zustand der dämonischen Person widerspiegeln:

- *Sie roch ja nicht, dass es nicht roch, und sie erwartete keine seelische Regung von ihm, weil ihre eigene Seele versiegelt war* (укр. У неї ж не було нюху, вона не знала, що він не пахне, і не чекала від нього жодного душевного руху, тому що її власна душа була запечатана) [2, с.28].

- *Er wollte wie mit einem Prägestempel das apothetische Parfum ins Kuddelmuddel seiner schwarzen Seele pressen* (укр. Він хотів би поставити особисте клеймо на цьому апофеозном ароматі, закарбувати його в сум'яття своєї чорної душі) [2, с.52].

- *...doch ja nicht jetzt die Seele auszuhauchen* (укр. все-таки зараз не час віддавати Богові душу) [2, с.178].

- *Diese edelsten aller Blüten ließen sich ihre Seele nicht einfach entreißen* (укр. Ці набагородніші з усіх квітів не дозволяли так просто вирвати у себе душу) [2, с.217].

- *...einem lebenden Wesen die duftende Seele zu rauben* (укр. відібрати ароматну душу у живої істоти) [2, с.226].

- *...genauso wie er damals im Land seiner rabenschwarzen Seele die fremden Gerüche vertilgt hatte* (укр. як тоді, в країні його душі, чорної, як вороняче крило, йому хотілося стерти всі чужі запахи) [2, с.291].

- *Und mitten in sie hinein ging der Duft, direkt ans Herz, und unterschied dort kategorisch über Zuneigung und Verachtung, Ekel und Lust, Liebe und Hass* .(укр.Та аромат проникає в саму глибину, прямо в серце, і там виносить категоричне судження про симпатії та презирство, про огиду і потяг, про кохання і ненависті) [2, с.189].

- *Kein befreiender Dolchstoß, kein Stich ins Herz, nicht einmal in Fluch oder nur ein Schrei des Hasses*. (укр. Ніякого звільняючого удару меча, жодного уколу в серце, навіть ніякого прокляття або хоча б крику ненависті) [2, с.293].

- *...so trank der kleine Grenouille den köstlichsten Duft aus den Kellern seines Herzens* (укр. ось як пив маленький Гренуй найкоштовніший аромат з підвалів свого серця) [2, с.158].

In geringen Mengen werden im Text Somatismen mit den Komponenten *Kopf, Bein, Fuß* und *Knie* gebraucht (insgesamt 13 phraseologische Somatismen). Sie sind entweder neutral oder negativ gefärbt. Da die Sphäre der olfaktorischen Wahrnehmung dem Roman zugrunde liegt, überwiegen die Nase-Somatismen in der Sprache des Romans.

- *Nein, eine Figur wie dieser Schnösel Pelissier hätte in den guten alten handwerklichen Zeiten kein Bein auf den Boden gebracht*. (укр. Ні, у добрі старі часи, коли шанували ремесло, такий хлющ, як цей Пелісс'є, не посмів би сунутися у парфумери) [2, с. 67].

- *Wage es nicht noch einmal, deinen Fuß über die Schwelle eines Parfumeurs zu setzen!* (укр. І не смій, чуєш, ніколи не смій переступати поріг парфумера!) [2, с. 102].

- *...auf die Knie sollten sie sinken wie unter Gottes kaltem Weihrauch* (укр. вони будуть ставати на коліна, як під холодним ладаном Бога) [2, с. 189].

- *Dicke reiche alte Männer auf den Knien rutschend ihren Vater um ihre Hand anbeteln* (укр. товсті багаті чоловіки, повзаючи на колінах, будуть клянчити у її батька руку доньки) [2, с. 207].

Außerdem symbolisiert Kopf die obere Grenze des menschlichen Körpers (z.B. „von Kopf bis Fuß“: 1. von oben bis unten; 2. völlig, durch und durch [1, с.408]. Diese Bedeutung kann man im Bestand der folgenden Somatismen im Text beobachten:

- *...wusch sich von Kopf bis Fuß* (укр. вимився з голови до ніг) [2, с.23].

- *Er roch sie ab vom Kopf bis an die Zehen, er sammelte die letzten Reste ihres Dufts am Kinn, im Nabel und in den Falten ihrer Armbeuge*. (укр. Він вбирив її запах з голови до ніг, до кінчиків пальців, він зібрав залишки її запаху з підборіддя, пупка і зі згинів її ліктів) [2, с.53].

Also gibt es in Deutsch und Ukrainisch eine bedeutende Anzahl der Phraseologismen mit somatischen Komponenten: Nase, Kopf, Herz, Seele, Fuß/Bein, Knie. Vom Wert und von der Bedeutung der Funktionen der Körperteile hängen die Anzahl und thematische Vielfalt der Gruppen von Phraseologismen ab, die entsprechende Körperteile enthalten. In der Grundlage der meisten Somatismen im Roman liegt die Sphäre der Körperlichkeit und der olfaktorischen Wahrnehmung, die mit Hilfe der Nase-Somatismen ausgeprägt ist. Außer dem drücken Somatismen im Roman «Das Parfum» Beobachtungen über das Verhalten des Menschen aus, seine Beziehung zur Umwelt, sowie über die Beziehungen zwischen den Hauptfiguren. Gerade durch Somatismen bringt der Autor Emotionen und psychischen Zustand des Menschen zum Ausdruck.

Література

1. Duden. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Band 11 / [Red. Bearb. G. Drosdowski, W. Scholze-Stubenrecht]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998. – 864 S.

2. Süskind P. DasParfum / Patrick Süskind. – Zürich: DiogenesVerlag, 1985. – 306 S.

*I. Г. Максименко
м. Житомир*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ МОДИФІКАЦІЙ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Фразеологія – розділ мовознавства, який займається вивченням фразеологічного складу мови в його сучасному вигляді та історичному розвитку. Фразеологією іменується також сукупність фразеологізмів конкретної мови. Розвиток фразеології як лінгвістичної науки складає велику проблему серед науковців - взаємозв'язок одиниці фразеологізму із словом. У сучасному мовознавстві є різні думки стосовно цієї проблеми. Одні вважають фразеологічні одиниці еквівалентами слів, інші вказують на їх співвідносність із словом, підміну теорії еквівалентності на теорію співвіднесеного з'єднання фразеологізму із словом. Фразеологія відповідає за принципи виділення ФО, методи їхнього вивчення, класифікації та опису в словниках. Фразеологія використовує різні методи дослідження [2, с.49].

В. В. Виноградов класифікував фразеологізми з погляду семантичного злиття їхніх компонентів [1]. Як відомо, фразеологізми створюються завдяки вільному сполученню слів, яке уживається у непрямому значенні. Поступово непряме значення стає не таким помітним, і сполучення набуває стійкості. Залежно від того, як сильно стираються номінативні значення фразеологізмів, наскільки потужне в них непряме значення, В.В.Виноградов поділяє їх на три типи: «фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності й фразеологічні сполучення» [1, с. 89].

Модифікація фразеологічних одиниць (ФО) - одне із найсуперечливіх питань у мовознавстві, оскільки вона не відповідає одній з головних характеристик ФО – стійкості та стабільності компонентного складу. Але все одно, творчі перетворення ФО стають все більш розповсюдженими, особливо в таких галузях, як реклама, телебачення та преса.

Необхідно зазначити, що явище модифікації ФО зумовлене передусім екстралінгвістичними чинниками. Фразеологізми, як і інші лексичні одиниці, дуже пов'язані з оточуючою дійсністю, тому зміни в соціальному та духовному житті нації позначаються на їх номінації та роботі. Перекладач повинен при перекладі передати зміст ФО і відобразити її образність. Це можливо завдяки пошуку тотожних виразів в німецькій мові. При цьому перекладач не має права випустити з уваги стилістичну функцію фразеологізму. Якщо в німецькій мові відсутній тотожний вираз перекладач повинен знайти «наближену відповідність».

Модифікація фразеологічних одиниць (ФО) - одне із найсуперечливіх питань у мовознавстві, оскільки вона не відповідає одній з головних характеристик ФО – стійкості та

стабільності компонентного складу. Але все одно, творчі перетворення ФО стають все більш розповсюдженими, особливо в таких галузях, як реклама, телебачення та преса. Питання з розмежування модифікації та варіантності досить складне, оскільки деяким чином переплітаються схожі між собою мовні процеси, адже і в першому, і в другому випадках говориться про переміну певного компонента ФО. Слід зважати й на те, що в один момент певна ФО може вважатися okazіональною а в інший – може стати загальноживаною [3].

У науковій роботі представлено мовні засоби, за допомогою яких виникає імпліцитність в рекламних текстах: okazіоналізм, фразеологія, полісемія, іншомовна лексика, власні імена і прецедентний текст.

Розглянувши рекламні тексти можна дійти висновку, що найбільш розповсюдженим прийомом структурної трансформації ФО в контексті є прийом розширення. Характерним прийомом контекстуальної трансформації ФО німецької мови в рекламних слоганах вважається контамінація. Найбільш розповсюдженим прийомом семантичної трансформації в німецькій мові є подвійна актуалізація. Розглянувши приклади структурного та семантичного перетворень ФО, було виявлено, що найуживанішою в рекламній сфері є структурна трансформація.

Література

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избр. Тр. - М. : Наука, 1986.-273с.
2. Копленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии : Проблемы, методы, опыты / Копленко М.М., Попова З.Д.. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 125 с.
3. Федоренко Л.О. Модифікації структурного і семантичного складу фразеологізмів сучасної німецької мови / . Л.О. Федоренко. – Житомир : Вісник житомирського державного університету імені Івана Франка, 2007. – С. 193-197.

М. О. Марченко
м. Маріуполь

ЛІНГВОСТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ВІРШОВАНИХ ТЕКСТІВ

Г. М. ЕНЦЕНСБЕРГЕРА

Г. М. Енценсбергер майстерно варіює різними лінгвістичними засобами, змушуючи читача прийняти активну участь у декодуванні глибинного змісту твору. У його віршах не можна не відчувати впливу експериментальної лірики. Хоча остання вважала, що мова не є більше носієм значення, а лише знаковою системою такою ж, як і інші, а тексти є самоцільними, тому що мовний матеріал втратив будь-яке відношення до реальності [1, с. 686]. Все ж таки у таких віршах як «WINDGRIFF» та «WEITERUNG» за допомогою варіювання лексемами Г. М. Енценсбергер намагається наочно довести помилковість експериментальних ліриків.

Як завжди автор починає свою гру з читачем вже у назві вірша. При цьому впадає у вічі те, що автор полісемантизує лексему «*der Windgriff*». Похідними є слова «*der Wind*» («*вітер*») та багатозначна лексична одиниця «*der Griff*» («*засіб братися за щось*», «*прийом*», «*рукоятка*» «*засіб підняття при наборі*» тощо). А у вірші «WEITERUNG», хоча лексема «*die Weiterung*» є однозначною («*неприємні наслідки, ускладнення*»), автор пов'язує назву зі змістом семантично, варіюючи основу цього слова «*weiter*» («*далі*»). Спочатку лексема виступає віддієслівним іменником «*die Weiterung*» («*неприємні наслідки, ускладнення*»), потім - відокремлюваним префіксом лексичної одиниці «*weitersehen*» («*подивиться, що буде далі*»). А у рядку «*wenn es erst soweit ist*» він вживає «*soweit*» у стійкому вислові «*es ist soweit*» («*прийшов час*»). Автор удосконалює свою майстерність у рядку «*so weiter und so*» («*так далі і так*»), відокремлюючи прислівники «*so*» («*так*») та «*weiter*» («*далі*»). У наступному рядку «*weiter nichts*» він використовує «*weiter*» вже як прислівник («*далі*»). А у

рядку «*bis auf weiteres*» («доки, до подальшого розпорядження») автор вживає лексему також у стійкому сполученні. Наступний рядок «*und ohne weiteres*» («без ускладнень») свідчить, що слово «*weiter*» у цьому контексті вже має нове значення. Таким чином автор посилює полісемію не тільки лексеми, а й змісту всього вірша за рахунок лексичного наповнення та варіюванню лексемами, надає можливість читачу самостійно визначити зміст лексеми у контексті вірша.

Ідіостиль Г. М. Енценсбергера є різнобарвним і спрямованим на парцеляцію, яка цікаво використана у віршах. Автор навмисно, всупереч класичним правилам німецької граматики, не використовує пунктуаційні знаки та інверсію, що ускладнює розуміння змісту та породжує його полісемію. Так, у рядках «WINDGRIFF»: *manche wörter/ lockern die erde/ später vielleicht/ werfen sie einen schatten ab* важко визначити, до якої частини речення належать слова «*später vielleicht*» («пізніше можливо»). Можна зрозуміти це як «*manche wörter lockern die erde später*» («деякі окремі слова розрихлять землю пізніше»), або «*vielleicht werfen sie einen schatten ab*» («можливо вони кинуть тінь»), або «*manche wörter lockern die erde später vielleicht*» («деякі окремі слова розрихлять землю пізніше можливо»), або «*später vielleicht werfen sie einen schatten ab*» («пізніше можливо вони кинуть тінь»). У цьому сенсі слід зазначити, що автор грає з читачем, дозволяє тому самостійно обрати потрібний зміст.

А у вірші «WEITERUNG» автор у чотирьох строфах намагається дотримуватися пунктуації, але не порядку слів у німецькому реченні. Так, у рядках «*wer soll da noch auftauchen aus der flut?*» («хто повинен тут ще з'явитися з потоку») та «*wer soll da unser gedenken mit nachsicht?*» («кого збереже наша пам'ять як пільгову особистість») автор виносить «*aus der flut*» за рамки модальної конструкції, дотримуючись правил усного мовлення, а «*mit nachsicht*» взагалі розташовує у наступному рядку. Однак це він робить не випадково, тому що питання «*wer soll da unser gedenken*» він створює імпліцитним завдяки питальному займеннику «*wer*», а у наступному рядку ставить знак оклику, але вже після «*mit nachsicht*», запитуючи таким чином «чи дійсно з поблажливостю». І відповідь на це запитання знаходиться у синтаксичному повторі «*keine nachsicht*» («ніякої поблажливості»). Отже, Г. М. Енценсбергер намагається привернути увагу реципієнта до значущості цих рядків. Він дає час читачу замислитися над тим, «хто повинен тут ще з'явитися і звідки», «хто і як повинен тут пригадати нас», підтримуючи таким чином бесіду з адресатом. Але ж останнє слово завжди за автором, яке він обов'язково висловить наприкінці цього діалогу, а поки що хай відповідає читач.

Також слід зазначити, що автор часто звертається до ремінісценції. Так, розмовляючи з читачем о проблемах форми та змісту слова у вірші «WINDGRIFF», він вводить ремінісценцію з вірша експериментального німецького лірика Хейзенбюттеля «Worte sind Schatten» Г. М. Енценсбергер намагається змусити замислитися читача щодо недоцільності експериментального ліричного твору. А у вірші «WEITERUNG» автор філософствує з читачем про існування майбутнього після ще декількох кроків технічного прогресу: «*noch ein paar fortschritte und wir werden weitersehen*». Його думки перегукуються з думками німецького філософа Шпенглера, який пророкував зникнення європейської культури у своїй філософській праці «*Der Untergang des Abendlandes*» («Занепад Європи»). Так, Г. М. Енценсбергер слідом за цим філософом переймається цією проблемою: «*wenn wir darin untergehen*» («якщо ми там зникнемо, помнемо»), «*weiter nichts*» («далі нічого»), «*keine nachgeborenen*» («ніяких потомків») та «*keine nachsicht*» («ніякої поблажливості»).

Ідіостиль Г. М. Енценсбергера є неповторний та багатогранний. Але автор іноді настільки захоплюється грою, що читачу стає важко зрозуміти зміст, а іноді навіть неможливо, як у вірші «WINDGRIFF». Звертаючись у цьому вірші до парцеляції, авторського лексичного моделювання, автор ускладнює задачу реципієнта: зрозуміти зміст тексту. Але як дійсний майстер красної писемності автор у кожному своєму вірші

використовує новий стилістичний засіб – перлинку свого витвору мистецтва. Так, у «WEITERUNG» це - хіазм. А у «WINDGRIFF» - сама форма вірша, у якій панує хаос на синтаксичному та семантичному рівнях, що створює таким чином відчуття вітру. Тому кожний вірш є несподіванкою для читача, бо автор постійно змушує його шукати прихований завдяки парцеляції, повторам, полісемії зміст.

Література

1. Kurze Geschichte der deutschen Literatur / Leitung und Gesamtbearbeitung Kurt Böttcher und Hans Jürgen Geerds. – Berlin : Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1981. – S. 831.

*А. Э. Медведева
г. Кривой Рог*

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ГЕРМАНИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Общество, находясь в процессе непрерывного развития, постоянно испытывает потребность в появлении новых лексических средств для обслуживания своей многогранной деятельности. Эта потребность постепенно вызывает появление в языке новых элементов, новых структурных отношений и правил функционирования, таким образом, язык постоянно трансформируется, развивается, обогащается. Одним из путей его обогащения новыми лексическими средствами является заимствование, которое происходит вследствие контактов разнообразных языковых систем.

В большом энциклопедическом словаре «Языкознание» термин «заимствование» определяется следующим образом: «Заимствование – это элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция, устойчивое словосочетание и тому подобное), который был перенесен из одного языка в другой в результате языковых контактов, и, естественно, сам процесс перехода элементов одного языка в другой как таковой» [1, с. 157]. Л. П. Крысин понимает заимствование как «процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой» [3, с. 24]. Целью данной работы является изучение перемещения элементов немецкого языка в русский. Актуальность этой темы обусловлена тем, что на сегодняшний день число заимствованных слов в русском языке достаточно велико и процесс перенимания иностранной лексики не прекращается, что вызывает обеспокоенность многих учёных-филологов относительно возможного негативного влияния на языковую систему: существует мнение, что большое количество заимствованных слов является признаком её засорения.

Влияние немецкого языка на русский, вследствие культурного, экономического и научного взаимодействия двух народов, прослеживается ещё с древних времён. Германизмы проникли практически во все сферы жизни и часто, используя их, мы даже не подозреваем о происхождении этих слов. Например: линза – die Linse, гантель – die Hantel, глазурь – die Glasur, форель – die Forelle, вексель – der Wechsel, китель – der Kittel, шторм – der Sturm, штиль – die Stille, шлагбаум – der Schlagbaum, шпион – der Spion, брудершафт – die Brüderschaft, верстак – die Werkstatt, шайба – die Scheibe, вальс – der Walzer, вундеркинд – das Wunderkind, гастарбайтер – der Gastarbeiter, егерь – der Jäger, маляр – der Maler, полтергейст – poltern (шуметь, стучать) и der Geist (дух), рюкзак – der Rucksack, стул – der Stuhl, циферблат – das Zifferblatt, контора – das Kontor, процент – das Prozent, бухгалтер – der Buchhalter, акция – die Aktie, слесарь – der Schlosser, курорт – der Kurort, марш – der Marsch, траур – die Trauer и многие другие.

Взаимодействие и взаимовлияние языков – важный фактор развития и расширения лексической системы языка. Для того, чтобы дать процессу заимствования как можно более полную характеристику следует обратиться к истории. Отношения России с Германией прослеживаются ещё с X-XII веков. Контакты между народами, осуществляемые в политической, социально-экономической, культурно-исторической сферах влияли на

развитие русского языка. Одним из самых активных периодов взаимодействия является время правления Петра Первого. Его административные, военные реформы, способствование развитию науки, просвещению повлияли и на состояние языка, который интенсивно насыщался иноязычными словами. Это термины искусства (ландшафт – die Landschaft, штрих – der Strich, лейтмотив – das Leitmotiv, балетмейстер – der Ballettmeister), название предметов быта и одежды (кухня – die Küche, бутерброд – das Butterbrot, вафли – die Waffel, пакет – das Paket, галстук – das Halstuch), военная терминология (фельдфебель – der Feldwebel, патронташ – die Patronentasche, канал – der Kanal, лейтенант – der Leutnant, генерал – der General, вахта – die Wacht, шлюзы – die Schleuse) и др..

Существуют не только внешние, а и внутренние причины заимствований – отсутствие равнозначного слова в родном языке, которое обозначало бы новый предмет или понятие, и удобство использования заимствованного слова, эквивалент которого в русском языке состоит из нескольких слов – описательного оборота [4, с. 11].

Ю. С. Сорокин писал, что «процесс заимствования иноязычных слов есть процесс двусторонний. Это не только простая передача готовых элементов одним языком во владение другого языка. Это вместе с тем процесс их освоения системой данного языка, их приспособление к его собственным нуждам, их преобразование – формального и семантического – в условиях иной системы. Именно о процессе заимствования, – если это только действительно акт усвоения и приспособления заимствованных слов, а не механического перенесения в иную речевую стихию некоей совокупности иностранных слов, – можно сказать, что это процесс по преимуществу творческий, активный, предполагающий высокую степень самобытности усваивающего языка, высокую степень его развития» [5, с. 138].

В зависимости от того, как проходит взаимодействие языков, принято различать устный (разговорное общение) и письменный (книги, газеты, инструкции и т.д.) пути заимствования слов, а также определять источник, из которого было взято слово. Первый путь – самый простой, так как при нём новая лексика усваивается проще и быстрее. Но он имеет явный недостаток – слова, воспринимаемые на слух, подвергаются искажениям, чего нет при письменном заимствовании, где фонетические и грамматические особенности иностранных слов сохраняются в виде, более приближённом к оригиналу. Что касается поиска источника – «языка-донора» – существует сложность в его точном определении, так как заимствование часто происходит через другие языки, что, конечно, может изменить звучание и даже значение слова. Некоторые заимствованные слова могут десятилетиями переходить от народа к народу. Например, русское слово тмин (в говорах также кмин), польск. kmin, нем. Kümmel (в др.-нем. chumin) взяты из лат. cuminum, которое, в свою очередь, восходит к др.-евр. תַּמְנָן («каммон»).

Ещё одной особенностью заимствования является процесс освоения иностранной лексики. Слово как бы трансформируется под воздействием правил языка-реципиента. Передача слова с помощью букв заимствующего языка называется графическим освоением. При этом осуществляются такие изменения как, например, замена немецкого окончания «е» на свойственное русскому языку окончание «а» (касса – die Kasse, ванна – die Wanne, ваза – die Vase, вата – die Watte и т.д.). Также, в языке-реципиенте иностранное слово может звучать по-другому – это фонетическое освоение. Например, патронташ – die Patronentasche, валторна – das Waldhorn и т.д. При вхождении заимствованной лексики в состав другого языка она подчиняется его грамматическим правилам – происходит грамматическое освоение: заменяются или отбрасываются суффиксы, окончания, в связи с чем, изменяются также категория рода и число. Например, бинт – die Binde, штанга – die Stange, цех – die Zeche, пиноль – die Pinole и др. Не менее важным является лексическое освоение, при котором значение иностранного слова в русском языке совершенно естественно. Например, пудель – der Pudel, флигель – der Flügel, георгин – die Georgiene [2, с. 58–63].

Итак, немецкий язык имеет свою захватывающую историю развития, множество особенностей, неповторимых элементов, перемещение которых обогащает русскую речь. Заимствование слов – естественный процесс, играющий важную роль в становлении современного русского языка. Это не только способ обогащения речи, но и признак высокой культурной активности народа, заинтересованности в межнациональных связях, обмене знаниями, духовным богатством народов.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Кимягарова Р. С. Типы и виды адаптации заимствованной лексики в русском языке нового времени (18-20 вв.) / Р. С. Кимягарова // Вестник Московского университета. Сер. 9, Филология, 1989. – № 2. – С. 56–64.
3. Крысин Л. П. Русское слово, своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 1990. – 685 с. – Режим доступа к журналу: <http://tapemark.narod.ru/les/>
5. Сорокин Ю. С. Развитие словарного состава русского языка. 30–90-е гг. XIX в. / Ю. С. Сорокин. – М.-Л.: Наука, 1965. – 565 с.

Ю. В. Намонок
м. Кривий Ріг

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЧАСУ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Будь-який стан, якість, дія, явище, подія неодмінно пов'язана з конкретним часом її виникнення, протікання, існування, отже, категорія часу в раціональному пізнанні розглядається як один з основних чинників повноти фактологічного аналізу конкретної реальності. Однак у навчальній діяльності, працюючи над дидактичними матеріалами, ми виявляємо факти, коли в конкретному реченні, окрім морфологічної форми присудка, немає інших граматичних показників часових відносин, і, тим не менш, такі речення дають нам чітке розуміння часу дії. Метою дослідження в даній статті є вивчення можливостей вираження часових відносин в сучасній німецькій мові.

Грамматична категорія часу, як правило, співвідноситься в лінгвістиці з загальнонауковими поняттями часу, в якому дихотомічно протиставлені минуле і сьогодні. Значну частину природних мов складають мови з тричленим граматичним протиставленням «теперішнє - минуле - майбутнє». До цього типу належать, зокрема, німецькі, романські та слов'янські мови. Категорія часу виявляє різні зв'язки з іншими категоріями - в першу чергу, з категорією виду, яка описує внутрішню темпоральну структуру ситуації [1, с. 439]

Крім того деякі лінгвісти, такі як Н. Костроміна, К. Миколаєва, Г. Ставська, Е. Ширяєв, відзначають, що час, виражений в дієслівних формах по відношенню до моменту мовлення, називається абсолютним часом; а відносним часом дієслівної форми називається час, що визначається в даній формі не моментом мовлення, а співвідношенням з часом іншої дії [2, с. 156].

Категорія часу – граматична категорія дієслова, яка є специфічним мовним відображенням об'єктивного часу і служить для темпоральної локалізації події або стану, про які йдеться в реченні [3, с. 270].

Відрізняючись від російської та української мови відсутністю видових категорій, німецьке дієслово, перш за все, націлене на визначення реального часу (майбутнього, теперішнього, минулого), в якому відбувається дана дія, а також на передачу різниці в часі між одними характерними діями за допомогою свого відносного використання і на показ часового зв'язку двох і більше подій в мові [5, с. 104]. При цьому, в німецькій мові в рамках

трьох основних часових ступенів (теперішній час - Ich pflanze die Birke, минулий - Ich pflanzte die Birke, майбутній - Ich werde die Birke pflanzen) існують шість формальних часових форм, що відображають суть кожної з них. Треба відзначити, що реально у мові функціонують п'ять основних часових форм: Präsens (презент) - одна форма для передачі теперішнього часу; три форми (Imperfekt (імперфект), Perfekt (перфект), Plusquamperfekt (плюсквамперфект) для передачі дій у минулому; а також одна основна форма (Futurum I) для передачі майбутнього часу, форма майбутнього часу (Futurum II) вже практично не застосовується в реальній мовній комунікації.

Для актуалізації категорії часу в німецькій мові слугує ціла система засобів, яку називають полем вираження часових відносин. Домінантою цього поля вважається морфологічна категорія часу дієслова. Поряд з цим діють і номінальні форми дієслова, наприклад: Es ist die höchste Zeit, zu Mittag zu essen, а також лексичні засоби, в першу чергу, прислівники і словосполучення з часовим значенням.

Лексичні засоби в одних випадках виступають як факультативні, оскільки вони лише супроводжують і тим самим посилюють часову семантику дієслова, в інших – конкретизують час дії або, навпаки, нейтралізують його.

Найбільш частим лексичним засобом вираження часових відносин є прислівники часу. Значення передування, наприклад, виражається такими прислівниками: früher, bisher, vorher, schon, immer, einst, noch nie, inzwischen. Далі слід назвати союзи, які висловлюють різноманітні часові семантичні зв'язки: erst, dann, zuletzt, endlich, bevor, seit, als і сполучники для вираження часових синтаксичних зв'язків: während, solange, indem, wobei, als, wo, wie, wenn, wann, da, ehe, bevor, bis, nachdem, seit, sobald і ін. Досить поширеним засобом передачі часу є прийменники: in, an, seit, vor, bis, ab, um, für, noch, von ... bis, über, innerhalb, während, von ... an у поєднанні з іменниками. Відомі також поєднання прийменника з атрибутивною групою прикметник + іменник. Такі поєднання мають уточнююче, конкретизуюче, значення: am Abend; am heutigen Abend. Конструкція sein + Partizip II, вказуючи на завершеність дії, також може виражати часові форми.

Отже, при розгляді способів вираження часових відносин слід розрізняти морфологічно специфічні і інші синтаксичні засоби. Синтаксична форма темпоральності – це така модель і типове номінативне наповнення речення або складного синтаксичного цілого, які співвідносяться з тим чи іншим часом вияву конкретної предикативної ознаки. Часова характеристика, що виражається в висловлюванні, визначається його відношенням до моменту акту (процесу) висловлювання. Отже, опрацювавши та проаналізувавши наукову і методичну літературу ми дійшли до висновку, що найчастішими засобами вираження часу в німецькій мові є: морфологічні форми дієслова; прислівники часу; союзні підрядні речення часу; прийменникові і безприйменникові словосполучення різного роду; контекстуальні способи передачі часу.

Література

1. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под. ред. Г. А. Золотовой. – М. : Рус. яз., 2001 – 719 с.
2. Костромина Н. Русский язык. Этап второй / Н. Б. Костромина. – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.
3. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2001. – 368 с.
4. Харитоновна И. Я. Theoretische Grammatik der deutschen Sprache. Syntax. / I. J. Charitonowa. – Kiew : Вища школа, 2006. – 178 с.
5. Шендельс Е. И. Грамматика немецкого языка / Е. И. Шендельс. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1952. – 368 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ПОЕТИКИ ВІРШОВАНИХ ТВОРІВ НА ПРИКЛАДІ ВІРШІВ Г. ГАЙНЕ У ПЕРЕКЛАДІ А. МАЛИШКА

Проблемність відтворення поезики Г. Гайне становить цікавий матеріал для філологічних досліджень з позиції поезики, текстуальної лінгвістики сучасного перекладознавства. За визначенням В. Н. Комісарова, художній переклад – це переклад творів художньої літератури, основною функцією котрих є художньо-естетичний вплив на читача [4, с. 213]. Поетика – це одне із ключових і найдавніших понять теорії літератури, а тому існують його різноманітні визначення. Одним з них є визначення Л. М. Гаспарова, котрий зазначає, що поезика – це наука про систему засобів вираження у літературних творах [2, с. 295]. Переклад виступає лише одним із можливих підходів до поезики тексту. Оскільки віршований твір є різновидом художнього твору, йому притаманні всі ознаки художнього стилю, головною з яких є активне використання всіх існуючих засобів увиразнення мови. Але при цьому існують ознаки, які є типовими виключно для поезики віршованого твору. Це так звані ритміко-мелодійні характеристики (строфа, рима, ритм, стопа), які власне й відрізняють віршований текст від прозового чи драматичного.

Мистецтво поетичного перекладу має дві суперечливі тенденції: перекладені вірші повинні справляти на читача безпосереднє емоційне враження, але при цьому, вони повинні вносити в літературу щось нове, знайомити читачів з раніше невідомими поетичними образами. Видатний вчений А. Федоров стверджує, що вимоги передачі ритму, рими, строф з одного боку, і слова – з іншого, приходять інколи до більш різкого зіткнення, ніж вимоги до точності прозового перекладу [7, с. 108]. Взагалі, за твердженням Н. А. Борченко, можливо виокремити декілька видів перекладу віршованого твору: буквальный, стилізований, художній, формальний, функціональний переклад, при якому проводиться пошукмовних і культурних еквівалентів, відповідників і аналогів [1, с. 3]. Процес перекладу поетичних творів супроводжується низкою труднощів. С. В. Тюленев відносить до таких збереження національної своєрідності, збереження духу та часу вірша, а також вибір між точністю та красою перекладу [6, с. 334]. Як відомо, одна з основних функцій мови – передача інформації. І збереження точності інформації при передачі-прийомі залежить від того чи володіє адресат і адресант одним і тим же кодом. У випадку поетичного твору – це не так просто, адже адресант може надати повідомленню іншого значення. При цьому також важливу роль відіграють поза текстові зв'язки, так читач може по-іншому зрозуміти суть твору автора, з яким його розділяють покоління [5, с. 119].

Твори, які переклав А. Малишко, були за поезикою близькими його власній творчості. Він переклав 5 ліричних віршів, у яких йшлося про кохання, він відтворює поезику цих творів, зберігаючи обрану автором зовнішню форму і добираючи лексеми подібного типу. Слід зауважити, що всі вірші Г. Гайне, які були перекладені А. Малишком, невеликі за обсягом. Найчастіше це – два, три або чотири чотири вірши, що написані ямбом. Малишко А. вдало відтворює тип римування та строфіку першотвору. Г. Гайне написав переважно більшість своїх творів, використовуючи перехресне римування (абаб). Зазвичай рима першотвору неграматична і багата, однак у Г. Гайне зустрічаються і граматичні рими – переважно іменникові. У перекладах А. Малишка навпаки переважає граматична рима – іменникова і дієслівна. Як у оригіналі, так і у перекладі рими багаті і точні.

У своїх віршах Г. Гайне часто використовував – **асонанс і алітерацію**, за допомогою котрих у більшій мірі створюється настрій і образність поезії. Звісно, важливим є їх відображення засобами мови перекладу. Розглянемо це на прикладі перекладу А. Малишка:

*Das ist ein Flöten und Geigen,
Trompetenschmetterlein [drein];
Datanz [wohl] den Hochzeitreigen
Die Herzallerliebste mein.
Das ist ein Klingen und Dröhnen,
[Von Pauken und Schalmei'n];
Dazwischen schluchzen und stöhnen
Der? [guten] Engelein.*

*І скрипка, і флейта грає,
Сурма і скрипка об'є,
Весільної починає
Дівча – кохання моє.
Розсипали дзвони й грози
Литаврицькі і сурмач,
В них чутистогін, і сльози,
І добрих ангелів плач.*

Варто звернути увагу на збереження звукової форми вірша, зважаючи на те, що при перекладі не відтворюються фоностилістичні засоби (асонанс і алітерація), а лише їх художня функція. У перших чотирьох рядках Г. Гайне використовує багато різноманітних голосних і дифтонгів, насамперед такі, як: *u, ei, e, ö, i, a, o* та ін., повторюваність котрих створює ефект гри на музичному інструменті. Такий прийом не важко відтворити в українській мові. А. Малишко у своєму перекладі також використовує різноманітні голосні, а саме: *i, e, a, y, u, o, i* та ін. Таким чином, створюється радісна атмосфера веселощів, пісні та танцю. Однак на противагу їй в останніх чотирьох рядках виступають глухі, шиплячі та тверді приголосні, такі як: *sch, ch, p, s* та ін., що передають розпач і печаль покинутого юнака. Особливо часто повторюється звук [ʃ], немов би хлопець у відчаї, однак намагається опанувати себе і заспокоїтися. У перекладі також наявне навантаження приголосних, а саме: *c, ch, x, n* та ін., що також створюють подібний ефект. Однак замість звуку [ʃ], в українській мові постійно повторюється звук [ч], котрий також несе у собі функцію заспокоєння. Тому переклад достатньо повно відтворює звуковий образ, створений в оригінальному тексті.

Не менш улюбленим засобом виразності у Г. Гайне є **повтор**. Завдяки повтору слів або словосполучень на них зосереджується увага читача, тим самим посилюється їх роль у тексті, надаючи йому виразності та експресивності. Однак у перекладі А. Малишко часто опускає повтори, як бачимо у наступному прикладі:

*Herz, mein Herz, du vielgeduldiges,
Grolle nicht ob dem Verrat;
Trag es, trag es, und entschuldig es,
Was die holde Törlin tat.*

*Серцемного терпеливеє,
Затамує і сум, і плач;
Глутому і зрадумилої –
Все прийми і все пробач.*

Варто зазначити, що А. Малишко намагається їх компенсувати. У вище згаданому вірші “*Wie die Wellenschaum geborene*”, перекладач опустив два повтори у другому чотиривірші, а так як вони є важливим компонентом ідиостилію автора, це має негативні наслідки, як для передачі почуттів, адже повтори роблять твір більш емоційним, так і для відтворення стилю автора. Тому А. Малишко компенсує втрачене у першому чотиривірші. На рубежі третього і четвертого рядків перекладач використовує повтор близьких за значенням слів – “*заручилася, одружилася*”, яких не має в оригіналі. Таким чином А. Малишко, на нашу думку, компенсує втрачені повтори “*Herz, mei n Herz*” та “*Trages, trages*”. На прикладі вже відомого нам твору “*Das ist ein Flöten und Geigen*” також можна виокремити низку недоліків і переваг у відображенні лексичного складу вірша: в оригіналі музичні інструменти гучно грають в унісон, а у перекладі флейта, скрипка і сурма розрізнені, тобто перші дві просто грають, а третя “б’є”. При чому А. Малишко заміняє трубу на сурму, що надає віршові національного колориту. Цей хід також є важливим і вдалим для завершення твору, адже в оригіналі звучить “*Schalmei'n*” – людина, що грає на музичному інструменті шальмай, що є традиційним інструментом німецького робочого руху. А тому “сурма” є вдалим заміном, адже це український національний духовий інструмент, що використовувався у полковій музиці Війська Запорізького. Тож, ці слова мають однакове стилістичне забарвлення.

У третьому рядку перекладу дівчина “*весільної починає...*” має на увазі пісню, а в оригіналі – танок, а точніше весільний хорівод. Г. Гайне вживає застаріле слово

“*Herzallerliebste*”, що означає “кохана”. В українській мові немає еквівалента, тому А. Малишко компенсує його вживанням лексеми “*дівча*”, що також є дещо забарвленою, оскільки виражає ніжне ставлення до дівчини.

В останньому рядку автор оригіналу вживає слово “*Engel*” з пестливим зменшувальним суфіксом *-lein*, в українській мові це можна відтворити за допомогою суфіксів *-ок*, *-очок*, *-еньк*, *-атк*, *-ятк* та ін. Однак А. Малишко ігнорує цей прийом і нічим не компенсує його задля того, щоб не порушити ритміко-мелодійного малюнку вірша. Загалом, переклад цього твору А. Малишком вважаємо вдалим, оскільки він досяг основної мети, котру ставить перед собою перекладач – передав зміст та образну емоційність твору, при цьому мінімально жертвуючи формою.

Пестливо зменшувальні суфікси втрачаються при перекладі і в інших творах, як наприклад:

<i>Und wüßten sie mein Wehe,</i>	<i>А знали б у високості</i>
<i>Die goldenen Sternelein,</i>	<i>Зірки, щобіль мене гне,</i>
<i>Die kämen aus ihrer Höhe,</i>	<i>Вони б завітали в гості,</i>
<i>Und sprächen Trost mir ein.</i>	<i>Розважили б мене.</i>

У третьому чотиривірші “*Und wüßten's die Blumen, die kleinen*” словосполучення “*goldenen Sternelein*” – *золоті зіроньки*, автор перекладу замінює на “*зірки*”, ігноруючи означення і пестливо-зменшувальний суфікс *-lein*. Натомість він додає експресивності, перекладаючи словосполучення “*mein Wehe*” – *мій біль*, наступним чином: “*біль мене гне*”. У третьому рядку третього чотиривірша “*kämenaus ihrer Höhe*” – *спустилися зі своєї висоти*, А. Малишко переосмислює і перекладає “*завітали в гості*”, не змінюючи при цьому основну думку. Перекладач вдавався до низки лексико-граматичних трансформацій (вилучення, додавання, перестановка, заміна та ін.). Так, у перших двох рядках твору квіти з “*kleinen*”, тобто маленьких, у перекладі перетворюються на “*нушні*”, а це значно змінює їх зовнішній вигляд. У другому рядку першотвору “*tiefverwundet*” (*mein Herz*) – *глибоко поранене* моє серце у перекладі “... *серце болить мені*”, а ці слова мають різні семантичні значення, так як поранити може лише хтось, проте боліти може з різних причин. Зміст третього і четвертого рядка також трохи викривлено, адже у першотворі квіти “... *würden mit mir weinen/ Zu heile nmeinen Schmerz*”, тобто заплакали *разом із ним* *аби зцілити* його біль, а у перекладі “Заплакали б, невтішні/**Від болю** мого, смутні”, як бачимо, про зцілення у перекладі не говориться і квіти плачуть самі по собі.

Переклади віршів Г. Гайне, виконані А. Малишком, відображають зміст, образність та емоційність, задум автора тощо і зовнішня форма їх при цьому не страждає. А. Малишко відтворив складну і своєрідну поетику віршів Г. Гайне засобами української мови. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у детальному вивченні механізмів перекладу віршованих творів та в пошуку нових засобів компенсації для їх вдосконалення.

Література

1. Борченко Н. А. Трансформация образов в процессе перевода (на материале перевода стихотворения Г. Гейне “DIE NIXEN” / Н. А. Борченко, С. А. Кошарня // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2010. – № 12. – С. 3 – 12.
2. Гаспаров М. Л. Избранные труды. Т. 2. / Михаил Гаспаров. – М.: Высшая школа, – 1997. – 386 с. – Бібліогр.: С. 379.
3. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / Виктор Жирмунский. – Л.: Наука, – 1977. – 408 с. – Бібліогр.: С. 400.
4. Комиссаров В. Н. : Современное переводоведение/ Вилен Комиссаров. – М.: ЭТС, 2004. – 424 с. – Бібліогр.: С. 417.
5. Томашевский Б. В. Писатель и книга: Очерк текстологии / Б. Томашевский. – М.: Искусство – 1999. – 278 с. – Бібліогр.: С. 273.

6. Тюленев С. В. Теория перевода / С. В. Тюленев – М.: Гардарики, – 2004. – 336 с. – Библиогр.: С. 321.
7. Федоров А. В. О художественном переводе / Андрей Федоров. – Л.: ОГИЗ гос. Изд-во худ. лит., 1991. – 257 с. – Библиогр.: С. 244.

*Г. О. Поляруш
м. Вінниця*

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ШЛЯХОМ АНАЛІЗУ ВИГУКІВ РІЗНОГО ТИПУ

Людина не може користуватися мовою, не усвідомлюючи, які засоби потрібні, для вдалого акту комунікації. Від цієї комунікативної інтенції і залежить, чи буде досягнута мета адресанта, а також чи зможе адресат правильно зрозуміти іллокуцію адресанта. Добре відомо, що однією з найголовніших, базових функцій мови як засобу спілкування є комунікативна. Завдяки цьому людина може не тільки повідомляти інформацію чи висловлювати думки, а також впливати на інших, переконувати та висловлювати власні почуття. В організації комунікативного процесу не останню роль відіграють вигуки [2]. Вигуки в англійській мові становлять мовну універсалію, оскільки є граматичною категорією, властивою більшості мов світу. Вигуки безпосередньо пов'язані з прагматичною інформацією, тобто комунікативність у них висувається на перший план, тому що семантика більшості вигуків виявляється в процесі комунікації.

Дослідженням вигуків займалися чимало російських та українських лінгвістів, зокрема: В. В. Виноградов, А. А. Григорян, В. Г. Костомаров, О. С. Кубрякова, О. М. Пешковський, О. О. Потебня, О. О. Шахматов, Л. В. Щерба, Ф. Ф. Фортунатов та інші. У західноєвропейському мовознавстві вивченню вигуків присвячені праці Ш. Баллі, Ж. Вандріеса, А. Вежбицької, Е. Гоффмана, С. Грінбаума, Дж. Ліча, Г. Пауля, Л. Теньєра, О. Есперсена, Й. Свартвіка, Т. Уортона та інших.

Вигуки в англійській мові становлять мовну універсалію, оскільки є граматичною категорією, властивою більшості мов світу. Вигуки безпосередньо пов'язані з прагматичною інформацією, тобто комунікативність у них висувається на перший план, тому що семантика більшості вигуків виявляється в процесі комунікації.

За синтаксичними характеристиками вигуки утворюють дві групи:

1. Однослівні вигуки, тобто вигуки, що складаються з одного слова;
2. Дво-та багатослівні вигуки, тобто вигуки, що складаються з двох і більше слів [3, с. 96].

Вигуки, як правило, функціонують в контексті експресивних мовленнєвих актів. Як істотний компонент мовленнєвого спілкування вони використовуються для вираження суб'єктивно-модальних значень, різних емоційних реакцій, акцентування, посилення інтенсивності і зрозумілі кожному членові мовного колективу [1, с. 17].

З метою визначення особливостей мовленнєвого етикету англійської мови шляхом аналізу вигуків різного типу нами було проаналізовано понад 50 різних відео матеріалів. З допомогою відео матеріалів ми розглянули вигуки-привітання та вигуки-подяки, адже саме ці типи вигуків є невід'ємною частиною мовленнєвого етикету англійськомовного суспільства.

Слід зазначити, що вигуки-привітання в англійській мові відіграють важливу роль, оскільки кожен процес комунікації починається з привітання. Вигуки-привітання такі як: Hello! Hi! Good morning! Good afternoon! Good evening! Good day! How do you do! найчастіше зустрічаються в мовленні, вживаються на початку мовленнєвого акту. Вигук-привітання How do you do! частіше вживається в офіційному мовленні, тоді як Hello! Hi! переважно в неофіційному спілкуванні між людьми. Також вигуки-привітання можуть функціонувати як самостійні висловлювання.

Вигуки-подяки Thank you! Thanks! функціонують переважно в усіх мовленнєвих актах, несуть в собі ввічливе ставлення. В залежності від мовця ці вигуки набувають індивідуального емоційного характеру. Завдяки їм (вигукам-привітанням, вигукам-подякам) мовцеві легше встановити контакт та налаштуватися на процес комунікації. Вживаючи їх в мовленні мовець вже висловлює повагу та виражає свій емоційний стан.

Отже, можна зробити висновок, що вигуки становлять особливу складову англійської мови, слугують засобом для вираження емоційного стану. Вживання вигуків-привітань та вигуків-подяк чітко показує зв'язок мовця з етикетною стороною мовлення.

Література

1. Каптюрова О. В. Вигуки сучасної англійської мови (системний та дискурсивний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.04 "германські мови" / Каптюрова О. В. – Київ, 2005. – 32 с

2. Коротун Н. Г. Проблема визначення вигуків як частини мови [Електронний ресурс] / Н. Г. Коротун // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <http://esnuir.eunu.edu.ua/bitstream/123456789/4146/1/Korotun.pdf>.

3. Малярчук О. В. Прагматичні особливості англійських вигуків як засобів вербалізації емоцій / О. В. Малярчук. // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2014. – С. 96–100.

*В. В. Скудар
м. Маріуполь*

СИНОНІМІЯ У СФЕРІ ФРАЗЕОЛОГІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

До останнього часу фразеологічна синонімія, а також і полісемія німецької мови найчастіше просто фіксувалися більшістю словників фразеологізмів і стилістичних словників німецької мови. Нині робляться перші спроби проникнути до суті цих явищ [1, с. 143]. В лінгвістичній літературі з'явилася велика кількість робіт в галузі німецької фразеології, які дозволяють визначити основні проблеми фразеологічної синонімії сучасної німецької мови. Перш за все, необхідно визначити поняття фразеологічного синоніма, типи фразеологічних синонімів, а також характерні особливості, що відрізняють фразеологічну синонімію від лексичної.

Фразеологічні синоніми – це низка фразеологічних висловів, які, виражаючи одне й те саме поняття, відрізняються експресивно-змістовими відтінками або приналежністю до різних функціональних стилів мовлення [2, с. 162].

Подібно до явища в лексиці, коли два слова з різною мовною оболонкою мають однаковий або близький предметно-логічний зміст, у фразеології спостерігається певна кількість стійких словосполучень, значення яких або повністю збігається, або має певні семантичні або стилістичні відтінки. У цьому легко переконатися, якщо порівняти наступні фразеологічні одиниці німецької мови: *den Sand pflügen; leeres Stroh dreschen; Holz nach dem Walde tragen* [2, с. 165]. Незважаючи на відмінність образу зображення, яке є в основі наведених словосполучень, всі вони за значенням абсолютно тотожні і в однаковій мірі служать на позначення даремної, некорисної, непотрібної роботи, напр. відповідники в українській фразеології: *товкти воду в ступі, переливати з пустаго в порожнє*.

Фразеологічна синонімія властива для всіх видів експресивної фразеології. Ми можемо спостерігати фразеологічні синоніми, наприклад:

1. У прислів'ях, які виражають однакові думки: *Viele Köche verderben den Brei – viele Hirten, übel gehütet* (напр. відповідник в українській фразеології: *У семи няньок дитя без ока*);

2. В образно-вмотивованих одиницях: *Keinen Finger rühren – weder Hand noch Fuß rühren* (українські еквіваленти фразеологізмів: *палець об палець не вдарити, пальцем не поворушити*) [3, с. 97].

Велика кількість синонімів наявна серед парних сполучень. Так, для вираження поняття інколи іноді вживаються наступні з них: *dann und wann, ab und zu, hin und wieder*.

Серед рівнозначних фразеологічних синонімів німецької мови є словосполучення, що відрізняються переважним вживанням на певній території, тобто свого роду територіальні дублети. Такими є, наприклад, ідіоми із значенням мені все одно *es ist mir Wurst – es ist mir Powidl*, що вживаються в основному в південній Німеччині і Австрії, і їх синоніми: *es ist mir piepe – es ist mir Pomade*, що вживаються в північній Німеччині і східних районах [1, с. 149].

Як і в лексичній синонімії, серед фразеологічних синонімів можуть бути наявні одиниці, що відрізняються одна від одної семантичними відтінками. Ці відтінки можуть характеризувати, наприклад, ступінь інтенсивності протікання дії, показувати характер протікання дії, напр.: *ans Werk gehen – узятися за справу; sich in die Riemen legen – напружувати всі зусилля* [1, с. 151].

Подібні фразеологічні синоніми за аналогією з лексичними можуть іменуватися ідеографічними. І, нарешті, фразеологія має певну кількість синонімічних одиниць, що відрізняються сферою вживання. При рівнозначності вони можуть вживатися лише в певних стилях мови, напр.: *eine Niederlage erleiden* (літ. мова); *eine Schlappe erleiden* (розм. мова).

Переважним чином мова йде про синонімічність загального значення виразів при різній образності і різних структурних особливостях даних фразеологічних одиниць. Ці синоніми можна назвати синонімами власне фразеологізмів. Їхня кількість, як показують спеціальні дослідження, є вельми значною, оскільки однією з основних зовнішніх причин виникнення фразеологічних синонімів поряд з різними видами ідіоматики є тенденція, що постійно діє в мові, до створення додаткових відтінків існуючих виразів. Одним з цих додаткових відтінків є підвищена експресія [3, с. 113].

Фразеологічні одиниці, що виникають в результаті метафоричного переосмислення вільних словосполучень, мають підвищену емоційність, цьому сприяє яскрава образність, властива словосполученням даного виду. Остання обставина є, як можна припустити, причиною того, що частина рівнозначних фразеологічних синонімів цього типу відбиває суттєві відмінності від рівнозначних лексичних синонімів німецької мови. Ця різниця полягає у наступному. Лексичні синоніми, в яких відсутні які-небудь додаткові (семантичні, стилістичні, територіальні й ін.) відтінки до зображуваного поняття, є перехідним ступенем від рівнозначних синонімів до ідеографічних або стилістичних. Для фразеологічних синонімів характерне якраз зворотне явище [2, с. 170].

Отже, фразеологічні синоніми з одним наочно-логічним змістом, по-перше, досить численні в словниковому складі німецької мови; по-друге, вони можуть існувати впродовж століть, без виявлення тенденції до зникнення або витіснення одного синоніма іншим. Збереження і тривале паралельне співіснування таких синонімів в мові (приклади з прислів'ями: *Viele Köche verderben den Brei* та *Viele Hirten, iibel gehütet* і ін.) пов'язане, вочевидь, з тим, що яскрава образність, експресивність, оцінний характер, властиві даним синонімам, не дозволяють їм взаємно виключати один одного.

Література

1. Касландія В. А. Синонімія в німецькій фразеології : довідник / В. А. Касландія. – М. : Вища школа, 1990. – 190 с.
2. Кунін А. В. Основні поняття фразеології як лінгвістичної дисципліни / А. В. Кунін. – М. : Вища школа, 1964. – 201 с.
3. Чернишова І. І. Фразеологія сучасної німецької мови / І. І. Чернишова. – М. : Вища школа, 1970. – 200 с.

КОНЦЕПТ “ЖІНКА” ТА “ЧОЛОВІК” У НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

Актуальність нашого дослідження зумовлена недостатнім вивченням особливостей сприйняття жінки та чоловіка на лексичному рівні. Теорія дискурсу як прагматизованої форми тексту бере свій початок у концепції Е. Бенвеніста, який розмежовував план дискурсу (*discours*) – мовлення, яке привласнюється. Дискурс розуміють як когнітивний процес, пов’язаний із творенням мовленнєвої поведінки або дискурс можна уявити як таке складне комунікативне ціле [1]. Нашою метою є показати спільні установки у сфері гендеру, а також особливості представлення жіночих і чоловічих ролей через специфічні мисленнєві образи німецькомовного лексичного матеріалу.

Концепти "чоловік" і "жінка" розглядаються не як біологічна сутність, а як сукупність психологічних, соціальних, поведінкових характеристик, як культурний феномен.

Звернімося до змісту концепту «жінка». Словник З. І. Ожегова [3, с.164] дає таке визначення слову «жінка»: Особа, протилежна чоловічій статі, яка народжує дітей і годує їх груддю, що вступила в шлюбні відносини.

Концепт «жінка» вміщує знання про жінку: як істоту жіночої статі різного віку (від немовляти, дівчинки, до літньої жінки), як особистість, як суб’єкта, що виконує різні соціальні ролі (мати, дружини, сестри, дочки та ін.).

Г. П. Рижкова досліджувала лінгвокультурні концепти сучасної «жіночої прози». Було підтвержено, що жінка описується як істота, цілком заземлена на такі концепти, як «домівка», «сімейне вогнище», «гніздо» [4, с. 77].

На предмет впливу фемінізму на німецьку та англійську мови М. Геллінгер досліджувала 25 текстів ліберальних щотижневих видань. Було виявлено, що у сучасній німецькій мові процес фемінізації проходить на морфологічному рівні. Прикладом цього можуть слугувати поділ звернення для підкреслення особливостей ролей жіночої статі (*Schüler und Schülerinnen*). Згідно з результатами дослідження, поняття “жінка” розпадається на дві категорії: “гарна жінка” - “негарна жінка” [5, с.28].

Словник З. І. Ожегова [3, с. 464] дає таке визначення слову “чоловік”: це протилежна жінці особа. Це доросла особа, на відміну від хлопчика.

Лексичні одиниці майже не досліджувались в рамках гендерного аспекту концепту “чоловік”.

О.П. Коцюба досліджує концепт “чоловік” у прозі Й.Рота. Цей концепт вбирає в себе відомості про чоловіка як індивідуума – *Mensch*, як особу чоловічої статі певної вікової категорії – *Knabe, Männer*, як виконавця певних соціальних ролей у родинній – *Sohn, Vater* та професійній сфері – *Gutverwalter, Diener, Unterförster, Totengräber*, як особистість з певним соціальним статусом – *Herr*, як умілу, надзвичайно компетентну в чомусь людину – *Kriegsgott*, як активно діючого суб’єкта, який прагне змінити навколишню дійсність – *Revolutionär*, як особистість, пов’язану з кимось дружбою – *Freund*, як особу, що відома своєю діяльністю і виявляє в чомусь відвагу — *Held* [2, с. 226].

Нами було проведено дослідження концептів “жінка” та “чоловік” у зіставленні двох класифікацій, складених із відповідних лексем, позначаючих жіночу та чоловічу стать.

Було розглянуто та систематизовано 131 лексичну одиницю у німецькій мові, які слугують для позначення жінки. Група найменувань особи жіночої статі представлена дванадцятьма семантичними групами. До матеріалу відносяться ті одиниці, де присутня гендерна семантика. Проведене дослідження виявило, що німецький лексичний матеріал, що відображає гендерні ознаки, представлений наступними семантичними групами:

1. Родина — 41,2 % (54 лексем). Група вміщує кілька підгруп: удівство, подружжя / шлюб, материнство: *die Mutter* «мати», *die Stiefmutter* «мачуха», *die Großmutter* «бабуся».

2. Любов — 14,5 % (19 лексем). Більшість лексем цієї групи виступають як звертання та пестливі слова: *das Mädchen* «дівчина», *die Ehefrau* «дружина».

3. Риси характеру — 14,5 % (19 лексем): *die Schlampe* «нечепура», *die Tante* «стара діва», *die Tunte* «нудна жінка».

4. Молода дівчина — 12,9 % (17 лексем): *das Mädchen* «дівча», *die Magd* «дівча», *die Käfer* «дівчатко», *das Fräulein* «молода дівчина».

5. Жінка як представниця своєї статі — 12,9 % (17 лексем): *die Frau* «жінка», *das Mädchen* «дівчина», *das Weib* «жінка».

6. Зовнішність — 12,2 % (16 лексем). Негативні характеристики зовнішності жінки становлять 9 лексем, нейтральні і позитивні - 7 лексем: *die Schönheit* «красуня», *die Nymphe* «німфа», *die Horrorbraut* розм. «неприваблива жінка», *die Spinatwachtel* «стара карга».

7. Посада — 7,6 % (10 лексем): *die Magd* «наймичка», *die Meisterin* «майстриня», *die Alte* «керівник».

8. Старість — 6,9 % (9 лексем): *die Großmutter* «бабуся», *die Oma* «баба»

9. Соціальні відносини — 2,3 % (3 лексеми): *die Freundin* «подруга», *die Schwester* «сестра за духом», *die Bekannte* «знайома».

10. Релігія — 2,3 % (3 лексеми): *die Mutter* «мати», *die Nonne* «монашка», *die Schwester* «сестра».

11. Стан — 2,3 % (3 лексеми): *das Fräulein* «фрейліна», *die Dame* «дама», *das Lady* «леді», *die Madame* «мадам», «пані».

12. Жінки, які є вище за просту людину — 2,3 % (3 лексеми) : *die Königin* «королева», *die Zahrin* «цариця», *die Göttin* «богиня».

Було також розглянуто та систематизовано 152 лексичні одиниці у німецькій мові, які слугують для позначення чоловіка. Група найменувань особи жіночої статі представлена дванадцятьма семантичними групами. До матеріалу відносяться ті одиниці, де присутня гендерна семантика. Проведене дослідження виявило, що німецький лексичний матеріал, що відображає гендерні ознаки, представлений наступними семантичними групами:

1. Соціальні відносини — 35,5 % (54 лексем): *der Erzeuger* «батько», *der Opa* «дідусь», *der Freund* «друг».

2. Чоловік як представник статі — 23,7 % (36 лексем): *der Herr* «пан», *der Mann* «чоловік».

3. Релігія — 9,9 % (15 лексем): *der Vater* «отець», *der Pater* «отець», *der Patriarch* «патріарх».

4. Професія — 9,9 % (15 лексем): *der Kindergärtner* «вихователь», *der Lehrer* «вчитель», *der Ordinarius* «ординарний професор».

5. Вік — 8,5 % (13 лексем): *der Senior* «старий».

6. Шлюб — 4,6 % (7 лексем) : *der Mann* «чоловік», *der Eheknochen* «чоловік».

7. Риси характеру — 3,9 % (6 лексем): *der Initiant* «ініціатор», *der Haustyrann* «домашній тиран», *der Macho* «мачо».

8. Істота, яка є вище за людину — 2 % (3 лексем): *der Heilsbringer* «святий покровитель», *der Himmelsfürst* «бог», *der Monarch* «самодержець».

9. Соціальний статус — 2 % (3 лексем): *der Pascha* «паша».

Найбільшу кількість лексем налічує група «родина», що вказує на дружину як на господарку та важливу частину родини. Багату кількість налічує група лексем з негативною семантикою сприйняття жінки. Жінка сприймається як сварлива, хитра, балакуча істота. Але група «любов» виражає добре ставлення до жінки. Найменшими за кількістю є підгрупа «удівство» та група позитивних характеристик жінки.

Дослідження концепту «чоловік» показало, що чоловік є втіленням влади, сили, могутності, уособлює небезпеку, обдарованість та вправність, схильний до пияцтва.

Література

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Пер. с фр.-М.: Прогресс, 1975.- 447с.
2. Коцюба О. П. Концепт mann у прозі Йозефа Рота в проекції на українську культуру / О. П. Коцюба // Мовні і концептуальні картини світу. - 2013. - Вип. 46(2). - С. 223-230. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_46\(2\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2013_46(2)_30).
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов [ред. Трушкин С. А.]. — М. : Азъ, 1992. — 796 с.
4. Рижкова Г. П. Наративні стратегії “жіночої прози”: від суб’єктивності до об’єктивності // Вісник Черкаського університету. – Вип. 118. – Серія “Філологічні науки”. – Черкаси, 2007. – 77 с.
5. Hellinger M. Feministische Sprachpolitik und politische Korrektheit – der Diskurs der Verzerrung // Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mggu-sh.ru/sites/default/files/shemchuk_2_2010.pdf

*М. Г. Сушко-Безденежних
м. Суми*

ВЖИВАННЯ ЗАПОЗИЧЕНЬ У ТЕКСТАХ ФЕДЕРАЛЬНИХ КОНСТИТУЦІЙ НІМЕЧЧИНИ В АСПЕКТІ ІСТОРИЧНОЇ СОЦІОПРАГМАТИКИ

Конституція, на відміну від «просто» закону, є не лише юридичним, але й суспільно-політичним документом надзвичайного значення [1, с. 1382].

Як основа діючого законодавства, вона має відповідати всім вимогам до тексту будь-якого іншого закону: точності, однозначності, концентрованості змісту та уніфікованості [2, с. 49-51; 3, с. 199]. Зазвичай виконання цих вимог забезпечується застосуванням специфічного лексико-граматичного інструментарію, описаного на матеріалі німецької мови, зокрема, у працях Ані Зайферт (Anja Seiffert), Міхаеля Вагнера (M. Wagner), Йохена Дікмана (J. Dieckmann), Міхаеля Хофмана (M. Hoffman), Еви Візман (E. Wiesmann). Він уможливує ефективну фахову юридичну комунікацію, проте робить тексти законів майже незрозумілими для нефакхівців [5, с. 20].

Але приналежність конституції до суспільно-політичної сфери накладає низку додаткових вимог, найважливішою з яких є **зрозумілість** для всіх верств населення [3, с. 52]. Це змушує укладачів німецьких федеральних конституцій шукати компроміси між фаховою юридичною та загальнозрозумілою політичною мовою – а отже, значною мірою модифікувати традиційний лексико-граматичний інструментарій правничих текстів.

В різні періоди розвитку конституційного дискурсу Німеччини (далі КДН) прагматичні настанови укладачів дещо змінюються: «гору» бере то юридична, то суспільно-політична складова. Коливання прагматичних пріоритетів адресанта КДН, в свою чергу, впливає на відбір застосованих ним лексико-граматичних засобів. Прикладом цих процесів є, зокрема, використання у КДН запозичень.

Запозичення – елемент чужої мови, перенесений в іншу мову в результаті мовних контактів; вони необхідні як засіб номінації нових реалій, проте часто слугують як евфемізми, підвищують «престижність» тексту та ускладнюють його розуміння нефакхівцями [4, с. 263-267]. Застосовувавши методи історичної соціопрагматики, ми встановили діахронічно інваріантні та варіативні особливості вживання запозичень в текстах федеральних конституцій Німеччини різних років.

Був проведений кількісний та якісний аналіз запозичених основ у кожному тексті КДН. Кількісний аналіз проводився наступним чином: шляхом суцільної вибірки запозичені основи помічалися нелітерним графічним символом *; потім символ вводився в поле пошуку

функції «Знайти» програми Microsoft Word і т.ч. проводився автоматичний підрахунок кількості запозичених основ в межах окремого тексту. Аналіз показав, що кількість запозичених слів в КДН варіюється від 4,6 до 0,75 слововживань на сторінку тексту (див. Таблицю 1). Загальною тенденцією в діахронії є хвилеподібне коливання кількості запозичень: у першій федеральній конституції Німеччини, Конституції церкви св. Павла 1849 р. (PKV), їх досить багато (2,3 слова на стор. тексту); у другій, «бісмарківській» конституції 1871 р. (VDR) – найбільше за всю історію КДН (4,6 слів на стор.); у третій, конституції Веймарської республіки 1919 р. (WRV) – найменше. У повоєнних конституціях XX ст., як у конституції ФРН (GG) так і НДР (V-DDR-I 1949 р., V-DDR-II 1968 р.) кількість запозичень подвоюється у порівнянні з WRV. Тим не менш, сучасна діюча редакція Основного закону ФРН (GG 2013) містить вдвічі менше запозичень, ніж перша федеральна конституція Німеччини 1848 р.

Квалітативний аналіз підтверджує, що загалом укладачі КДН керуються принципом мовного патріотизму: в усіх конституціях (крім «бісмарківської» VDR 1971 р.) іншомовних слів свідомо і послідовно уникають, намагаючись обійтися автохтонною лексикою (*Haushaltsplan* замість *Budget*, *Vorsitz* замість *Präsidium*, *Wehrmacht* замість *Militär*) – навіть в тих випадках, коли автохтонна лексика видається застарілою (*Lichtspiel* замість *Film*, *Fernsprechwesen* замість *Radio, TV*).

До того ж, переважну більшість використаних в КДН запозичень складає суспільно-політична лексика (*demokratisch, international, politisch, sozial, administrativ, diplomatisch, Partei, Republik, Präsident, Minister*) та загальноновживані інтернаціоналізми (*Interesse, Million, Orden, Organisation, Religion, Formel, System, Person, Film*). Власне, і в когнітивному, і в соціально-психологічному аспекті такі слова сприймаються радше як автохтонна літературна лексика високого («книжного») стилю, що лише маркує тексти КДН як «офіційні, суспільно-політичні», надаючи їм урочистості, проте не ускладнюючи розуміння. Переходячи з тексту в текст, ці інтернаціоналізми суспільно-політичної тематики стають лексичним лейтмотивом дискурсу федеральних конституцій Німеччини, дискурсотвірним елементом КДН.

Таблиця 1.

Запозичені основи в конституційному дискурсі Німеччини

	PKV	VDR	WRV	GG 1949	GG 2013	V- DDR-I	V- DDR- II
Загальна к-ть запозич. твірних основ у тексті	73 шт.	115 шт.	30 шт.	36 шт.	98 шт.	43 шт.	48 шт.
К-ть запозичень у розрахунку на 1 стор. тексту	2,3 слова	4,6 слова	0,75 Слова	0,78 слова	1,1 Слова	1,3 слова	1,5 слова
Суспільно-політична лексика	25%	11%	23%	31%	18%	30%	36%
Інтернаціоналізми	23%	36%	30%	30%	29%	30%	32%
Сфера економіки та фінансів	12%	13%	6%	8%	17%	18%	11%
Сфера індустрії та техніки	8%	4%	11%	11%	8%	2%	2%
Військова справа	14%	18%	6%	-	3%	2%	3%
Сфера права	18%	16%	10%	17%	11%	11%	10%
Сфера науки та освіти	-	2%	14%	3%	14%	7%	6%

Інші запозичення гуртуються навколо таких топіків:

- сфера економіки та фінансів (*Defizit, Finanzmonopole, Investitionen, Kontrollkonto, Nettokreditaufnahme, nominales Bruttoinlandsprodukt*),
- сфера індустрії та техніки (*Post, Telegraph, Presse, Agrarstruktur, motorisiert, Telekommunikation*),
- військова справа (*Avancement, Einquartierung, Garnison, General, Kommando, Kontingent, Marine, Offiziere, Reglement*),
- сфера права (*Subsidiarität, Indigenat, Justizwesen, pro rata, in natura, Ordinarium, Exequatur, Familienfideicommiss, Civilact, Reichsfiscus*),
- сфера освіти та науки (*pädagogisch, medizinal, Veterinairpolizei, ionisierend, radioaktiv, Transplantation von Organen, informationstechnische Systeme, akustisch*).

Запозичення такого роду (їхній кількісний розподіл по окремих текстах КДН див. у Таблиці 1) роблять тексти конституцій більш «діловитими», «фаховими», «юридичними».

Незрозумілі нефахівцеві запозичення зустрічаються в лише в перших двох конституціях, Конституції церкви св. Павла 1849 р. (PKV) та «бісмарківській» конституції 1871 р. (VDR). Укладач «бісмарківської» VDR взагалі найактивніше і, здається, з задоволенням використовує як «зайві» (*Majorität, Petitionen, Kontrolleure, Konvention, interner Verkehr, Existenz*), так і вузькофахові, незрозумілі неспеціалісту запозичення, особливо з фінансової, військової та юридичної сфер (*Requisitionen, Aversum, konzessionirt; dislocirt, Regimenter, Reservisten; Indigenat, pro rata, Prägravationen, Ordinarium, Etatgesetz*).

У «Веймарській» конституції 1919 р. (WRV) та першій редакції Основного закону ФРН (GG 1949) вживання запозичень всіляко уникають. Сучасна ж редакція Основного закону ФРН (GG 2013) містить більшу кількість іншомовних слів. Це виправдано, зважаючи на глобалізацію, науково-технічний прогрес та підвищення рівня освіти населення: законодавець цілком впевнений, що пересічний громадянин його зрозуміє, і відмовляється від застарілих автохтонних синонімів загальноновживаних іншомовних слів.

Перша та, особливо, друга конституції НДР (V-DDR-I та V-DDR-II) стоять осторонь від загального напрямку розвитку КДН, оскільки рясніють жахливими радянськими кальками: *Das feste Bündnis der Arbeiterklasse mit der Klasse der Genossenschaftsbauern, den Angehörigen der Intelligenz und den anderen Schichten des Volkes, das sozialistische Eigentum an Produktionsmitteln, die Planung und Leitung der gesellschaftlichen Entwicklung nach den fortgeschrittensten Erkenntnissen der Wissenschaft bilden unantastbare Grundlagen der sozialistischen Gesellschaftsordnung*. Обидві конституції НДР демонструють намагання підібрати «більш наукові» формулювання: активно використовуються інтернаціоналізми та «зайві», стилістично обумовлені запозичення на зразок *ratifizieren, kodifizieren*.

Таким чином, вживання запозичень у КДН демонструє суттєву історичну динаміку, обумовлену змінами соціо-історичного «фону» досліджуваного дискурсу.

Література

1. Busse D. Die juristische Fachsprache als Institutionensprache am Beispiel von Gesetzen und ihrer Auslegung / Dietrich Busse // Aus: Lothar Hoffmann / Hartwig Kalverkämper / Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. – Berlin/New York : de Gruyter, 2000. – S. 1382–1391
2. Otto W. Die Paradoxie einer Fachsprache / Walter Otto // Der öffentliche Sprachgebrauch. – Band II. – Stuttgart: KlettCotta, 1981. – S. 44–57.
3. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Thea Schippan. – Walter de Gruyter, 2002. – 316 S.
4. Seiffert A. Wortbildung im Recht. Zur Entstehung eines Wortbildungsnestes am Beispiel des Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetzes / Anja Seiffert // Fachtextsorten gestern und heute: Ingrid Wiese zum 65. ; [Barz, Irmhild, Fix Ulla (Hrsg.)]. – Geburtstag : Peter Lang, 2008. – S. 197–207.

5. Wiesmann E. Rechtsübersetzung und Hilfsmittel zur Translation: wissenschaftliche Grundlagen und computergestützte Umsetzung eines lexikographischen Konzepts [Digitale Ressource] / Eva Wiesmann. – Günter Narr Verlag, 2004 – 485 S. – Zugriff unter : <https://books.google.de/books?id=eES0zMgB0fwC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false>

О. Г. Топальська
м. Маріуполь

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ МОДИФІКАЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Фразеологія є одним з яскравих та дієвих засобів мови. Метафоричність, емоційність, експресивність – все ці якості фразеологізмів надають мові образності та виразності, адже фразеологізми не лише відображають уявлення народу про світ та їхні специфічні ментальні особливості, а й усю складність і багатогранність мови. Саме ця складність є причиною інтенсивності досліджень та постійного інтересу мовознавців у сфері фразеології, що відзначають помітну тенденцію до зміни та модифікації компонентного складу стійких сполук.

Різним аспектам вивчення природи модифікації фразеологічних одиниць німецької мови присвятили свої роботи такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Г. Бюргер, М. Гавриш, Х. Пальм, В. Фляйшера інші. Віддаючи належне дослідницькій праці зарубіжних та вітчизняних філологів, слід зауважити, що існує необхідність подальшої розробки й уточнення системи класифікації модифікаційних типів фразеологізмів, оскільки склад модифікованих та трансформованих ідіом постійно поповнюється через такі потужні джерела, як реклама, преса, телебачення, де фразеологізми та їхні модифікації надзвичайно поширені. Отже, *актуальність* теми дослідження обумовлена потребою подальшого вивчення механізмів та специфіки модифікації, варіації й трансформації структурного складу фразеологізмів сучасної німецької мови, особливостей їхньої актуалізації в функціональних стилях мови.

Метою нашої роботи є дослідження специфіки структурно-семантичних модифікацій фразеологізмів, виявлення їхньої комунікативної, національно-культурної і прагматичної спрямованості.

Фразеологічними модифікаціями вважаються креативні зміни в складі фразеологічної одиниці (далі ФО), що не відповідають формі, зафіксованій у словнику, та зумовлені цілями певного контексту [5, с. 144]. Фразеологізми, як і інші лексичні одиниці, тісно пов'язані з навколишньою дійсністю, тому зміни, реформи в суспільному та духовному житті нації позначаються на їх номінації та функціонуванні.

Одним із перших мовознавців, хто розглядав творчу трансформацію ФО як закономірне та системне мовне явище, був О. Кунін. «У разі оказіонального вживання фразеологічних одиниць, - зазначив дослідник, - можлива зміна компонентів, уклінювання слів і перемінних сполучень, часто ускладнене лексичними змінами, додавання змінних компонентів, синтаксична деформація...» [3, с. 10]. Щодо визначення модифікації фразеологізмів, то, наприклад, І. Арнольд говорить про «релевантні зміни в лексичному складі, синтаксичній структурі, семантиці, при яких узувальньо-стала форма фразеологізму протиставляється його оказіональній формі» [1, с. 89]. Г. Бюргер модифікацією ФО вважає креативні зміни в складі ФО, що не відповідають формі, зафіксованій у словнику, та зумовлені цілями певного контексту [5, с. 114].

Розглянемо детальніше найпоширеніші види модифікацій ФО.

Заміна, або субституція, компонентів стійкого сполучення словами вільного вжитку – один із найпоширеніших різновидів структурного типу модифікацій, при якому вибір слова-

замінника зумовлює контекст. Залежно від виду співвідношення корелятивів, тобто компонентів-замінників, розрізняють: синонімічну, омонімічну, антонімічну, полісемічну та інші субституції.

Розширення структури базової ФО є способом інтенсифікації значення фразеологізму. Цей вид лексичної модифікації ФО, як правило, не вносить якісних змін у компонентний склад вихідної структурно-семантичної моделі, наслідком чого є створення, додаткових відтінків фразеологічного значення і розширення базової ФО. «... експліцитність є однією із сторін якісних змін ФО. Цей процес полягає в здатності одиниці збільшувати свій компонентний склад» [2, с. 18]. «... це, насамперед, зміни мовленнєвих компонентів фразеологічного складу, які створюють варіант, не порушуючи його відносної семантичної цілісності» [2, с. 18]. Наведемо приклад гумористично-іронічного продовження прислів'їв: "*Ein Mann, ein Wort – eine Frau, ein Wörterbuch*" [5, с. 112] – вихідна форма: *Ein Mann, ein Wort*.

Протилежною модифікацією до розширення компонентного складу ФО є *фразеологічний еліпсис*. «У результаті скорочення стійкі сполуки слів стають більш виразними в стилістичному відношенні і зручними з точки зору мовленнєвого використання» [4, с. 56]. Наприклад: "*Im Einklang mit Mensch und Natur*" – вихідна форма: *im Einklang mit etw. stehen*.

Фразеологічна контамінація – це один із прийомів структурно-семантичної модифікації ФО, який полягає в поєднанні елементів двох або кількох мовних одиниць на основі їхньої структурної схожості, функціональної або семантичної тотожності, або без будь-якої спільності. Наприклад: "*von Gott verlassen sein + von allen guten Geistern verlassen sein = von Gott und allen guten Geistern verlassen sein*" [6, с. 51]; "*aussehen wie + j-d durch den Kakao ziehen = aussehen wie durch den Kakao gezogen*" [6, с. 52].

Подвійна актуалізація полягає в поєднанні фразеологічного значення ФО та його образної системи і внутрішньої форми [2, с. 15], наприклад: "*Der Kanzler sitzt auf heißen Kohlen*" [6, с. 53]. Тут актуалізується пряме значення компонента *die Kohle* зі значенням вугілля (мається на увазі демонстрація гірників) та фразеологічне: *aufheizen (glühenden) Kohlen sitzen* – сидіти як на вугіллі, як на жару, як на голках.

Таким чином, реалізація функцій модифікованих фразеологізмів спрямована на творення різноманітних стилістичних ефектів, зокрема стимулювання інтересу до повідомлення, підтримки засобів аргументації, переконання.

Отже, у цій роботі ми розглянули найпоширеніші види модифікованих ФО і на прикладах показали, що авторські трансформації структурно-семантичного складу ФО використовуються, перш за все, для підсилення емоційно-експресивної функції фразеологізмів. Явище модифікації ФО, з одного боку, суперечить тому, що фразеологізми характеризуються сталістю компонентного складу, яке підлягає змінам. Проте такі модифікації стійких словосполучень є цілком умотивованими, оскільки дозволяють досягти додаткової експресії, актуалізувати фразеологізм, пристосувати його до нових суспільно-політичних подій, явищ, фактів. Структурна трансформація й переосмислення ФО відкривають перед мовцем невичерпне багатство експресії та засобів оновлення мовностилістичної виразності.

Література

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: учеб. пособие для студентов / И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Куклина И. Н. Явление фразеологизации и дефразеологизация в языке современной прессы: автореф. дис.... канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык» / И. Н. Куклина. – М., 2006. – 24 с.
3. Кунин А. В. Фразеологические единицы и контекст / А. В. Кунин // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 5. – С. 2–15.

4. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Высш. шк. – 1985. – 160 с.
5. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2. überarbeitete Auflage / H. Burger. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2003. – 214 S.
6. Hecken A. E. Weiter im Text – zu den kommunikativ-pragmatischen Funktionen von Phraseologismen in Texten. Ein Forschungsüberblick: Lizentiatsarbeit im Fach Germanische Linguistik / A. E. Hecken. – Bern, 2003. – 72 S.

П. О. Шапочка
м. Запоріжжя

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОЇ СПОРТИВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Основою професійного спілкування в будь-якій галузі є спеціальна термінологія і вона вдосконалюється разом з розвитком відповідного фаху[3, с. 5].

В історії німецької спортивної термінології розрізняють такі важливі періоди: античний, кінець XVIII- початок XIX століття, середина XIX – перша половина XX століття та сучасний період.

Античний період характеризується появою перших термінів, наприклад, *Athlet, Gymnastik, Motorik* та ін. [5, с. 11].

У XVIII ст.. «батьком» німецької спортивної лексики стає Ф.Л. Ян, який ввів у німецьку мову саме німецькі терміни, що були пов'язані, перш за все, з гімнастикою [1; 4]. Саме Ян вперше запропонував німецький варіант визначення «гімнастика» як *Turnen* та інші слова на позначення спортивних предметів. Також він винайшов таке гімнастичне знаряддя, як *Reck, Barren, Pauschenpferd, Ringe, Stufenbarren, Schwebebalken, Bock, Kasten, Pferd, Sprungtisch, Rundlauf*. Німецькі назви рухів збереглися до сьогодні у спортивній та художній гімнастиці, стрибках в воду та на батуті [1, с. 152].

Важливе значення для розвитку німецької спортивної лексики мала діяльність гімназійного вчителя Конрада Коха у 1890-х роках, який зробив футбол «німецькою грою» та започаткував футбольну термінологію. Кох шукав, перш за все, «шкільні ігри», маючи за мету привнести більш фізичної активності у коло юнаків, котрих він називав «домосідами». [2, с. 98]. Коха дуже критикували не тільки за те, що він вводив у німецьку школу англійську гру, але і за те, що на той час ще не було відповідної сааме німецької футбольної термінології. У 1875 р. Кох видає зошит правил «німецькомовного» футболу. З цієї роботи починається німецька футбольна термінологія. Напр., гол він назвав *Mal*, команда, за Кохом, *Gespielschaft*, складалася з 10 *Stürmer* (нападників), 2 *Markmänner* (напівзахисників) та 3 *Malmänner* (захисників), капітана Кох називав *Fußball-Kaiser*.

Наприкінці 30-х років XX ст. наукова робота Ольги Екард «Спортивна мова Нюрнберга та Фюрта. Дослідження народної мови» зробила суттєвий внесок у формування німецької спортивної лексики [2, с. 116]. Особливістю дослідження О.Екард було те, що авторка звернула увагу не тільки на спеціальну футбольну термінологію, а також на мову спортивних коментаторів та мову футбольних фанатів, на спортивні жаргонізми.

Чисельною групою спортивної термінології є похідні з англійської мови. Напр., *Foul, Volleyball, Basketbal, Konter, Paragliding, Base-Jumping, Balkoning, Soaren* та ін.. Дуже активним періодом, коли подібні слова звились у німецькій мові, стали часи після закінчення Другої світової війни. Але у той же час дуже наполегливо пробиваються німецькі еквіваленти англійських назв також у футбольній сфері: *Tor* замість „Goal“, „Spieler“ замість „Kicker“, „Torwart“ - „Kipper“, „Mannschaft“ - „Team“, „Strafstoß“ - „Penalty“, „Kampfspiel“ - „Match“.

Отже, спортивна термінологія в німецькій мові має багатовікову історію та багатопланову структуру. Перспективу нашого подальшого дослідження ми вбачаємо у більш глибокому вивченні термінології легкої атлетики, а саме, метання спису.

Література

1. Arnold K Gerätturnen – Terminologie leicht, verständlich, anschaulich. / K. Arnold, J. Leirich. – Ebenhausen: Lochner-Verlag, 2005. – 213 S.
2. Burkhardt A. Konrad Koch und Olga Eckhardt – zwei Meilensteine in der Geschichte der deutschen Fußballsprache und ihrer Dokumentation / A. Burkhardt // Sport, Sprache, Kommunikation, Medien. – Gießen: Elektronische Bibliothek, 2015. – S. 93-132.
3. Rutishauser P. Sportsprache im Wandel der Zeit – Entwicklungstendenzen am Beispiel der Zeitschrift „Basketball“ / Rutishauser P. – Hamburg: Diplomica Verlag, 2014. – 87 S.
4. Röthig P., Prohl R. (Hrsg.). Sportwissenschaftliches Lexikon / P.Rothig, R.Prohl – Schorndorf: Verlag Hofmann, 2003. – 665 S.
5. Weiler I. Rezeptionsgeschichtliches (nicht nur) zum antiken Griechensport. Einige grundsätzliche Überlegungen zum interkulturellen Austausch sportlicher Phänomene / Weiler I. // Jahrbuch 2013 der Deutschen Gesellschaft für Geschichte der Sportwissenschaft. – Münster: LIT Verlag, 2014. – S. 9-40.

*О. І. Шаран
м. Дніпро*

INTERNATIONALISIERUNG DES WORTSCHATZES IN DER DEUTSCHEN PRESSE

Heute betrachtet man die Tätigkeit der Massenmedien nicht nur als informativ, sondern auch als kognitiv-diskursiv, d.h. als «ein Mittel der Erklärung und der Popularisierung, die Übermittlung in der besonderen Weise der bearbeiteten und vorgelegten Informationen dem besonderen Massenadressaten zwecks der Wirkung auf ihn» [1, c. 127].

Der journalistische Stil erfüllt die Funktionen der Beeinflussung und der Informierung des Lesers. Deshalb wird der publizistische Stil gewöhnlich durch Vorhandensein der expressiven Mittel charakterisiert. Eines solcher Mittel ist die Nutzung der Internationalismen und Entlehnungen.

Eine Besonderheit jetzigen Wortschatzes sind sowohl die schnelle Vergrößerung der Zahl von Wörtern, die in der Sprache funktionieren, als auch der Entlehnung neuer Wörter aus andern (vor allem europäischen) Sprachen, die die aktuellen Begriffe der Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst, des Sports, der Mode, der Konsumtionssphäre und der Bedienung bedeuten.

Keine Kultur der Welt entwickelt sich in der Isolierung, abgesondert von anderen Kulturen. Die Kontakte der Völker verursachen den Kulturaustausch, einschließlich des Austauschs von Wörtern. Deshalb gibt es in jeder Sprache "fremde" Wörter, das heißt die Entlehnungen, die eine zahlreiche Gruppe der Neologismen bilden können [3, c. 23].

Moderne Massenmedien zeigen sozialökonomische Hauptprozesse in der Gesellschaft und dementsprechend Prozesse der Transformationen in der Sprache. Jede Erscheinung oder jedes Ereignis wird auf den Seiten der Zeitungen und der Zeitschriften, an den Bildschirmen der Fernseher, im Internet dargestellt. Die Wortbildung, die in den Texten der Massenmedien erscheint, setzt sich im Wortschatz des Volkes fest.

Der Gebrauch der entlehnten Lexik hilft, den Text der Massenmedien mit bestimmter Ausdruckskraft auszufüllen und den offiziellen Stil zu verdünnen, um so den Kontakt mit dem Publikum zu verbessern. Die wichtige Rolle hat der Faktor der Globalisierung – das Phänomen, das heute auf allen Gebieten des Menschenlebens beobachtet wird. Was die Sprache betrifft, geht es heute meistens gerade um die „Globalisierung“ des Englischen, des sogenannten „Amerikanisierens“.

Es gibt die große Zahl der Anglizismen in den vielfältigen persönlichen und professionellen Zweigen und vor allem im Sport, in der Musik, in der Wirtschaft und auf dem technischen Gebiet, z.B. *Fan, Match, Job, Team, Computer, Know-how, Holding* usw. Diese Sphären befinden sich unter dem riesigen terminologischen Einfluss, hier erscheinen die neuen Termini aufgrund der neuen Technologien, hauptsächlich aus den USA.

Die Professionalismen sind eine sehr reiche Quelle der Entwicklung des Deutschen. Viele Termini kommen auch in die alltägliche Rede heute: *Probleme managen, Vorbestellungen canceln, Preise scannen*. Noch ein Beispiel für das Eindringen der Anglizismen in die Umgangssprache.

Die Einführung der ausländischen Lexeme ins Deutsche ist aus dem Fehlen der Benennungen für die Reihe der Vorrichtungen, der Sachen, der Begriffe zu erklären, die im Deutschen erscheinen. Sie kann man nur mit Hilfe der Beschreibung bezeichnen und dabei die Wortverbindungen oder sogar die Sätze verwenden (*Public Relations*, z.B. bedeutet auf Deutsch Öffentlichkeitsarbeit, öffentliche Beziehungen, Kontaktpflege und Meinungspflege).

Als der wichtige Grund der anglo-amerikanischen Entlehnung betrachtet P. von Polenz die Begriffsdifferenzierung [2, c. 409].

Außer dem Kolorit muss man die sprachliche Ausdruckskraft der anglo-amerikanischen Entlehnungen auszeichnen. Im Zusammenhang mit dem Sprachverstoß der deutschen Schreibweise und der Artikulation beachtet der Leser den ähnlichen Text immer [4, c. 36].

Andererseits, in den Reportagen können die sprachlichen Mittel verwendet werden, die einen bestimmten Effekt hervorrufen. Es geschieht, einerseits, mit Hilfe der semantik-stilistischen Verstärkung der Bedeutung bei Benutzung der gehobenen Sprache (z.B. *Business-Class*), oder beim zielgerichteten Gebrauch des Wortes in einem bestimmten Kontext (z.B. *Gentleman-Schriftsteller*) oder andererseits mit Hilfe der semantik-stilistischen Abschwächung der Bedeutung, sowie der Nutzung des Anglo-amerikanismen mit der negativen Bedeutung (z.B. *Killer-Spritze*).

Um dem Gebrauch der Wörter mit der negativen Konnotation zu entgehen, verwendet man die Euphemismen, die in den anglo-amerikanischen Entlehnungen verborgen sind, die die Erscheinungen nicht so anschaulich beschreiben und zu gehobener Sprache gehören.

Die Nutzung der Anglizismen in den Reportagen ist damit verbunden, dass das Englische einen sehr starken Einfluss auf das Deutsche hat. Auch wird hier die Tendenz des Deutschen zu den kürzeren sprachlichen Einheiten wirksam.

Als Nächstes zeichnet man Entstehung der Bildhaftigkeit dank anglo-amerikanischen Entlehnungen für die Erklärung eines bestimmten Sachverhalts in einer zusammengefassten und lebendigen Form aus.

Die sinnvolle Benutzung bestimmter Synonyme dient der Variabilität des Ausdruckes und der Bildung des stilistisch attraktiven Textes.

Ein folgender Aspekt ist die sprachliche Einsparung. Dabei wird die Aufgabe beobachtet, mit Hilfe des minimalen sprachlichen Aufwandes nach dem maximalen sprachlichen Effekt zu streben. Viele anglo-amerikanische Entlehnungen haben den Vorteil vor ihren deutschen Entsprechungen in der Kürze des Ausdruckes: *Hobby – Steckenpferd, Lieblingsbeschäftigung; Fan – Liebhaber, Verehrer, Anhänger; Shorts – kurze Hose* usw.

Das Dominieren des Englischen auf der internationalen Arena hängt heute nicht nur von der politischen und Wirtschaftsüberlegenheit der englischsprachigen Länder ab, sondern auch von der Einfachheit seines Wortschatzes, das sich an andere Sprachsysteme, einschließlich an das heutige Deutsche, leicht anpasst.

Die aktive Ergänzung der Zahl der Entlehnungen im Deutschen geschieht auch mittels Abkürzungen. Die meisten Abkürzungen waren aus dem Englischen schon in Form der Abkürzungen entlehnt, z.B. *Ihr preiswerter Spezialist für TV-, Video-, Hifi- und Hausgerätetechnik*.

Zusammenfassend kann man sagen, dass in den letzten Jahren das Deutsche eine große Anzahl der englischen Wörter entlehnt. Die Nutzung der Anglizismen in den Reportagen ist damit

verbunden, dass das Englische einen sehr starken Einfluss auf das Deutsche hat, besonders auf dem Gebiet der Politik, der Technik und der Kultur. Das Englische hat das Deutsche mit zahlreichen Synonymen und neuen Begriffen bereichert.

Література

1. Brinker K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. 4.Aufl. – Berlin: Erich Schmidt Verl. 1997. – 165 S.
2. Herberg D. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung // Deutsch als Fremdsprache, 2002. – N4. – 200 S.
3. Kessel K. Basis wissen deutscher Gegenwartssprache. – Basel: A. Francke Verlag, 2005. – 276 S.
4. Reumann, Kurt. Das Fischer Lexikon [Text]: Publizistik. Massenkommunikation./ E. Noelle-neumann, W. Schulz, J. Wilke. – Frankfurt am Main, 2002. – 183 S.

СЕКЦІЯ РОМАНІСТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

О. С. Гавенко,
Л. Д. Ципоренко
м. Маріуполь

ПОНЯТТЯ «НЕОСТАНДАРТУ» ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Італійський «неостандарт», тобто новий стандарт італійської мови, вже декілька десятиліть залишається одним з найактуальніших лінгвістичних явищ, яке постійно викликає інтерес філологів-італьяністів.

Насправді, цей різновид італійської мови має декілька назв: «італійська загального вжитку», «тенденційна італійська», «італійська без прикметників» та «середня італійська». Важливо наголосити, що йдеться про різновид італійської мови, письмовий та усний, який багато у чому співпадає з нормативним стандартом, але включає в себе широкий ряд явищ, які у минулому було відкинуто або які не радили використовувати. Велика частина цих явищ, які могли бути присутніми в італійській мові протягом століть або з'явитися досить нещодавно, мають у якості спільного показника той факт, що вони характерні для усного мовлення.

Інші характеристики цього різновиду можна зрозуміти з назв, про які було зайдано вище, та які, як можна побачити, часто суперечать одна одній. «Неостандартом» цей різновид називається тому, що він може стати базою для майбутнього нового нормативного стандарту. «Загального вжитку», тому що цей різновид статистично є найбільш вживаним серед тих, хто пише та говорить італійською. «Середня», оскільки це дає змогу підкреслити той факт, що мова йде про різновид, який поширився та був прийнятий у письмовому та усному мовленні середнього рівня формальності. «Тенденційна» через те, що складається з рис, які ще не є консолідованими, але які вже представляють тенденції можливого подальшого розвитку мови. «Без прикметників», тому що їй бракує рис, які можна справді назвати новими у порівнянні зі сторічними тенденціями італійської мови [1, с. 30].

Неостандарт не є чимось абсолютно новим, його новизна полягає не в нових граматичних явищах, а в більшому ступені розповсюженості певних явищ відносно минулого та у тому факті, що вони стали використовуватися у тих контекстах, у яких раніше були недозволені. Тому називати цей феномен «неостандарт», насправді, є перебільшенням, оскільки мова йде не про новий стандарт у прямому значенні, а про такий стандарт, який містить ті елементи, які колись вважалися субстандартом, або не належали до стандарту. Саме цьому деякі вчені запропонували змінити назву на ті, про які було згайдано вище.

Ті лінгвістичні явища, які сьогодні вважаються «оновленими», насправді, були прийняті ще у минулому, але з меншою частотою та здебільшого у неформальному реєстрі мовленнєвого спілкування. Так, наприклад, вживання займенників *lui* та *lei* у функції підмета та займенника *gli* у значенні *a lei* та *a loro* було задокументовано ще у давні часи.

Тим не менш, необхідно розрізняти ті форми, які стали з'являтися у мові частіше, але все ще піддаються критиці з боку лінгвістів, та ті, які вже не підлягають суровій цензурі. Так, наприклад, використання займенників *lui* та *lei* у функції підмета замість *egli*, *ella*, *essa* прийнято і у письмовому мовленні. Вживання займенника *gli* сприймається неоднозначно, з одного боку вживання *gli* у значенні *a loro* вважається правильним у більшості граматик, а у значенні *a lei* не дозволяється в усіх граматиках італійської мови. Так само, не усі випадки використання відносного займенника та сполучника *che* є прийнятними. Такі речення, як *Torna domani che oggi non ho tempo (che = perché)* дозволяються у письмовому мовленні, і навпаки, речення типу *La cosa che ho bisogno è un po' di tranquillità (che = di cui)* вважаються дуже розмовними та не належать до високого рівня мови.

Серед синтаксичних особливостей, які відрізняють «неостандарт» від норми є тенденція до сегментації речення та пошук засобів виразності, виокремлення або підкреслення якогось елемента, яке досягається здебільшого за допомогою зміни місця одного з членів речення. Нормою для італійської мови є такий порядок слів: підмет, присудок, додаток. Проте, заради певних комунікативних потреб, як наприклад, необхідність наголосити на якомусь певному складнику, можливо застосовувати певні трансформації. Так, для італійського «неостандарту» є характерними зміщення вліво та зміщення вправо, а також роздроблене речення [1, с. 32]. При зміщенні вліво на перше місце стає той елемент, який треба виділити, і цей елемент потім повторюється відповідним займенником. Напр.: *La macchina l'ho comprata proprio oggi*. При зміщенні вправо, навпаки, на перший план виходить рема, тобто новий елемент речення: *Lo so che partite domani*.

Цей різновид італійської мови все ще знаходиться в процесі розвитку, не усі конструкції та форми приймаються, але можна з певністю сказати, що його головними характерними рисами є, по-перше, спрощення та, по-друге, виділення певних елементів на тлі інших.

Література

1. Trifone M. *Affresco italiano* / M. Trifone, A. Filippone, A. Sgaglione. – Milano : Mondadori, 2011. – 171 с.
2. Rainone M. *Italiano neostandard, le caratteristiche di una lingua che cambia* [Електронний ресурс] / Michele Rainone. – 2012. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.linkuaggio.com/2012/05/italiano-neostandard-le-caratteristiche.html>.

А. С. Денисова
м. Бердянськ

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ-РЕЧЕННЯ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВІДЧУТТІВ ЛЮДИНИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Фразеологічні одиниці представляють найбільш мальовничу й виразну частину словникового складу мови, вони відображають звичаї, традиції народу, згадку про його історію, фольклор [2]. На сьогодні дослідження різних аспектів цієї галузі лінгвістики викликає значний інтерес серед науковців. У центрі нашого дослідження є структурно-граматичні особливості французьких фразеологічних одиниць на позначення відчуттів людини, а саме тих, які мають будову речення.

Метою нашого дослідження є опис і аналіз французьких фразеологізмів на позначення відчуттів людини із будовою речення.

Фразеологізми французької мови із будовою речень становлять 12 %. Серед них домінують ті, які мають структуру простого речення – 59,3 %. Переважно всі двоскладні речення є поширеними (*à bonne faim il n'y a pas de mauvais pain* [3, с. 442; 4]; *homme affamé ne pense qu'à pain* [3, с. 562; 4]; *j'ai un pavé sur l'estomac* [4]; *l'appétit est le meilleur cuisinier* [3, с. 8]. Проте, зафіксовані поодинокі випадки непоширених речень – *vivre d'un hareng* [4].

Для французької мови характерною є наявність речень, де присудок виражений дієсловом умовного способу: *il avalerait la marmite des Cordeliers* [3, с. 663]; *il avalerait la mer et les poissons* [3, с. 677; 4]; *il avalerait une charrette ferrée* [5, с. 208]; *il boirait les mers et les poissons* [3, с. 677; 4].

У групі фразеологічних одиниць, які мають будову односкладних речень домінують інфінітивні: *cuire dans son jus* [4]; *n'avoir rien à chiquer* [4]. Для цього типу речень характерною є наявність дієслова в заперечній формі: *n'avoir pas plus de force qu'un linge mouillé* [3, с. 615]; *n'avoir rien à chiquer* [5, с. 225]; *n'avoir rien dans le coco* [4]; *tomber dans le sirop* [4]. Крім того, нами зафіксовано безособове речення: *on n'entendrait pas Dieu tonner* [3, с. 351].

Кількість складних речень на позначення відчуттів людини у французькій мові становить 40,7 %. Домінують серед них складнопідрядні речення з різними залежними частинами. Найчастіше вживаними є підрядні речення із залежною означальною частиною: *il a cervelle qui fait de la chaise longue* [4; 5, с. 197]; *manger à la table qui recule* [4]; *en avoir la langue qui pend sur le plancher* [4]; *bequeter à la table qui recule* [4]; *avoir un œil qui dit merde à l'autre* [3, с. 755]; за ними йдуть з'ясувальні (*tout pain est saint à qui a faim* [3, с. 781]; *n'y voir qu'à travers un brouillard* [4]) і менш розповсюдженими є речення з різними типами обставинних підрядних частин: причини (*être épuisé parce qu'on a trop marché* [1, с. 53]; *mal à la tête parce qu'on a trop bu* [1, с. 48]); мети (*se donner un torticolis pour regarder* [3, с. 1048]); умови (*se frotter les yeux quand on a sommeil* [1, с. 53]); міри і ступеня (*manger à s'en faire péter la sous-ventrière* [4]). Для цього типу фразеологізмів-речень поширеною є модель, де підрядна частина стоїть у препозиції: *quand le loup a faim, il sort du bois* [3, с. 442; 4]; *qui a faim mange tout pain* [3, с. 442; 4].

Поодиноким є випадок вживання складнопідрядного речення, де поєднано головну частину та дві підрядні – *avoir un châsse qui fait le tapin et l'autre qui guette les poulets* [4], *qui a la panse pleine il lui semble que les autres sont saouls* [3, с. 784; 4].

Безсполучникові складні речення у французькій мові становлять 6,8 %. Вони репрезентовані сполуками, які позначають одночасність дії і мають перелічувальну інтонацію: *c'est trop sucré, on dirait du sirop* [3, с. 981]; *à petit manger bien boire* [4]; *double jeune, double morceau* [3, с. 712; 4].

Найменшу частку серед складних речень становлять складносурядні речення (2,3 %). Такі одиниці представлені в нашому дослідженні одним реченням із однотипною побудовою частин, які означають одночасність дії – *les sept vaches grasses et les sept vaches maigres* [3, с. 1076].

Висновки. Структурні типи французьких фразеологізмів на позначення відчуттів людини є різноманітними. Нами зафіксовані всі випадки вживання простих та складних речень. Особливістю французьких фразеологізмів-речень є вживання складнопідрядного речення з кількома підрядними частинами (однорідна /неоднорідна супідрядність).

Перспективним убачаємо подальше вивчення фразеологічних одиниць на позначення відчуттів людини в зіставному аспекті.

Література

1. Бардоши В. Фразеологизмы французского языка : словарь-практикум / В. Бардоши, Ш. Эттингер, С. Штельтинг, Е. Бутина. – Екатеринбург : Уральское изд-во, 2002. – 247 с.
2. Камінська В. С. Теоретичні дослідження фразеологічних одиниць у сучасній лінгвістиці / В. С. Камінська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vuzlib.com.ua/articles/book/39368-Teoretichn%D1%96_dosl%D1%96dzhennja_fr/1.html
3. Французско-русский фразеологический словарь. Около 35000 выражений / под ред. Я. И. Рецкера. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 1112 с.
4. Dictionnaire de l'Académie Française, 8-ème ed., 1935 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://fr.academic.ru/contents.nsf/daf_1935/
5. Kravtsov S. Dictionnaire russe-français des locutions idiomatiques equivalents / S. Kravtsov. – Paris : L'Harmattan, 2005. – 248 p.

А. П. Дуєва
м. Маріуполь

ІСТОРИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Як і всі мови, блискуча доля яких визначалась сприятливими умовами, французька мова має дуже скромне походження.

А. Доза зазначає, що подібно до своїх романських родичів – італійської, іспанської, португальської, румунської мов – вона виникла внаслідок розпаду вульгарної латини і їй довелось пройти довгий, маловідомий період первинного формування в неспокійні часи франкських монархій. Вона з'являється в світі майже одночасно з династією Капетингів, з якою вона пов'язує свою долю і яка забезпечує їй, як і Парижу, майбутнє [1, с. 10].

Згодом, французька мова стає виразником літератури, що здобуває все більше й більше блиску; вона перетворюється в орган суспільства, в якому абстрактний раціоналізм поєднується з відданістю традиціям, що невинно відточує й очищає мову, кує з неї знаряддя думки, такої ж гнучкої, точної та ясної, як і сама думка цього суспільства [2].

Французька мова походить від латини, пересадженої на галльський ґрунт: римська колонізація була її справжньою колискою.

Попередники римлян на французькій землі, галли, залишили, без сумніву, глибокий відбиток свого перебування: на півночі вони знищили всі відбитки раніше існуючих мов, зберігши тільки деякі географічні назви.

Сама ж галльська мова, будова якої не дуже відрізнялась від латинської мови, зникла лише в кінці римського панування. Романізація проходила послідовно. Міста, куди з'їхались урядовці, торговці, і які стали місцем перебування галльської аристократії, швидко романізувались й стали осередком поширення мови переможця [1, с. 14–18].

Географічно романізація відбулася спочатку на південному сході, в Провінції, де виникло безліч італійських колоній. Романізації зазнав район басейну Гарони. Та найсильніша течія була спрямована вздовж Рони та Сени, поділившись потім відповідно напрямку римських доріг, і дійшла долини Луари, Сени та Мозеля. Гірські райони та захід довше чинили опір.

Протягом двох чи трьох століть латина була поширена тільки в містах та серед римських колоній. Повстання бакудів та їхнього вторгнення у 276 році змусили більшу частину галльського населення залишити свої селища. Перемога імператора Константина була перемогою християнства, що стало могутнім фактором романізації, яка закінчилася в V сторіччі [1, с. 17–21].

Латина, від якої походить французька мова, була розмовною мовою населення, «вульгарною латиною» [4, с. 23].

Ця мова, незважаючи на зусилля шкільних вчителів, далеко відійшла від літературної мови кінця Імперії. За винятком південно-західного регіону, де рішучу роль відіграли ібери, латина Галлії була досить однорідною внаслідок єдності передуючого їй субстрата.

Деякі розходження з'являються після розпаду Римської Імперії, головним чином під впливом головних причин:

1) відсутності одноманітності етнічного елемента в областях, де в різних пропорціях змішувались римляни, галли, германці;

2) політичної та соціальної роздрібленості Галлії, складові частини якої продовжували ділитися на ізольовані землі до самого встановлення феодального строю [4]

Германський елемент відіграв дуже важливу роль у формуванні французької мови: військова аристократія франків, хоча й не зуміла нав'язати своєї мови, проте збагатила туземний словник більшою кількістю слів й вплинула на фонетику, синтаксис і навіть морфологію. Однак цей вплив дався взнаки сильніше на інших діалектах, та передусім на норманському, а також на північних та північно-східних діалектах [1, с. 28].

У сфері мови, як і в соціальній сфері, франкський період є часом безладу та смуту. Єдина Римська держава, яка займала територію більшу ніж Галлія, не відразу перетворилася на єдину французьку державу, тобто дуже тривалим був період формування нового суспільства й нової мови.

Вступ на престол Капетингів став початком нової ери. Стабілізація соціальних відношень супроводжує затвердження феодального устрою, який сприяє діалектному подрібненню [1, с. 28–30].

Централізація здійснюється, головним чином, навколо Парижу та в меншій мірі навколо інших обласних центрів – резиденцій більш чи менш значних герцогських та графських дворів.

Значення церкви, монастирів, релігійного життя досягає свого апогею.

З кінця XI сторіччя в житті молодої французької мови починається розквіт спочатку епічної, а потім ліричної, драматичної та оповідальної літератури, абстрактний словник якої збагачується під впливом латини. Разом з невідомими предметами та виробами, Хрестові походи приносять зі Сходу нові слова.

Південь Франції, життя якого було перерване на декілька століть, поновлює свою діяльність провідника середземноморських впливів на північ [2].

В XV сторіччі відбувається дуже важливий поворот в історії французької мови: в усіх її сферах намічаються нові тенденції. Мова продовжує розвиватися, та цьому розвитку протистоять нові сили, значення яких все більше зростає: це протидія граматистів та письменників, пізніше академії та салонів, а ближче до нашого часу – протидія шкіл, газет, книг, які намагаються стримати еволюцію мови [1, с. 34–36].

Лінгвістична роздрібленість діалектів збільшується внаслідок поступового зникнення регулюючих регіональних центрів, завойованих один за одним французькою мовою.

Починаючи з XV сторіччя, франсійський, який ще вчора був діалектом Іль-де-Франса й Орлеанського герцогства, поширюється Францією й стає французькою мовою, літературною й національною мовою єдиної держави. Швидкий ріст Парижу й розвиток книгодрукування сприяють літературній централізації. З XV сторіччя латина втрачає своє провідне положення в суспільстві; свої останні позиції вона втрачає під час Революції 1789 року [1, с. 42].

Отже, кожне століття, кожен період має і свої власні особливості, свої тенденції.

Стрімке в політичному і соціальному відношенні XVI сторіччя було періодом інтелектуального й літературного кипіння. Письменники вводять в ужиток безліч неологізмів і запозичень з латини, грецької та італійської мов, з діалектів, з професійної лексики.

Серйозні зміни відбуваються у вимові, граматиці, синтаксисі, який шляхом введення латинізмів намагається зробити більш гнучкою середньовічну фразу й пристосувати її до нових вимог [3, с. 45].

XVII сторіччя, шанувальник порядку та дисципліни, націлене на стабілізацію, упорядкування та очищення мови. Воно рішуче звільнює мову від всього зайвого, забороняє архаїзми, спеціальні, провінційні, просторічні й грубі слова, намагається надати мові інтелектуального й раціонального характеру, а також встановлює норми для морфології та синтаксису [1, с. 56].

XVIII сторіччя продовжує справу свого попередника; проте неологізми тепер знову шануються, знову трапляються в мові спеціальні терміни, запозичення, перш за все, у вигляді англіцизмів. Це епоха поширення французької мови за кордоном, в освіченому суспільстві всієї Європи. Розходження між мовою народу та мовою освіченого суспільства було знищено Революцією [1, с. 59].

Романтизм завершує, здебільшого в лексиці, перемогу мови буржуазії; запозичення поновлюються з новою силою, а письменники в боротьбі з класицизмом, намагаються зробити словник більш яскравим та менш абстрактним.

Прогресуюче поширення народної освіти приводить народ до наслідування мови освіченого суспільства, тоді як встановлення демократичного устрою та зміщення класів суспільства зумовлюють поширення народних та арготичних слів і зворотів [1, с. 63].

За кордоном більше століття тому націоналістичні тенденції привели до витиснення французької мови, проте вона завоювала нові позиції в Індокитаї та особливо в Африці внаслідок поширення колоніальних володінь Франції.

Французька мова – це мова паризького освіченого суспільства. Таким чином, мова, якою сьогодні спілкуються мільйони людей, базується за своїм походженням і своєю сутністю на досить обмеженому лінгвістичному типі.

Освічене суспільство Парижу й досі залишається двигуном, який більшою або меншою мірою стимулює розвиток цього великого та складного організму.

Література

1. Доза А. История французского языка / А. Доза – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1965. – 471 с.
2. Катагощина Н. А. История французского языка. Для ин-тов и фак. иностр. яз. Учебник / Н. А. Катагощина, М. С. Гурьчева, К. А. Аллендорф. – Изд. 2-е, испр. – М. : Высш. шк., 1976. – 319 с.
3. Хоменко Л. О. Французский язык / Л. О. Хоменко, О. О. Грищенко, Р. Г. Кропивко, О. М. Мороз. – Винница : Нова книга, 2003. – 559 с.
4. Cohen M. Histoire d'une langue : le français (des lointaines origines à nos jours) / M. Cohen. – 4-ième édition, revue et mise à jour. – Paris : Editions Sociales, 1980. – 513 p.

Д. І. Заєць
м. Маріуполь

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ ТА НЕОЛОГІЗМІВ

Неологізм (др.-гр. Νέος – новий, λόγος – мова, слово) – слово, значення слова чи словосполучення, що нещодавно з'явилося в мові (новостворене, було відсутнє раніше). Новизна і незвичність такого слова, словосполучення чи звороту мови ясно відчувається носіями цієї мови [4].

Від неологізмів слід відрізняти *оказіоналізми* (лат. occasionalis 'випадковий') – слова, утворені «з нагоди», в конкретних умовах мовної комунікації і які, як правило, суперечать мовній нормі, вони відхиляються від звичних способів утворення слів в певній мові. Часто *оказіоналізм* з'являється в мові як засіб мовної гри, жарту, каламбуру [3, с. 150].

Оказіоналізми – слова створені автором (або мовцем) в конкретних стилістичних цілях, тому їх часто називають індивідуально-стилістичними неологізмами. Вони відрізняються тим, що, як правило, не отримують широкого розповсюдження та не входять до словарного запасу мови. Такі контекстуально-закріплені слова поза межами відповідної ситуації втрачають свою виразність і стають незрозумілими для носіїв мови. Але вживані в контексті, вони стають засобом створення образного мовлення, відповідних художніх ефектів та тонкої словесної гри [1, с. 170].

Для того щоб створити *оказіональне* слово потрібен високий рівень володіння мовою, а також добре розуміння її особливостей.

Причини, які спонукають письменників до створення *оказіоналізмів* як індивідуально-авторських утворень, є наступними:

- необхідність точно передати думку;
- прагнення автора коротко висловити думку;
- потреба підкреслити своє ставлення до предмета, дати йому свою характеристику, оцінку;
- прагнення своєрідним виглядом слова звернути увагу на його семантику;
- необхідність зберегти ритм вірша, забезпечити риму, домогтися потрібного інструментування;
- потреба уникнути тавтології.

Лексичні інновації – неологізми і okazіоналізми – викликані до життя потребами комунікації і створюються на основі певних словотворчих моделей з урахуванням особливостей семантичної системи мови і її граматичної будови. Іншими словами, як неологізми, так і okazіоналізми використовують потенційні можливості словотворчої системи мови, і є їхніми конкретними реалізаціями [1, с. 174].

Розмежовує неологізми і okazіоналізми їхня неоднакова функція та різні сфери розповсюдження, оскільки як перша, так і друга групи застосовуються з різною метою. Специфіка okazіональних слів полягає в тому, що, обслуговуючи певний контекст, даний окремий випадок, дану мовну ситуацію, вони не претендують на те, щоб закріпитися в мові, увійти до загального вжитку. У цьому полягає їхня основна відмінність від неологізмів, які задовольняють вимогам суспільного (а не індивідуального) закріплення і відтворення. Також цілком очевидно, що неологізми створюються для номінації нових речей і явищ дійсності, і, отже, для них номінативна функція є основною, а не факультативною. Що стосується okazіональних слів, то вони являють собою експресивні мовні явища, для яких номінативна функція є вторинною.

Неологізм за своєю суттю обов'язково пов'язаний з поняттям тимчасового плану. Okazіональні слова не обмежені в часі, вони завжди зберігають свою новизну. Вони не здатні застарівати.

Диференціація між неологізмами і okazіоналізмами може бути проведена по лінії соціальна приналежність / індивідуальна приналежність. Соціальна спрямованість неологізмів полягає в тому, що, з'являючись в мові на даному етапі її розвитку, вони позначають життєво важливі нові поняття, які виникають в результаті розвитку науки і техніки, нових умов життя, соціально-політичних змін і т.д. Їхнє призначення – обслуговування мовного колективу. Okazіоналізм завжди індивідуальний і в своєму авторстві принципово співвідноситься з конкретною особою – творцем цього okazіоналізму [2, с. 72].

А. Г. Ликов виділяє такі основні параметри розмежування неологізмів і okazіоналізмів:

- 1) час появи слова;
- 2) наявність – відсутність конкретного творця;
- 3) відчуття – не відчуття новизни слова;
- 4) входження – не входження в мову [2, с. 74].

Таким чином, нові слова, закріплені в мові, називаються неологізмами, а ті, які вживаються тільки на даний момент та у конкретному випадку – okazіоналізмом. Неологізми – це одиниці мови, які поповнюють її словниковий склад. Інша справа – okazіоналізми, які представляють собою словотворення окремого автора, створюються ним з стилістичною метою для найбільш точного або більш яскравого вираження думки, з метою задоволення потреб даної комунікативної ситуації та художньо-стилістичної номінації для функціонування в межах певного контексту.

Література

1. Вендина Т. И. Введение в языкознание : учеб. пособие для пед. вузов / Т. И. Вендина. – М. : Высш. шк., 2001. – 288 с.
2. Лыков А. Г. Okказиональное слово как лексическая единица речи / А. Г. Лыков // Филологические науки, 1971. – № 5. – С. 70–81.
3. Ніколаєнко А. Г. Лексикологія англійської мови : теорія і практика / А. Г. Ніколаєнко. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 528 с.
4. Неологизмы : материалы из Википедии свободной энциклопедии [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B7%D0%BC>

РОЛЬ АКАДЕМІЇ ДЕЛЛА КРУСКА В РОЗПОВСЮДЖЕННІ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІТАЛІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Завжди актуальним є дослідження зарубіжного досвіду у будь-якій галузі суспільної взаємодії, оскільки такий аналіз дає змогу систематизувати позитивні й найцінніші надбання та розглянути можливість їх застосування на вітчизняному ґрунті. В Італійській Республіці через низку історичних умов процеси об'єднання країни розпочалися 158 років тому, а мовне питання й досі є важливим для країни, оскільки на сьогодні в регіонах зберігається високий ступінь використання діалектів. Італія виробила власний механізм розповсюдження італійської літературної мови, її впровадження в усі сфери життя. Невід'ємною ланкою в цій системі стала Академія делла Круска, започаткована ще в 1582 р. в м. Флоренція (обласний центр регіону Тоскана). Цікавим є той факт, що в основі сучасної італійської літературної мови лежить саме тосканський діалект. У Флоренції свого часу активно працювали Данте, Петрарка, Боккаччо – перші італійські письменники, що складали свої твори розмовною латиною. Місто у часи Відродження стало центром культурних та просвітницьких процесів, яким сприяв економічний розквіт. Ще тоді з'явилась ідея очищення та кодифікації мови.

До 1923 р. Академія делла Круска займалась здебільшого ґрунтовною лексикографічною діяльністю. Згодом дослідження охопили більш широку площину – галузь італійської філології, зокрема граматики, лексикології, фразеології тощо. Діяльність академії розширилась іще за рахунок аналізу шляхів популяризації та розповсюдження стандартизованої літературної італійської мови, яку вивчають у школах, яку використовують засоби масової комунікації. Інституція також прийняла до уваги вивчення напрямків розповсюдження італійської мови за кордоном. Акцент робиться на питаннях еволюційних змін у мові на тлі міжмовних контактів у глобальному світі.

На сучасному етапі Академія делла Круска опікується питаннями підтримки наукових досліджень та практичної підготовки фахівців-науковців у галузі італійської філології через систему спеціалізованих центрів та спільно з вищими навчальними закладами, а також розповсюдження італійської мови в школах та італійському суспільстві, поширення знань з італійської мови, її історії та сучасного стану з урахуванням динамічних міжмовних обмінів в сучасному світі та багатомовності Європейського континенту. Основними напрямками діяльності академії визначено:

- лексикографічна діяльність. Актуальною для установи залишається робота зі систематизації італійської лексики, її опису, укладання словників;
- аналіз мови художньої літератури;
- використання у лінгвістичній сфері можливостей сучасних інформаційно-цифрових технологій;
- дослідження еволюційних процесів італійської мови;
- зв'язок мови з іншими сферами суспільної життєдіяльності (економікою, медициною, спортом тощо). Увагу дослідників привертають терміни, особливості вживання професійної лексики тощо;
- розгляд особливостей медіа текстів та спілкування в соціальних мережах, враховуючи їх важливу роль у формуванні рівня культури населення;
- можливості стратифікації мови. Дослідження сконцентровані на різних рівнях мови (мовний стандарт, розмовна мова, регіональні мови, жаргонна мова тощо);
- розповсюдження італійської мови за межами країни;
- популяризація італійської літературної мови у системі шкільної освіти. З цією метою організовуються та проводяться предметні олімпіади з італійської мови, дні італійської мови та інші культурно-просвітницькі заходи;

- вдосконалення законодавства в мовній сфері, вироблення рекомендацій щодо провадження мовної політики стосовно італійської мови.

Таким чином, результати досліджень Академії делла Круска та комплексний підхід до поставлених завдань допомагають забезпечувати стабільний розвиток італійського мовного середовища.

Література

1. Академія делла Круска [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.accademiadellacrusca.it/it/attivita>.

Є. А. Федотичева
м. Запоріжжя

ФРАЗЕМНЕ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЧЕРЕЗ КОМПОНЕНТ «ЇЖА» БІДНОСТІ Й БАГАТСТВА У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Мовна картина світу, як відомо, має антропоцентричний характер. Людина – творець матеріальної і духовної культури, між якими немає непрохідної межі. Тому назви матеріальних предметів, зокрема продуктів харчування, можуть характеризувати світ духовних цінностей людини. Саме фразеологічна номінація найбільш повно і всебічно описує людину.

Як зазначає Ю. Д. Апресян, кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття й організації, тобто концептуалізації, світу. Властивий мові спосіб концептуалізації дійсності (погляд на світ) частково універсальний, почасти національно специфічний, з іншого боку, він «наївний» у тому сенсі, що в багатьох істотних деталях відрізняється від наукової картини світу. При цьому наївні уявлення аж ніяк не є примітивними. У багатьох випадках вони не менш складні і цікаві, ніж наукові. Такі, наприклад, наївні уявлення про внутрішній світ людини. Вони відображують досвід інтроспекції сотень поколінь протягом багатьох тисячоліть і здатні служити надійним провідником у цей світ [1, с. 38–39].

Назви продуктів і страв характеризують побут і життя народу, вони є необхідним компонентом національної культури. Завдання тез – охарактеризувати і проаналізувати метафоричне вживання у фразеологічній номінації найменувань продуктів, страв для опису життя, для відтворення одного з фрагментів французької мовної картини світу.

За соціальним становищем населення Франції різко диференціюється. Люди, які знаходяться на вершині влади, займають важливі посади, часто асоціюються з овочами: *être dans les légumes* займати важливий пост, бути шишкою; користуватися великим впливом [2, с. 608]. До усталеного звороту близькою є субстантивна фразема з тим самим компонентом *grosse légume* (*grosse* [або *gros*] *légume*) розм. цяця; важна особа, важний птах, високе керівництво [2, с. 608]. Форма множини *gros légumes* у військовій сфері іменує генералів, вище керівництво [2, с. 608].

Вершки суспільства іронічно позначаються також метафорою *gratin*, що в основному номінативному значенні називає скоринку, яка пристала до дна каструлі [2, с. 535].

Із життям у розкоші французи пов'язують *pâte* – тісто, коли жартівливо говорять *vivre comme coq en pâte* – жити в розкошах, як сир у маслі кататися, *être comme un coq en pâte* (*être* [або *vivre*] *comme un coq en pâte*) кататися як сир у маслі [2, с. 149]. З компонентом *galette* перепічка у значенні «гроші» пов'язана фразема *avoir la grosse galette* бути багатієм, товстосумом (*la grosse galette* багатство, майно, маєтність, статки) [2, с. 512].

Про багате, заможне життя свідчить наявність *beurre* вершкового масла у шпинаті: *avoir du beurre dans ses épinards* багато, ситно жити [2, с. 121] або цілої тарілки з маслом – *prendre l'assiette au beurre* зайняти вихідне, прибуткове місце [3, с. 71].

Ікра *caviar* також указує на великий достаток, заможне життя людини: *manger le caviar à la louche* – їсти чорну ікру ополоником [3, с. 137]. У той же час відомим є жартівливий

умовивід про керівництво: *le poisson commence toujours à sentir par la tête* риба гниє з голови [2, с. 862].

Значно докладніше через продукти харчування описується життя й побут бідноти. Бідну людину порівнюють із дрібною рибчинкою: (*menu*) *fretin* 1) дрібнота, дрібна сошка (про людей) [2, с. 504]. Дієслівний усталений зворот *être au pain et à l'eau* сидіти на хлібі та воді, поститися означає «голодувати». Синонімічні йому фрази *vivre au pain et à l'eau* сидіти (жити) на хлібі та воді, голодувати [2, с. 780]; *manquer de feu et de pain* сидіти без шматка хліба, злидарювати (буквально: потребувати вогню та хліба) [2, с. 473]; *être dans la panade* (*être* [або *tomber, traîner*] *dans la* [або *une*] *panade*) бути в убозстві, злиденності, бідувати [2, с. 783]; компонент *panade* має два значення: 1) хлібна юшка 2) розм. бідність, жебрацтво [3, с. 578].

Усталений зворот *vivre d'un hareng* «жити одним оселедцем», погано харчуватися; ≈ сидіти на хлібі та воді [2, с. 547], що вмщує компонент *hareng* «оселедець», підкреслює одноманітність їжі та її скудність.

Про цю рису харчування бідноти свідчить також субстантивна фраза *viande creuse* 1) пісне м'ясо 2) убоге харчування 3) даремні сподівання; вона позначає не тільки пісне м'ясо, але й скудну їжу в цілому, а метафорично у розмовному мовленні ще й марні надії і віддзеркалює розвиток фразеологічного значення від конкретного до абстрактного, описуючи повний крах життя жебрака, як також у фраземі *se gèner de viande creuse* [3, с. 789], злидарю залишається втішатися ілюзіями. Жебрацьке життя характеризують також дієслівні фрази *recueillir les écailles* збирати крихти [2, с. 381] (*les écailles* лущиння, луска); *ne manger que des croûtes* убого харчуватися, задовольнятися недоїдками [2, с. 309]; *ne vivre que de carottes* жити надголодь [2, с. 187], тобто харчуватися однією морквою.

Навіть у назвах деяких продуктів указується їх призначеність для бідних: *l'asperge du pauvre* цибуля-порей, цибуля – це «спаржа» бідняків; *truffes de pauvres* каштани, які іронічно звуть «трюфелями» для бідних; *sauce à pauvre homme* (*sauce à* [або *au*] *pauvre homme*) холодний соус із вареної цибулі з оцтом, що також є «соусом» злидаря.

Субстантивна фраза *chapon de Normandie* у розмовному мовленні називає скоринку хліба в юшці [2, с. 206], *le chapon* – хлібна скоринка, натерта часником. Злиденне життя описують також усталені звороти *manger la vache enragée* розм. зазнавати великих злиднів, злидарювати [2, с. 1076]; *manger du pain sec* сидіти на одному хлібі [2, с. 780]; *mendier son pain* (*mendier son pain* [або *sa vie*]) жебракувати, харчуватися подаянням, випрошувати свій хліб [2, с. 780]; *manger une soupe aux herbes* (*manger une* [або *la*] *soupe aux herbes* [або *à l'herbe*]) 1) спати просто неба [2, с. 993] (буквально: їсти суп з трави).

На жаль, нереалізованим залишається вислів короля Генріха IV: *la poule au pot* «курка в супі», життя в достатку, сите життя (цьому королю приписують побажання, щоб щонеділі у кожного французького селянина було курча в супі), *mettre la poule au pot* [2, с. 874]. Фраза, яка зустрічалась і раніше, але що приписується Марії Антуанетті *faute de pain on mange de la brioche* – «якщо немає хліба, хай їдять тістечка» [2, с. 464] підкреслює величезну безодню, прірву, що пролягала між правителями і народом.

Життя французького жебрацтва віддзеркалюють такі прислів'я: *Les mains noires font manger le pain blanc* чорні руки добувають білий хліб ≈ мило сіре, та мие біло [2, с. 743]; *Tout pain est saint à qui a faim* Голодному всякий хліб святий ≈ голод – найкращий кухар [2, с. 781].

Таким чином, у французькій мовній картині світу фрази з компонентом «їжа» широко використовуються для характеристики соціального становища, матеріального положення людини. Національно-культурні особливості проявляються в метафорах (*avoir du beurre dans ses épinards*), у порівняннях (*être comme un coq en pâte* (*être* [або *vivre*] *comme un coq en pâte*)), у фраземах, що містять топоніми (*chapon de Normandie*), в іронічному обіграванні номінацій (*truffes de pauvres*).

Література

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания, 1995. – № 1. – С. 37–67.
2. Французско-русский фразеологический словарь / под ред. Я. И. Рецкера. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 1112 с.
3. Dictionnaire des expressions et locutions / A. Rei, S. Chantreau. – Paris : Robert, 1998. – 888 p.

*А. О. Юркіна
м. Маріуполь*

ЛІНГВІСТИЧНІ ТРАДИЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ КОНЦЕПТІВ (на матеріалі концепту «радість»)

Глобалізація світових проблем, об'єктивна інтеграційна тенденція розвитку гуманітарних наук, необхідність освоєння лінгвістами результатів, отриманих дослідниками в таких галузях знання, як психологія, соціологія, етнографія, культурологія та ін., посприяли появі когнітивної лінгвістики як мовознавчого напрямку, що розглядає функціонування мови як різновид когнітивної, тобто пізнавальної, діяльності, а когнітивні механізми досліджує через мовні явища структури людської свідомості.

Когнітивна лінгвістика міцно зайняла своє місце в парадигмі концепцій сучасного світового мовознавства. Саме її виникнення і бурхливий розвиток на сучасному етапі є характерною рисою мовознавства межі століть.

У зв'язку з цим зростає інтерес до концептуалізації внутрішнього світу людини, представленого в мові двома типами: ментальним і емоційним. Емоції, що цікавили раніше, головним чином, психологів і фізіологів, з другої половини ХХ ст. стають об'єктом лінгвістичного дослідження. Соціалізовані в конкретній культурі, соціумі, емоції формують концепти, дослідження яких дозволяє відтворити мовну картину світу певних народів.

Емоції – одна з найскладніше організованих систем людини. Як соціально-психологічне явище, вони займають особливе місце в її житті та мові, а дослідження їхньої вербалізації викликає великий інтерес у лінгвістів, серед яких слід особливо відзначити Ю. Д. Апресяна, В. Ю. Апресяна, Н. Д. Арутюнову, А. Вежбицьку, Н. А. Красавського, В. І. Шаховського та ін.

Актуальність дослідження зумовлена загальною спрямованістю сучасних лінгвістичних досліджень на опис вербалізованих фрагментів емоційної картини світу, зокрема, її позитивного спектру.

Одна з базових емоцій – радість, що формує відповідний концепт. Саме цей концепт виступає *об'єктом* дослідження.

Концепти можуть використовуватися як опорні елементи для зіставлення менталітетів, а також культурних і ціннісних домінант. Відомо, що носій мови - це носій певних концептуальних систем. Поняття концепту відповідає уявленню про той зміст, яким оперує людина в процесах мислення і який відображає загальний зміст досвіду і знань, зміст результатів усієї людської діяльності та процесів пізнання світу у вигляді певних «квантів» знання [1, с. 453].

Найбільш фундаментальними є дослідження концептів з точки зору когнітивної лінгвістики. На цьому тлі концепти сприймаються як базові семантичні поняття, але водночас й як явище ментального характеру. Представники когнітивного підходу зараховують концепт до розумових явищ та тлумачать його як оперативну змістовну одиницю пам'яті, ментального лексикону [2].

З. Д. Попов та І. А. Стернін розглядають концепт як глобальну розумову одиницю. Вони стверджують, що концепт має репрезентуватися у мові лексемами, словосполученнями, реченнями, текстами та сукупностями текстів [3].

Радість належить до базових концептів, які, в свою чергу, є особливо важливими, тому, що позначають життєві потреби людини. В тлумачному словнику С. І. Ожегова слово «радість» визначається як веселе почуття, відчуття великого задоволення [3, с. 628].

Радість – одна з базових емоцій і визначається як позитивна емоція, що виражається в гарному настрої й відчутті задоволення. Антиподом радості з точки зору психології виступає фрустрація [4].

Слово «радість» посідає одне з найзначущих місць у концептуальному просторі будь-якої, принаймні індоєвропейської, мови, зокрема французької. Прикладом цього є доволі відомий вираз *Joie de vivre* – радість життя. Цей вислів навіть було використано у своїй творчості французьким письменником Емілем Золя, який створив книгу з аналогічною назвою.

Для французів цей вислів є справжнім кредо. Вони намагаються отримувати радість в усіх її проявах. Саме тому *la joie* – радість має стільки синонімів у французькій мові. Це слово розглядається з позицій різних відтінків змісту. Радість: щастя, насолода, веселощі, тріумфування. Такий синонімічний рядок доводить концептуальну різноманітність поняття «радість», яке включає до свого складу безліч позитивних змістів. Ці відтінки змістів ще раз наголошують на життєрадісному французькому менталітеті.

Таким чином, концепти дозволяють ширше розглянути мовні, культурні, та емоційно-психологічні особливості різних народів. Вони є специфічними індикаторами розвитку певної нації, досвід, який накопичувало багато поколінь.

Концепт фокусується у ментальному досвіді індивіда, а через його посередництво виходить на концептосферу соціуму.

Крім того, концептуальний аналіз допомагає розкрити мовні аспекти та зробити певні висновки, які потім можна використовувати не тільки у лінгвістиці, а й в інших гуманітарних науках.

Подальшою перспективою дослідження вербальної реалізації концепту «радість» є залучення до семантичного аналізу лексем різних частин мови даного семантичного поля, вивчення асоціативного та образного складників цього концепту, функціонування позитивної емотивної лексики в тексті, а також зіставлення невербального вияву позитивних емоцій із залученням до лінгвістичного аналізу мов різної будови.

Нарешті, виявлення подібностей і розбіжностей у використанні мовних засобів різними мовами має важливе методичне значення, оскільки знання розбіжностей дозволяє подолати мовну інтерференцію: вплив однієї (рідної) мови при використанні іншою мовою. Крім того, таке знання дає лінгвістичне обґрунтування закономірностям перекладу.

Література

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – М. : Изд-во «Азъ», 1994. – 944 с.
2. Гармаш О. Л. Англомовні морфологізовані концепти : фрактальна параметризація [монографія] / О. Л. Гармаш. – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2015 – 438 с.
3. Дорменєв В. С. Понятійний складник концепту «радість» у німецькій та англійській мовах / В. С. Дорменєв // Наук. вісн. СХУ ім. Л. Українки. Філологічні науки. Мовознавство. – 2014. – № 5 (282). – С. 75–79
4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика [Электронный ресурс] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Режим доступа : <http://lincon.narod.ru/umbrella.htm>

СЕКЦІЯ СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА: ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІ РАКУРСИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

*К. А. Аббасзаде
м. Маріуполь*

ЧИ Є ПІКАРЕСОЮ РЕБЕКА ШАРП?

Проблема взаємин людини і суспільства, проблема впливу соціуму на становлення жіночої особистості виникла ще в Стародавньому часі. В 16 столітті з виникненням крутійського роману зародився герой, який набуває рис пікаро. Починаючи з 19 століття і до сьогодні з розвитком фемінізму в літературі з'являється інтерес також до героїні-пікаresi, яка в межах своїх устремлінь прагне домогтися матеріального благополуччя. Жінка стає героїнею, на долі якої відображається недосконалість соціального устрою.

Мета дослідження – проаналізувати образ Ребекки Шарп, як характерний образ жіночого варіанта пікаро.

До жанру крутійського роману відбувається відсилання в рамках реалістичного сатиричного роману, безперечним майстром якого був англійський письменник Вільям Теккерей. Роман «Ярмарок марнославства» В. Теккерей, написаний в 1848 році, вважається не стільки пародією, скільки констатацією того факту, що моральне обличчя, звичаї і традиції англійців не змінилися протягом 200 років. Образи героїв вражають своєю правдивістю та відображають авторську іронію.

У цьому романі історія пікаresi показана вже не як збіг обставин, що змушують людину шахраювати, а як вибір самої людини, яка не хоче працювати, а лише живе за рахунок інших. Ребекка Шарп ставить собі за мету домогтися визнання в суспільстві і матеріального добробуту. Маючи в своєму арсеналі лише красу, неабиякий розум і блискуче знання французької мови, вона рухається до своєї мети. До всього цього варто додати цинічність і безпринципність. Ось перед нами і образ героїні-пікаresi [1, с. 53].

Ребекка Шарп, одна з найпомітніших учасниць «Ярмарку марнославства» В.Теккерей – це англійський варіант образу представниці буржуазної епохи, яка прийшла у цей світ без аристократичних родинних зв'язків, без матеріальної підтримки, та найголовніше – без жодного крихітного шансу смакувати життям світської еліти та насолоджуватися панівним й розкішним положенням у суспільстві. Будучи вихідцем із соціальних низів, особисто відчувши життя незаможної, пригнобленої людини та мріючи про знатне, помітне положення у світі, Ребекка розуміє, що треба шукати новий шлях існування та обирає шлях шахрайства. Вона приймає облік авантюристички, виправдовуючи свої безчесні, непорядні вчинки потребою вижити у жорстокому й байдужому оточенні.

Героїня шахрайського роману або шахрайська героїня якого-небудь іншого жанру літератури є дівчиною або жінкою, народженою, як ми вже говорили, на нижчих соціальних щаблях сучасного їй суспільства. Ще будучи маленькою дитиною, героїня усвідомлює, що в навколишньому світі все вирішують гроші і соціальний статус. Оскільки така героїня, як правило, має неабияку зовнішність, хитрість і кмітливість, вона вирішує в корені змінити своє життя, і починає діяти.

Тут буде доречним зазначити, що на характер героїні впливає соціальне середовище, спосіб життя і спроби поліпшити своє становище в суспільстві. Героїня подобається чоловікам і з легкістю затьмарює їм голови, що допомагає їй крутитися в сучасному їй суспільстві і влаштовувати своє матеріальне і суспільне становище [1, с. 87].

Ребекка Шарп народилася в одному з найнижчих соціальних класів. Досить скоро дівчині стало ясно, що її положення не таке блискуче; героїня була бідною сиротою в суспільстві, яке звикло судити своїх членів за їхніми доходами. Ребекка відчувала, що з нею вчинили несправедливо; інші з тих багатих дівчат не мали і половини її якостей і навичок,

але, тим не менш, з ними поводитися як з леді. Беккі відчувала себе ображеною, але володіла твердою волею і рішучістю претендувати на місце, де нею будуть по праву захоплюватися.

Це було початком боротьби Ребекки за статус в суспільстві. Єдиним варіантом стати членом привілейованого класу для неї було вийти заміж за заможного чоловіка. Ребекка знала, що це не буде легким завданням, так як була бідна і походила з родини, що користується поганою репутацією. Теккерей використовував цей літературний штамп, щоб викликати певну ступінь співчуття до Беккі у своїх читачів.

Насамперед Ребекка розуміє, що для досягнення своїх цілей їй потрібен вдалий шлюб з аристократом. І вона починає активно діяти в цьому напрямку. Чи не доведений до кінця план шлюбного союзу з братом Емілії Джозефом відступає перед набагато більш амбітним задумом завоювання аристократа Родона Кроулі. Потрапивши в старовинний маєток Кроулі на правах всього лише гувернантки, Ребекка Шарп легко підкорює серце старого баронета, який, поховавши дружину, був би щасливий негайно знову йти під вінець, якби вчорашня пансіонерка не розсудила, що таємно укладений шлюб з його сином надійніше гарантує її від перепадів долі. Для Теккерей її зухвала авантюра, як би не обурювалися моралісти, перш за все підтверджує, що на Ярмарку марносластва процвітають лише ті, хто засвоїв закони безчесної гри краще, ніж мертві норми чесноти. Беккі навіть в етичному відношенні буде вища за своїх жертв, оскільки свою лицемірну гру ясно усвідомлює лише як вимушену, нехай гра стала її другою природою. Вона належить до числа людей, з якими суспільство звертається зневажливо і повинна день за днем вести з ним неоголошену війну, доводячи, що у неї є власні права на соціальне благополуччя [3, с. 111-113].

Беккі надзвичайно пихата, вперта, вважає за краще добиватися бажаного будь-якими засобами, включаючи інтриги й брехню. Причини всіх невдач Беккі коряться в ній самій, в її натурі. Для Беккі життєво необхідними є постійний рух, оновлення, варто їй досягти певного успіху і стабільності, вона починає нудьгувати і від нудьги робить необачні вчинки, здатні зруйнувати її благополуччя.

Незважаючи на музичні здібності Беккі і вільне володіння французькою мовою, що було досить типово для леді, її особистість і рішучі зусилля на благо свого процвітання в суспільстві відзначають героїню як незвичайну для того часу жінку. Персонаж Ребекки Шарп поєднує в собі різні риси, які іноді суперечать одна одній. Іншими словами, Ребекка грає безліч ролей, кожна з яких вона виконує з великою підступністю. Будучи найнятою до сера Пітта, Беккі стає проникливим секретарем, копіюючи і виправляючи його листи і допомагаючи з домашнім господарством. З цієї точки зору, героїня приймає образ покірної стереотипної вікторіанської жінки. Після укладення шлюбу з Родоном, вона бере на себе роль господині, диктуючи лист тітці чоловіка, поки останній слухняно підкоряється їй. Проте, Беккі також вміло використовує жіночність, щоб досягти більш високого соціального становища. Її цільова аудиторія – чоловіки. Саме вони домінували в вікторіанському суспільстві. Жінки належали домашньому господарству, і так як наміром Ребекки Шарп було змінити свою позицію в суспільстві, в її інтересах було підлеститися і справити на них враження: «Як захоплювалася міс Ребекка губернаторськими балами, як вона реготала над розповідями про шотландців-ад'ютантів, називаючи містера Седлі гідким, злим насмішником, і як злякалася, слухаючи розповідь про слона!» [2, с. 57]

Героїня Теккерей – це мандрівна кар'єристка, здатна з боку поглянути на англійське суспільство, вона грає з ним, в залежності від обставин виконуючи ролі наївної дівчинки, лагідної гувернантки, світської левиці. Прі всій своїй непересічності, Беккі – це певний тип, лялька Ярмарку марносластва. Беккі Шарп – породження сучасного їй суспільства. І саме тому суспільство не благоволить відкрито таким як вона, але, на жаль, надає всі можливості домогтися бажаного або, принаймні, залишатися безкарними. Вона не змогла закріпити надовго свої положення в світській еліті. Продовжуючи рухатися у вже обраному нею колісіньку напрямку та діяти звичними для неї засобами, Ребекка опускається все нижче і нижче. В

кінці роману вона виїжджає з країни та займається благодійністю, старанно відвідуючи церкву. В результаті, Ребекка прийняла такий новий погляд на життя, але залишилась тією ж самою учасницею «ярмарку життєвої суєти».

Таким чином, на прикладі образу Ребекки Шарп, ми простежили трансформацію характерного образу героя-пікаро у жіночому варіанті в романі кар'єри XIX століття. Шахрайська героїня в романі кар'єри зберегла свої основні риси – розбещеність, безпринципність, авантюризм, неабиякий розум, привабливу зовнішність, твердість духу і віроломство. У цей період зберігається сатиричне зображення сучасного автору суспільства, як і в класичному шахрайському романі.

Література

1. История зарубежной литературы. Средние века и Возрождение / Алексеев М.П., Жирмунский В.М., Мокульский С.С., Смирнов А.А. – М : Высш. школа, 1978. – 527 с.
2. Теккерей У. Ярмарка Тщеславия / У. Теккерей. – М : Эксмо, 2012. – 735 с.
3. Томашевский Н. Плутовской роман // Плутовской роман. Библиотека всемирной литературы. – Т. 40. – М : Художественная литература, 1975. – 560 с.

В. І. Аврамова
м. Маріуполь

ОБРАЗ ОГЮСТА ДЮПЕНА ЯК ПЕРШОГО ГЕРОЯ-ДЕТЕКТИВА У ЛІТЕРАТУРІ

Едгар Алан По, американський поет, прозаїк, критик, редактор, один з перших професійних письменників США 19 століття. Фактично, саме він був засновником детективного жанру, дав низку класичних його зразків. Оповідання «Золотий жук» за жанровими його властивостями приєднують до знаменитих детективних розповідей Е.А. По – «Вбивство на вулиці Морґ», «Таємниця Марі Роже» і «Украдений лист», героєм яких є наскрізна фігура, детектив-аматор Огюст Дюпен, котрий допомагає розкриттю злочинів.

Огюст Дюпен представлений як розумний детектив і сищик, який розкриває найважчі загадки і злочини. Дюпен з'являється саме в цих трьох оповіданнях: «Вбивство на вулиці Морґ», «Таємниця Марі Роже», і «Викрадений лист».

Розповідь «Вбивство на вулиці Морґ», вважається першим твором в світовій літературі в жанрі детектива, отже Огюст Дюпен - перший літературний детектив, за яким послідували багато інших знаменитих літературних детективів: Шерлок Холмс, Еркюль Пуаро, міс Марпл, батько Браун, комісар Мегре і т. д. Причому, деякі з них, наприклад, Холмс і Пуаро створені при використанні деяких прийомів з розповідей Е.А. По.

Аналізуючи образ Огюста Дюпена, треба зазначити, що він не тільки освічена людина, а й справжній джентльмен: *“Residing in Paris during the spring and part of the summer of 18--, I there became acquainted with a Monsieur C. Auguste Dupin. This young gentleman was of an excellent -- indeed of an illustrious family... “(“Murders in the rue morgue”)*. Огюст Дюпен – молодий чоловік, чий батьки були деколи багаті. Виходячи з цього, робимо висновок, що герой має хорошу освіту [3, с. 1].

Щодо сфери діяльності Огюста Дюпена, то він далеко не професійний детектив. На цьому наголошує сам автор: *«Books, indeed, were his sole luxuries, and in Paris these are easily obtained» (“Murders in the rue morgue”)*. Ця цитата підтверджує той факт, що Огюст Дюпен володіє аналітичним розумом завдяки тому, що він багато читає. Детектив і сищик - не професія Дюпена. Він просто читає різні газети, робить висновки і береться за справу. Він іноді радиться з поліцейськими. Його головна зброя - це його розум і інтелект, за допомогою яких Дюпен розкриває важкі загадки, які поліцейські вважають нерозв'язними. [3, с.16].

Дюпен - не посадова особа, не поліцейський чіп, не професійний сищик. Він - любитель, він не розслідує злочин, а вирішує проблему, зважуючи і зіставляючи ймовірності,

допущення, факти, припущення. Ланцюг висновків, яким він йде до істини, для нього гра, захоплююча гра розуму, що викликається «логічними» розповідями.

Е.А. По не зазначає прямо у своїх детективних оповіданнях з головним героєм Огюстом Дюпеном, що молодий чоловік неодружений, але читач це може зрозуміти сам. О. Дюпен дуже відданий своїй справі, його побут та приватне життя не описується.

Основні риси характеру Дюпена – його гострий розум, бо він дуже любить читати, саме тому володіє знаннями у різних наукових сферах. Крім цього Дюпен зацікавлений у своїй справі. Наступна цитата може це підтвердити: «*Dupin seemed singularly interested in the progress of this affair --at least so I judged from his manner, for he made no comments*» («*Murders in the rue morgue*») [3, с. 9].

Метод роботи Огюста Дюпена - логічні міркування, що описуються на прикладі гравця в карти: "*The volume of information received is not only the reliability of conclusions but the accuracy of observation*" («*Murders in the rue morgue*»). Даний метод підкреслює важливість читання та письмового слова. Дюпен повинен працювати самостійно, не зважаючи на поліцію, тому що його метод розслідування процвітає саме завдяки хорошій інтуїції та великому досвіду героя. Ці методи аж ніяк не співпадають з методами, які використовує поліція [3, с. 21].

Огюст Дюпен завжди відсторонюється від жахів злочину, об'єктивно вивчає докази та все, що має якесь відношення до злочину. Його нестандартне мислення допомагає подивитися на злочин не тільки зі сторони, а й поглядом самого злочинця.

Між тим, Огюст Дюпен має компаньйона, разом з яким розплутував усі злочини. Цей компаньйон є трохи незвичним і несподіваним, бо це анонімний оповідач. Окрім того, що Огюст Дюпен має нестандартне аналітичне мислення, він дійсно закоханий у ніч, навіть любить усі свою розслідування починати при світлі місяця.

Отже, невеликим циклом розповідей про детектива Огюста Дюпена Е.А. По заклав основи жанру і ввів в літературний побут нового героя, невідомого публіці раніше. Шляхетний герой-детектив наділений видатними розумовими здібностями, він вміло користується своїм даром і розплутує всі таємні вузли - на славу закону і на радість читачеві. Огюст Дюпен – дуже важливий образ в історії детективного жанру. Це перший персонаж, який має яскраві детективні здібності та використовує їх для розкриття злочинів. Три коротких оповідання про нього були написані, коли сам детективний жанр ще не існував.

Література

1. Храпченко М. Б. Горизонты художественного образа / М. Б. Храпченко // Контекст – 80 : Лит. – крит. исследования. - М : Наука, 1981. — С. 10—104.
2. По Э.А. Полное собрание рассказов. / Э.А. По // худ. литература. - М., «Наука», 1970. – 320 с.
3. Poe E.A. The Murders in the Rue Morgue / E.A. Poe. – Australia : Public Domain. – 2014. – 40 p.

Г. В. Арабаджи
м. Маріуполь

РУЙНУВАННЯ КАНОНІВ ПОБУДОВИ ДРАМАТИЧНОГО ТВОРУ У АНТИДРАМІ С. БЕККЕТА «ЧЕКАЮЧИ НА ГОДО»

Шалений успіх постановки драми ірландця Семюела Беккета «Чекаючи на Годо» на сцені паризьського театру у 1953 р. не можна було передбачити, адже його твір не є драмою у традиційному сенсі, від якої глядач знає чого чекати. Як зазначив літературний критик Мартин Есслін у своєму есе «*The Theatre of the Absurd*», у його п'єсі перед глядачем постає «*a bewildering experience, a veritable barrage of wildly irrational, often nonsensical goings-on that seem to go counter to all accepted standards of stage convention*» [5, с. 3].

Потрібно зазначити, що й досі не існує чіткого тлумачення у літературознавстві вищеозначеної драми «Чекаючи на Годо», адже С. Беккет категорично відмовлявся від будь-яких коментарів щодо розкриття ідеї свого твору. Але, не дивлячись на це, не можна заперечувати факт того, що поява цієї драми змінила традиційну уяву про поняття «драми» взагалі та внесла у літературознавство таке поняття як «антидрама» («anti-play»).

Перш ніж проаналізувати те, як у антидрамі С. Беккета руйнуються канони побудови драматичного твору, необхідно зазначити літературний напрямок, у якому працював автор, адже це надасть змогу встановити причинно-наслідковий зв'язок між світоглядом письменника та вибором певного літературного жанру.

Розглядаючи початок літературної кар'єри Беккета, треба наголосити на значний вплив на його творчість дружніх відносин з ірландським письменником Джеймсом Джойсом, адже саме ці стосунки допомогли письменнику-початківцю зрозуміти, у якому напрямку повинна розвиватися його подальша літературна діяльність. Зокрема, у 1929 році до друку виходить критичне есе «Данте...Бруно. Віко...Джойс», у якому Беккет, коментуючи критику на творчість Дж. Джойса, будує свою точку опору, яка стає базисом власного світогляду:

«Здесь форма есть содержание, содержание – форма. Вы сетуете, что эта штука написана не по-английски. Она вообще не написана. Её не надлежит читать – или, точнее, её надлежит не только читать. Её нужно видеть и слышать. Его сочинение не о чём-то; оно и есть это что-то» [1, с. 71].

Доцільним також буде пригадати той факт, що ХХ століття – це час переосмислення людством суспільного устрою та його місця у ньому. Дві світові війни, численні революції зумовлюють появу нових філософських течій, однією з яких є екзистенціальна філософія, яка є прямим відображенням духовної кризи суспільства. Панівні песимістичні настрої наскрізь проникненні відчаєм та незадоволенням, відчуттям абсурдності навколишнього світу [4].

Саме під впливом цього філософського напрямку створюється новий вид драми – драма «абсурду», одним із засновників якої й став С. Беккет. Відповідно до песимістичних настроїв, письменник у своїх творах стверджував, що будь-які негаразди чи то суспільні проблеми – це прямий результат вчинків людини. З огляду на це, можна виділити основні положення, які були запозичені автором з філософії екзистенціалізму:

1. Ізольованість людини від зовнішнього світу;
2. Індивідуалізм і замкнутість;
3. Неможливість спілкування одного з одним;
4. Беззмістовність активних дій;
5. Непереможність зла;
6. Недосяжність для людини поставленої перед собою мети [2, с. 268].

Отже, логічним кроком буде дати визначення цьому новому виду драми – драми «абсурду». Необхідно зазначити, що ця спроба дати визначення новаторській драмі була розпочата саме після появи цих творів на сценах Франції на початку 50-х років ХХ століття. Хоча вони й мали театральну направленість, їм були притаманні суттєві відмінності від звичного в літературі поняття «драми» як жанру театру, мистецтва, у якій у свою чергу була *«відсутня й свідомо настановна на сатиричне висвітлення подій і персонажів»* [3, с. 116]. З іншого боку, незвичайні «абсурдні» вистави були позбавлені елементарної логіки: не було а ні зрозумілого змісту, а ні реплік, які б не суперечили одна одній.

Розглядаючи відмінності між традиційною драмою та антидрамою, необхідно зосередити увагу на тому, що існують два протилежні шляхи вивчення драми – «суто» театрознавчий та «суто» літературознавчий, який передбачає можливість дослідження драматичного літературного твору як такого, незалежно від того чи іншого варіанту його втілення на сцені.

З огляду на сказане вище, розглянемо лише «театрально-літературні», властивостях драматичних творів. Головною особливістю таких творів є те, що повинні бути задані

просторово-часові умови сприйняття подій. Під час читання драми читач невимушено розігрує репліки дійових осіб у своїй голові, уявляє їх жести та міміку, тому усі події розгортаються у особливому теперішньому – «теперішньому співпереживання».

Одночасно у традиційній драмі присутній конфлікт, тобто певне протиріччя чи то на змістовному, чи то на формальному рівні. Виходячи з цього, з самого початку твору існує якась мета, у бік досягнення якої буде вирушати сюжет. Коли ця мета зафіксована у свідомості героя, то цей вибір долі не може бути змінений, навіть якщо є передчуття трагічного кінця.

З іншого боку, М. Есслін зазначив у своїй праці, що у «антидрамі» наявні «*nonsensical goings-on that seem to go counter to all accepted standards of stage convention*» [5, с. 3]. Розглянемо ж більш детально особливості нового виду драми.

Спочатку необхідно зазначити найбільш суттєву відмінність «антидрами» – відсутність чіткої інформації щодо часу або місця дії. Такий метод зображення дійсності переслідує досить логічну мету: зосередження уваги чи то глядача, чи то читача лише на поведінці дійових осіб. Тобто не існує впливу на людину зі сторони оточуючого світу, що, у свою чергу, є трансформованим принципом, який був взятий письменниками «театру абсурду» із філософії екзистенціалізму [5].

У результаті цього стає невідомо, чи хотів автор зобразити якийсь потаємний світ або декілька змінену реальність, адже навіть у рамках однієї сцени часовий простір може змінюватися кожну хвилину, а діалоги дійових осіб, у свою чергу, стає важко зрозуміти, бо мова не відображає змісту того, що відбувається на сцені: вона наче перетворюється на аудіозапис, який заідає в одному і тому ж місці.

Якщо діалоги у «антидрамі» являють собою набір беззмістовних кліше та механічні постійні повторення завчених фраз, то постає логічне питання: чи постійно ми самі використовуємо ці клішовані фрази у наших щоденних розмовах? Водночас, якщо характер дійових осіб може змінитися посеред сцени, наскільки впевнені ми можемо бути, що оточуючі нас люди дійсно предстають перед нами собою?

Відтак стає неможливо прослідити процес ідентифікування читача із дійовими особами у «антидрамі», бо не можна зрозуміти внутрішній світ людини, якщо вона залишається закритою книгою. У зв'язку з тим, емоційна ідентифікація з персонажами заміщується критичною увагою зі сторони глядача.

Якщо мова йде про наявність конфлікту у «антидрамі», то М. Есслін зазначає він відсутній у традиційному сенсі цього слова, бо дії не розгортаються у звичному та логічному для нас напрямку, тобто «*it does not go from A to B but travels from an unknown premise X towards an unknowable conclusion Y. ... instead of being in suspense as to what will happen next, the spectators are, in the Theatre of the Absurd, put into suspense as to what the play may mean*» [5, с. 14].

Внаслідок цього, зіткнувшись із гротескною картиною власного світу, де відсутня віра, сенс, проста свобода вибору, людина вчиться критично осмислювати дійсність. Іншими словами, цей умовний загальноприйнятий набір переконань та цінностей колишніх часів руйнується у свідомості людини – і, у свою чергу, заміщується несвідомим колективним організмом бажань та мрій.

Можна зробити висновок, що поява у 1953 р. на сцені паризьського театру драми Семюела Беккета «Чекаючи на Годо» змінює традиційну уяву про поняття «драми» взагалі та вносить у літературознавство такий термін як «антидрама», яка характеризується відсутністю інформації щодо часово-просторових характеристик, наявністю численних кліше у діалогах та неможливістю розуміння дійових осіб чи то читачем, чи то глядачем, адже не має чіткого тлумачення поведінки персонажів. Трансформувавши деякі положення з філософії екзистенціалізму та нехтуючи непорушними театральними канонами, Беккет намагався через абсурдний світ драми показати ірраціональну сучасність. Письменник

створив новий вид драми, у якій була відсутня інформація щодо часу або місця дії, а також конфлікту у традиційному сенсі, діалоги були набором беззмістовної кліше та механічних повторень, а також неможливо було надати характеристику дійовим особам. Таке новаторство принесло автору всесвітнє визнання завдяки «Чекаючи на Годо».

Література

1. Беккет С. Осколки: ессе, рецензії, критическіе статьи / С. Беккет ; сост., пер. с англ. и фр. М. Дадяна. – М. : Текст, 2009. – 192 с.
2. Давиденко Г. Й. Історія зарубіжної літератури ХХ століття : навч. посібник / Г. Й. Давиденко, Г. М. Стрельчук, Н. І. Гричаник. – 2-е вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
3. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / В. М. Лесин, О. С. Пулинець. – К. : Радян. шк., 1971. – 485 с.
4. Сілаєва Т. О. Філософія: курс лекцій / Т. О. Сілаєва. – Тернопіль : СМП «Астон», 2000. – 160 с.
5. Esslin M. The Theatre of the Absurd [Електронний ресурс] / М. Esslin // The Tulane Drama Review. - 1960. - №. 4. - С. 3-15. - Режим доступу: http://web.iitd.ac.in/~angelie/courses_files/TOA/esslin%20essay%20tdr.pdf

*Ю. М. Більбіт
м. Дніпро*

ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧНА СПЕЦИФІКА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ОПОВІДАЧА В. МОЕРСА

З 80-х рр. минулого століття проблема вираження особистості в мові та спілкуванні активно розробляється філософами, культурологами, психологами, лінгвістами. В сучасному мовознавстві дослідженням мовної особистості займаються Г. І. Богін (1986), Ю. Н. Караулов (1987, 2010), В. В. Соколова (1995), І. Н. Горелов (1997), В. П. Конечкая (1997), О. Б. Сіротніна (1997), С. Г. Воркачов (2001), В. І. Карасік (2002), К. Ф. Сєдов (2004), В. П. Нерознак та І. І. Халєєва (2005) та ін.

За Ю. Н. Карауловим, під мовною особистістю ми розуміємо сукупність здібностей та характеристик людини, які обумовлюють створення і сприйняття мовних текстів. [2, с. 3]

Об'єктом нашого дослідження є мовна особистість оповідача роману В. Моерса „Die Stadt der träumenden Bücher“.

Для аналізу мовної особистості оповідача художнього твору є релевантною модель Ю. Н. Караулова. Дослідник вирізняє три рівні мовної особистості:

1) вербально-семантичний рівень, який відображає стан володіння мовою (до нього входять фонетичні, граматичні, лексичні, синтаксичні засоби, серед них найбільш важливими є лексичні);

2) лінгвокогнітивний рівень (або тезаурусний) – відображає картину світу мовної особистості (сюди входять поняття, ідеї, концепти, системи цінностей, актуальні для носія мови, який характеризується як мовна особистість);

3) прагматичний рівень (або мотиваційний) – включає в себе цілі, мотиви, інтереси, установи. Ці компоненти проявляються в процесі породження текстів та їх сприйняття [2, с. 3]. Даний рівень реалізується через вміння класифікувати мовні ситуації згідно з компонентами ситуації (сфера діяльності, позиції комунікантів, ціль спілкування [1]).

Предмет нашого дослідження – аналіз вербально-семантичного рівня мовної особистості оповідача В. Моерса.

Всі слова, які функціонують в мові персонажа ми класифікували за тематичними групами. У даній статті ми охарактеризуємо найкрупніші тематичні групи слів як ключові для вербального утілення замислу твору.

Зроблений нами аналіз показав, що найбільшою за кількістю тематичною групою є „Literatur und Schreibkunst“: *die Geschichte, erzählen, das Lesen, die Lektüre, das Buch, der Foliant, das Wörterbuch, der Buchdeckel, der Bücherstaub, das Papier, der Stapel Bücher, der Absatz, der Satz, die Leserschaft, das lesereife Alter, das Schreiben, die schriftstellerische Erziehung, der Dichtpate, die Dichtkunst, die Lektüreempfehlungen, das Schriftstellerhandwerk, das Gedicht, den Wortschatz bereichern, die künstlerische Entwicklung, die Literatur, Dichtwettbewerbe, die Sprache.*

Як бачимо, в даній групі багато слів, які безпосередньо пов'язані з мистецтвом створення та сприйняття написаного тексту. Така лексика однозначно вказує на основну діяльність не тільки особистості оповідача, але і середовища, в якому особистість формується та перебуває протягом свого життя. Найбільш частотними лексемами є *das Buch* та *dichten*.

Можна виділити підгрупу на позначення основної діяльності середовища, в якому формується мовна особистість. В ній зібрана лексика, яка вказує на те, що *das Buch* є символом багатовікових традицій цього середовища: *erwerben, antiquarisch, Antiquariat, vergessenes Wissen, handwerkliche Traditionen, Schriftstellerische Erziehung.*

Другою за численністю є група прикметників, які апелюють до тілесних станів відчуттів: *riecht nach alten Büchern, ins Gesicht wehen, der Geruch, der Duft, das Aroma (Aroma von altem Leder), das Parfüm, fügen dem Geruch der Bücher noch andere Aromen hinzu: von frischgebrühtem Kaffee, von gebackenem Brot, kräutergespicktem Fleisch, das über Holzkohle brutzelt, müde, hungrig, durstig.* Саме така лексика допомагає створити відчуття достовірності моменту дії та присутності оповідача в ньому, і те, що він гостро відчуває все те, що його оточує та володіє широким лексичним спектром передачі цих відчуттів.

Також можна окреслити групу, яка допомагає описати та відчути простори подорожі оповідача. Саме така лексика у сукупності з лексичними комбінаціями, пов'язаними зі шляхом та пересуванням, а також описом пригод та небезпеки, на які можна очікувати, дає змогу ще глибше розкрити особливості особистості оповідача, привертаючи увагу до його готовності до пригод та подолання перешкод заради творчості та мистецтва.

Отже, ми виділяємо наступні ключові лексико-семантичні групи:

„Raum“- *Horizont, Landschaft, Ferne, Wälder, Immer deutlicher können wir die spitzgiebeligen Häuser ausmachen, Hunderte, Tausende von schlanken Kaminschlotten ragen aus den Dächern empor, Stadtgrenze erreichen;*

„Weg“- *unterwegs, Wanderung, Reise, durchschritten, marschieren, Marsch, Schritt, den Weg begeben;*

„Abenteuer“- *Abenteurer, vergiften, verletzen, töten, Risiken, gefährlich;*

За допомогою ще однієї групи, лексика з якої вживається у мові оповідача стосовно літератури, можемо зазначити особливе ставлення оповідача до мистецтва та відведеній у його житті ролі мистецтва : *die Eingeweide der Erde, Stadt der Träumenden Bücher, Mysterien, Geheimnis.*

Дані лексеми повторюються регулярно та утілюють найяскравіші риси мовної особистості оповідача Моерса.

Література

1. Захарова Н. Н. Теоретические и прикладные основы курса «Русский язык и культура речи» / Захарова Н. Н., Константинова Л. А. Риторика и культура речи в современном информационном обществе: мат-лы докл. участников XI Междунар. науч.-методич. конф. (Ярославль, 29 – 31 января 2007 г.). – Ярославль, 2007. – Т. 1. – С. 112 – 118.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. / Ю. Н. Караулов – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ МАНЕРЫ ГАЯ САЛЛЮСТИЯ КРИСПА

Жизнь и деятельность одного из знаменитых римских историков Гая Саллюстия Криспа (85-35 гг. до н.э.) приходится на переломный момент в истории Рима – период кризиса республиканского строя, канун образования империи. По рождению Саллюстий не был потомственным аристократом. Он был «*homo novus*» – «новый человек» из италийского городка, пустившийся в политическую жизнь. На политической арене Рима происходила в то время постоянная и ожесточенная борьба сенатской аристократии с антисенатскими силами, возглавляемыми Помпеем, Цезарем и рядом других общественных деятелей. Так как Саллюстий не верил в благотворность сенатского правления, он выступил на стороне плебса, примкнул к Цезарю, участвовал в его походах. После убийства Цезаря борьба между его преемниками показала, что никто из них не думает об интересах плебса, а только о собственном всевластии. Поэтому Саллюстий удалился от общественной жизни и остаток дней прожил как частное лицо. К этому периоду относятся все его исторические произведения – «Заговор Катилины», «Югуртинская война» и «История», где излагались события от 78 г. до 67 г. до н. э. (последняя сохранилась лишь в отрывках).

Славу Саллюстию принес исторический труд «Заговор Катилины», произведение во многих отношениях новаторское. Его можно рассматривать как монографию, посвященную событиям 63 г. до н. э., когда группа заговорщиков во главе с политическим авантюристом Луцием Сергием Катилиной пыталась захватить власть в государстве. Саллюстий сознательно выбирает монографический, а не анналистический способ изложения: «Я решил описать по частям деяния римского народа, насколько те или другие из них казались мне достойными упоминания». Заговор, как «преступление беспримерное», был выбран потому, что дурные примеры могут служить моралистическим целям не менее, чем добрые. Те же соображения руководят автором и при выборе темы для второй монографии «Югуртинская война». Война с Югуртой, правителем Нумидии (111-106 гг. до н. э.) является не менее впечатляющим отрицательным примером. Во время этой войны впервые со всей силой проявились язвы сенатского правления, алчность, корыстолюбие и продажность власть предержащих.

Саллюстий видит причины многих политических событий в алчности, безнравственности римской знати, в общем падении нравов. В прологах к обеим своим монографиям Саллюстий подчеркивает, что нравственное вырождение есть неминуемое следствие трагической двойственности человеческой природы, в которой высокий дух и порочное тело непримиримо враждебны друг другу. Однако, несмотря на столь абстрактные предпосылки, Саллюстий не теряет из виду политической конкретности: носителем вырождения у него выступает не в равной мере все общество, а прежде всего правящая аристократия [2, с. 447].

По характеру критики римского нобилитета и ненависти к аристократии, выраженной в трудах Саллюстия, можно на первый взгляд рассматривать его как выразителя взглядов демократической группировки. Но при более тщательном изучении проясняется, что он – сторонник некоего идеального государственного устройства, при котором должны быть правильно распределены функции управления между сенатом и народом [1, с. 192].

Труды Саллюстия украшены портретами, яркими характеристиками и речами действующих лиц. Автор выказывает незаурядное литературное мастерство в их создании. Повествование часто прерывается отступлениями, дополняющими и расширяющими изложенное. Пристальное внимание Саллюстия к людям иногда идет в ущерб к фактической

скрупулезности. Люди интересуют его больше, чем факты. Выдающаяся личность, согласно Саллюстию, может стать движущей силой в ходе исторических событий.

Рассказ о войне с нумидийским правителем позволил Саллюстию поделиться с читателем и собственными сведениями об Африке, где он в свое время был наместником в образованной Цезарем провинции Новая Африка.

По мнению М. Л. Гаспарова, значение этической концепции Саллюстия для истории литературы в том, что с нею в римскую историографию приходит психологизм. Чтобы изобразить исторические события как следствие падения нравов, Саллюстий должен выдвигать на первый план характеры действующих лиц: у него человек – творец истории. Когда важный персонаж впервые выступает в произведении, Саллюстий дает ему портретную характеристику; когда он начинает двигать действие, Саллюстий раскрывает его психологические мотивы в прямой речи. Так проходят перед читателем образы Катилины, Цезаря и Катона, Югурты, Мария, Суллы. Действия, берущие начало от их поступков, прослеживаются Саллюстием в их внутренней связи, авторские отступления членят изложение, словно на акты трагедии, авторские введения задают эмоциональный тон. Психологизм и драматизм – главные черты повествовательной манеры Саллюстия. Эта верность развития настроения занимает Саллюстия больше всего. Подробности же фактического развертывания событий для него не столь важны: о месте действия, о хронологии, о деталях военных операций он обычно говорит лишь бегло и расплывчато, конспект подлежащих изложению событий готовил для него грек-секретарь, а сам историк сосредоточивал свои усилия исключительно на их художественном изображении.

Стиль Саллюстия соответствует избранному им трагическому тону повествования. Саллюстий выработал свой слог уже после того, как в римском красноречии воцарился гармонический, плавный, уравновешенный слог Цицерона. Саллюстий вырабатывает свою манеру, сознательно отталкиваясь от моды. Он не воспеваает современности, а судит ее. Мера его суда – древность, время господства неиспорченной «доблести». Поэтому он берет своим образцом древнюю анналистическую прозу, перерабатывая ее бесхитростную тяжеловесность в глубоко индивидуальный словесный сплав, насыщенный архаизмами и поэтизмами. Он подчеркивает в современности не гармонию и связность, а разлад и разобщенность всех явлений. Поэтому он избегает стройных и уравновешенных сложноподчиненных периодов, а вместо этого громоздит сложносочиненные, нарочно избегая симметрии и плавности, сводя рядом несхожие понятия и несхожие грамматические формы, стремясь любой ценой к напряженности и сжатости («бессмертной сжатости», по выражению Квинтилиана). Так, взятие города Капсы («Югуртинская война», 91, 5) передано словами: *«Когда о том узнали горожане, – трепет во всех, небывалый страх, неожиданность беды, и вдобавок часть граждан за стенами в руках врагов становятся причиной сдачи города»*. Стилистическими образцами Саллюстия были из греческих авторов Фукидид, а из латинских – Катон [2, с. 448].

Примером мастерства Саллюстия может служить знаменитое описание Катилины («Заговор Катилины» в пятой и пятнадцатой главах), раскрытое в дальнейшем двумя его речами – перед выступлением заговорщиков и перед последним боем:

«Луций Катилина, человек знатного происхождения, отличался большой силой духа и тела, но злым и дурным нравом. С юных лет ему были по сердцу междоусобные войны, убийства, грабежи, гражданские смуты, и в них он и провел свою молодость. Телом он был невероятно вынослив в отношении голода, холода, бодрствования. Духом был дерзок, коварен, переменчив, мастер притворяться и скрывать, что угодно, жаден до чужого, расточитель своего, необуздан в страстях; красноречия было достаточно, разумности мало. Его неумный дух всегда стремился к чему-то чрезмерному, невероятному, исключительному. После единовластия Луция Суллы его охватило неистовое желание встать во главе государства, но как достичь этого – лишь бы только заполучить царскую

власть, –ему было безразлично. С каждым днем все сильнее возбуждался его необузданный дух, подстрекаемый недостатком средств и сознанием совершенных преступлений; и то и другое усиливалось из-за его наклонностей, о которых я уже говорил. Побуждали его, кроме того, и испорченные нравы гражданской общины, страдавшие от двух наихудших противоположных зол: роскоши и алчности» [3, с. 9]. И далее (гл. 15): «Ведь его мерзкая душа, враждебная богам и людям, не могла успокоиться ни бодрствуя, ни отдыхая: до такой степени угрызения совести изнуряли его смятенный ум. Вот почему лицо его было без кровинки, блуждал его взор, то быстрой, то медленной была походка. Словом, в выражении его лица сквозило безумие» [3, с. 15].

Влияние Саллюстия на последующую римскую литературу было значительным. Особенно оно сказалось во времена, следовавшие после правления Октавиана Августа. Продолжателем Саллюстия в области стиля стал величайший из римских историков, Тацит. Величие Саллюстия в глазах древних наглядно видно из того, что он один из римских историков удостоился перевода на греческий язык.

Литература

1. Анпеткова-Шарова Г. Г. Античная литература: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Г. Г. Анпеткова-Шарова, Е. И. Чекалова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 272 с.

2. Гаспаров М. Л. Греческая и римская литература I в. до н. э. / М. Л. Гаспаров // История всемирной литературы: в 9 т. / отв. ред. И. С. Брагинский; АН СССР, ИМЛИ им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1983. – Т. 1. – С. 437-467.

3. Историки античности: В двух томах. Том второй. Древний Рим: Пер. с лат. / Сост. и прим. М. Томашевской. – М. : Правда, 1989. – 640 с.

*В. Ш. Газібагандова
м. Маріуполь*

ТЕМА СХОДУ КРИЗЬ ПРИЗМУ АНГЛІЙСЬКОГО ДЕТЕКТИВУ КІНЦЯ 19 СТОЛІТТЯ

Актуальність дослідження визначається, з одного боку, широкою популярністю детектива як літературного жанру, з іншого боку, його очевидним збагаченням, викликаним найрізноманітнішими причинами соціального, політичного, культурного характеру, що представляє безперечний інтерес для літературознавства. У зв'язку з цим романи «Місячний камінь» Уілкі Коллінза та «Знак чотирьох» Артура Конан Дойла, є ідеальним матеріалом для дослідження.

Мета даної роботи – дослідити та проаналізувати тему сходу в романах «Місячний камінь» Уілкі Коллінза та «Знак чотирьох» Артура Конан Дойла.

Детектив – це передусім прозові твори, зовнішній сюжет яких послідовно розкриває певну заплутану таємницю, пов'язану зі злочином та його розслідуванням [2, с. 163]. В англійському детективі йдеться переважно про Англію і майже завжди – про англійців (Еркуль Пуаро не береться до уваги). Англія ж має давні традиції – національні, громадські, літературні. Англійський детектив досліджує одні з цих традицій і спирається на інші.

Якщо говорити про вікторіанський детектив, можна відзначити дві обставини: по-перше, що детективна розповідь як особливий жанр є продукт дев'ятнадцятого століття, а по-друге, що лише мала частина детективної літератури, створеної в цей період, прочитана і вивчена.

Для більшості людей вікторіанський детектив – це розповіді про Шерлока Холмса (незважаючи на те, що ряд цих оповідань був написаний в двадцятому столітті, і не тільки на його початку) Деякі читачі, можливо, знають також про жанрового кузена детективної розповіді – сенсаційний роман – і, зокрема, про внесок Уілкі Коллінза в його розвиток [4].

З самого початку проникнення в Європу знань про Схід і його культуру ці знання стали предметом переважно філософського осмислення.

Східна форма давала певну свободу авторам і в змістовному плані і в стилістичних експериментах. У більш широкому сенсі твори на орієнтальну тематику в європейських літературах знаходяться в руслі магістральних тенденцій до оновлення їх за рахунок подолання канонів класицизму, в нових історичних умовах.

Власне орієнтальна тематика послужила підставою для традиції, дуже і дуже значної для літератури Англії XIX і XX століть, обумовленої своєрідністю історії країни і англійського національного характеру. У виборчому підході до східної теми не тільки просвітителів, але предромантиків і романтиків яскраво проявився творчий характер взаємозв'язків і взаємовпливу літератур світу.

В англомовній науці закріпилися два поняття для позначення Сходу як цілісності: East і Orient. Словом «East» позначається географічна спільність країн, що лежать поза межами західного світу. Під словом «Orient» мається на увазі спільність духовна, культурна, ментальна.

Від слова «Orient» пішла назва науки «орієнталізм», яка вивчає не географічне чи економічне становище Сходу, а його духовну і культурну історію.

На сьогодні найбільш масштабною працею про Схід залишається «Орієнталізм» Едварда Саїда. У ній літературний критик виокремив та охарактеризував три типи орієнталізму: академічний, образний та управлінський з метою подати цілісну систему західних уявлень про Схід.

На думку самого дослідника, найконкретнішим є третє визначення орієнталізму: тобто йдеться про орієнталізм як західний спосіб панувати над Сходом, реструктуризовувати його, здійснювати над ним владу». У результаті свого дослідження Е. Саїд дійшов до такого структурного висновку на європейському рівні: Захід створив Схід лише для себе [3, с. 13].

У XIX ст. орієнталізм, що включив в сферу свого вивчення Індію, Китай і Японію, став безцінною скарбницею знань про Схід.

Літературознавча наука не вирішила питання, з якого періоду в історії англійської культури слід вести відлік інтересу до східної тематики. Але безперечним є той факт, що протягом XVIII-XIX ст. орієнталізм став невід'ємною частиною англійської літератури. Звичайно, східні мотиви не завжди займали однакове за значимістю місце в літературі Великобританії. Можна відзначити три періоди особливої активізації теми Сходу: епоха Просвітництва, романтизм і остання чверть XIX ст.

Звернення предромантиків до Сходу пояснюється їх прагненням до всього чудесного, таємничого, незвичайного, прагненням вийти за рамки дійсності.

Для романтиків східна тема стала можливістю поринути в інший, міфологізований світ, повний казковості, містики і живої релігійності (поема П. Б. Шелли «Повстання ісламу», арабська казка У. Бекфорда «Ватек», збірка віршів В. Гюго «Східні мотиви») [1, с. 20].

Інтерес до теми сходу також зумовлений тим, що жага до «легких» грошей тягнула авантюристів до східних колоній. «Легкі гроші» нерідко поєднувалися зі злочином і це поєднання лягає в основу сюжету детективу. Саме в літературі найвиразніше проявляється головна ознака орієнталізму – західний погляд на Схід, присутність екзотичності і одночасно прагнення проникнути в самий дух Сходу.

У «Місячному камені» розказана не тільки таємнича і сенсаційна «історія алмазу», а й «дивна сімейна історія», розказана в подробицях, а разом з нею, як її введення, заходить мова «про страшні безчинства», які чинили в Індії англійські колоніальні війська. У цих безчинства брав участь і Джон Гернкастль, злочинним чином він заволодів Місячним каменем, який «переходив, приносячи з собою прокляття, від одного незаконного власника до іншого» і який, за заповітом цього полковника, був вручений його племінниці міс Речел у день її народження, коли їй виповнилося вісімнадцять років.

В романі «Місячний камінь» Коллінз поєднує дві дивовижні речі, крадіжку майже чарівного місячного каменю і абсолютно реалістичне розслідування. У «Місячному камені» реалізується тема ірраціонального, яке лежить буквально на поверхні логічних висновків. Тема алмазу, привезеного з загадкової Індії, що реагує на місячне світло, а тому залишається недосяжним для раціонального мислення. Коллінз майстерно поєднує історію алмаза з сучасним детективним сюжетом [5, с. 340].

З огляду на детективну складову «Місячного каменя», прихована таємниця починає зводити з розуму. Коллінз розбирає всі можливі варіанти події, задіявши в сюжеті не тільки допитливих героїв, а й східну екзотику, яка сама по собі слугувала додатковим інтересом для сучасників автора, готових повірити в будь-який казковий розклад такої далекої від них Індії.

Деякі критики вважають, що в цьому романі Уїлки Коллінза ми знаходимо контраст між духовним Сходом і корисливим Заходом.

Дія знаменитої повісті Артура Конан Дойла «Знак чотирьох» крутиться навколо якоїсь скриньки з скарбами правителя індійського князівства Агри, викраденого колись англійцем Джонатаном Смоллом і трьома тубільцями під час бойових дій в Індії. Важко сказати, чи знав Артур Конан Дойл справжній привід цієї події або така була сила його фантазії, що здатна була породжувати сюжети, які часто опинялися «майже справжніми», але дуже схожа історія зі скарбами східного владика і англійськими солдатами трапилася насправді [5].

Роман «Знак чотирьох» має складний сюжет про службу в Східно-Індійській компанії, Індії, індійського повстання 1875 року, вкраденого скарбу та секретного договору між чотирма засудженими («четвірки» в назві) і двома корумпованими тюремними охоронцями.

Підводячи підсумки, можна відзначити, що в ході аналізу творів «Місячний камінь» Уїлки Коллінза та «Знак чотирьох» Артура Конан Дойла, можна чітко прослідити тему Сходу, яка проявляється у східній екзотиці, скарбах та бойових діях в Індії.

Таким чином, детективний жанр з часу свого виникнення в середині XIX ст. користується великою популярністю у читачів, згодом значно збагачує свою змістовну та художню специфіку, надаючи новий матеріал для літературознавчого дослідження [2, с. 188].

В творах майстрів англійського детективу ми бачимо, що цей літературний жанр не є чимось раз і назавжди визначеним, однаковим і непорушним. Він еволюціонує, набуваючи нові змістовні і художні характеристики, даючи багатий матеріал для літературознавчого дослідження.

Література

1. Гринцер П.А. Две эпохи литературных связей.// Типология и взаимосвязи литератур древнего мира. – М., 2002. – 20 с.
2. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія. У 2 т. / Ю. І. Ковалів. – Видавничий центр « Академія ». 2007. – 163 с.
3. Саїд Е. В. Орієнталізм / Едвард В. Саїд. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 13 с.
4. Stephen Thomas Knight Form and Ideology in Detective Fiction [Electronic resource] / Knight. – Access mode: <http://detectivemethod.ru/preamble/victorian-detective-fiction-introduction/>
5. Краткая литературная энциклопедия / гл. ред. А. А. Сурков. – М. : Сов. энцикл., 1964. – Т. 2. – 340 с.

*В. Ю. Грабар
м. Дніпро*

МОВНІ ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ГРИ СУЧАСНОГО НАРАТИВУ

Сучасний стан розвитку наратології характеризується посиленням уваги до виявлення та інтерпретації різних форм авторської свідомості.

Наратологія — філологічна дисципліна, яка почала формуватися наприкінці 60-х років ХХ ст. у результаті перегляду структуралістської доктрини з позиції комунікативних уявлень про природу мистецтва. Наратологія опинилася на межі структуралізму, рецептивної естетики, герменевтики, однак принциповими для неї стають питомо «розповідні» категорії: «уявлення про акт художньої комунікації як про процес, що відбувається одночасно на кількох оповідних рівнях; теоретичне обґрунтування численних оповідних інстанцій, котрі виступають у ролі членів комунікативного ланцюга, яким здійснюється «передача» художньої інформації від письменника до читача, котрі перебувають на різних полюсах процесу художньої комунікації» [2, с. 69].

Наратив (англ. NARRATIVE) — проблема взаємини між розповіддю-нарративом і життям, що розглядається як виявлення специфічно наративних способів осмислення світу і, більш того, як особлива норма існування людини, як властивий тільки їй модус буття, останнім часом став предметом підвищеного наукового інтересу в самих різних дисциплінах. Особливу роль тут відіграє літературознавство, яке на основі останніх досягнень лінгвістики почало сприймати сферу літератури як специфічний засіб для створення моделей «експериментального освоєння світу», моделей, які подаються в якості прикладу для «керування діями». Найбільш відомими працями такого плану є «На краю дискурсу» Б. Херрнстейн-Сміт, «Форми життя: Характер і уява в романі» М. Прайса, «Читання заради сюжету: Мета і сенс у наративі» П. Брукса, «Політичне несвідоме: Наратив як соціальний символічний акт» Ф. Джеймсон [1, с. 274].

Також цю проблематику, хоча дещо в іншому аспекті, розробляють філософ і теоретик літератури П. Рікер («Час і розповідь») і історик Х. Уайт («Метаісторія: Історична уява в ХІХ столітті»). Перший намагається довести, що наше уявлення про історичний час залежить від тих наративних структур, які ми накладаємо на наш досвід, а другий стверджує, що історики, розповідаючи про минуле, до певної міри зайняті знаходженням сюжету, який зміг би впорядкувати описувані ними події в осмислену зв'язану послідовність [1, с. 274].

Особливий інтерес викликають роботи психологів, що поділяють ідеї соціологічного конструктивізму, які для обґрунтування своєї теорії особистості, або, як вони вважають за краще її називати, «ідентичності», звертаються до концепції текстуально мислення, визначивши принципи самоорганізації свідомості людини та специфіку її особистісного самопокладання за законами тексту художнього твору [1, с. 275].

Під впливом різних підходів вивчення наративу сформувалася ціла область досліджень — наратологія, але вже не в суто формальному плані, а епістемологічному: це наука з вивчення оповідання-наративу як фундаментальної системи розуміння будь-якого тексту, котра прагне довести, що навіть будь-який нелітературний дискурс функціонує згідно з принципами та процесами, що найбільш наочно виявляється в художній літературі. В результаті саме література служить для всіх текстів моделлю, що забезпечує їх розуміння читачем. Звідси і той переворот в ієрархічних відносинах між літературним і не літературним планами: виявляється, що тільки літературний дискурс або літературність будь-якого дискурсу і робить можливим наділення сенсом світу і нашого його сприйняття [1, с. 276].

Як окрема наукова дисципліна наратологія сформувалася в західному літературознавстві. Напрацювання в цій галузі не обмежуються кількома останніми десятиліттями, оскільки дослідження учених стосовно типів викладу в художньому творі, проблем жанрології, поетики в цілому заклали основу для подальших досліджень, хоча вони й не послуговувалися наратологічною термінологією.

Сьогодні літературознавці, використовуючи весь обшир досліджень у цій царині, у першу чергу звертаються до праць французького структураліста Ж. Женетта, незважаючи на досить велику термінологічну перенавантаженість у працях останнього, а почасти, й труднощі при застосуванні класифікацій на практиці (наприклад, типологія інтертекстуальності).

Аналіз творів німецьких письменників надав можливість виокремити загальні принципи наративного дискурсу кожного, наративні моделі німецької прози:

1. Автобіографічна наративна модель.

Значна частина творів німецької прози пронизана автобіографізмом. Екстраполяція подій з особистого життя на наратив відбувається в різний спосіб. Як правило, письменники застосовують їх для творення в художньому дієгезисі власної моделі світу, а не докладних життєписів на зразок класичної автобіографії. Прийом автобіографізму береться за основу для написання твору-спогаду. Зазвичай, ці спогади у різних авторів подібні, що пояснюється їх приблизно однаковим віком. Натомість спосіб їх оформлення досить різниться.

Використання прийому автобіографізму апіорі передбачає введення в дієгезис наратора гомодієгетичного типу, що є й учасником подій історії, про яку розповідає. Я-нарація сприяє самореалізації авторського «я» в результаті його проєкції на художній наратив. У творах-спогадах простежується чіткий розподіл інстанції наратора на оповідаюче та оповідальне «я», що впливає на точку зору, створюючи її двоголосність: наратор викладає історію з позиції теперішнього часу, знаючи, чим закінчиться той чи інший епізод з його минулого життя, оцінюючи його з висоти набутого досвіду. На структурному рівні це призводить до відмінності нараторіальної та персональної точок зору в усіх планах (перцептивному, ідеологічному, просторовому, часовому, мовному), хоча наратор і оповідає про події з позиції оповідального «я».

2. Монологічна наративна модель.

Письменник послуговується прийомами потоку свідомості та сюрреалістичних візій, що призводить до переважання зображення над розповіддю. У подібному прозовому доробку наявний весь обшир оповідних стратегій: дієгетичний, недієгетичний типи оповіді, минарація.

Використовуючи таку модель наративу автор часто вдається до автоцитування, у такий спосіб у творчому доробку письменника утворюються власні «мандрівні сюжети», які переходять із наративу в наратив.

3. Постмодерністична наративна модель.

Вона має два різновиди:

- а) постмодерністична наративна модель з інтертекстуальною структурою;
- б) постмодерністична наративна модель з ігровою структурою.

Наратив створюється за допомогою гетеродієгетичного типу оповіді. Письменником створюється своєрідна трилогія, іноді використовуються постмодерні прийоми, зокрема іронія, кітч, стьоб. Для творів характерна постійна немаркована зміна нараторів, а, відповідно, і точок зору.

4. Фентезійна наративна модель.

Витворюючи фентезійний наратив з усіма властивими йому елементами, письменники іноді піднімають в ньому одвічні філософські питання.

Всі структурні елементи творів німецької прози підпорядковані втіленню авторських інтенцій. В залежності від того, якою наративною моделлю послуговується письменник, обирається й тип нарації: або ж це так звана «чиста» гомо- чи гетеродієгетична оповідь, або ж відбувається їх змішування в одному художньому наративі.

Звернімося, приміром, до аналізу особливостей оповідання М.Л. Кашніц в новелі «Один чоловік, одного дня» («Ein Mann, eines Tages»). Письменниця особливим чином в манері непрозірної гри переплітає оповідні перспективи – від третьої особи оповідача та від першої особи героя (антигероя) таким чином, що вирізнити з оповідного потоку якийсь один голос чи ідентифікувати поліголосся у співвіднесенні для читача практично неможливо. Простежимо: «Der Mann nickt dem Bürodienner unwillig zu, ... sagt aber noch, wir haben heute abend Gesellschaft, ich muss noch verschiedenes besorgen, ich habe keine Zeit» [3, S. 56]. Ця техніка використовується протягом усього твору і набуває значимої ваги у тих сценах, які

сплавляють воєдино мовні портрети героя і героїні: «Lena, sagt die Frau... da war ich zwanzig Jahre alt, der Krieg war beinahe zu Ende, aber das wußten wir nicht» [3, S. 56]. Згідно з нашими спостереженнями письменниця утілює ту модель, яка визначається як постмодерністична, зокрема – нарративна модель з ігровою структурою. Прийом суміщення оповідних перспектив навантажується багатозначно, оскільки спонукає читача розгадувати немарковану зміну нараторів та виважувати іронічну манеру авторки.

Отже, проаналізоване теоретичне напрацювання стосовно генези наратології як самостійної наукової дисципліни свідчить про багатоетапність її становлення. Вивчаючи розвиток напряму наратології, дослідники акцентують увагу на різному тлумаченні поняття «нарратив». Сьогодні під цим поняттям розуміється будь-який текст (вербальний або невербальний), важливо лише, щоб він містив у собі історію. Головним завданням наратології, або теорії оповіді, є віднайдення спільної структури в різноманітних нарративах.

Література

1. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия / ред.-сост. И.П. Ильин, Е.А. Цурганова — Москва: Intrada, 2004. — С. 274–276.
2. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины : [энциклопедический справочник] / ред.-сост. И.П. Ильин, Е.А. Цурганова. — М. : Intrada, 1996. — 319 с. — С. 69.
3. Kaschnitz M. L. Ein Mann, eines Tages / Ernste und heitere Erzählungen. Texte mit Übungen / hrsg. von Heinz Griesbach. – Ismaning : Max Huber Verlag, 1993. – S. 56–71.

*Т. О. Головачик
м. Рівне*

ГОТИЧНА ЛІТЕРАТУРА: ЕВОЛЮЦІЯ ТА ЖАНРОВА СПЕЦИФІКА

Готична література - одне з найжахливіших і неоднозначніших явищ у світовій літературі. Побудована на наших потаємних страхах і інтересах вона змушує одних з головою занурюватися в похмурі світи і з огидою дивитися на все це інших. Готична література, незважаючи ні на що, завжди зберігає свою популярність, видозмінюючись під впливом течії часу.

Основним жанром готичної літератури став готичний роман - твір містичного спрямування, героями якого найчастіше є привиди, вампіри, ченці, містики, або похмурі люди із загадковим і темним минулим, і не менш темним теперішнім. Дія літературних готичних творів, як правило, розгортається в готичному похмурому замку, підземеллі, печері [5]. Готика, як жанр, формувалась в Англії наприкінці 18 ст. Творцем готичного роману вважається Г. Волпол, автор «Замку Отранто» (1765). Одна з перших серйозних спроб розбити готичний роман на категорії належить Едіт Біркхед з її працею «Історія жаху: Дослідження готичного роману». Вона виокремила такі категорії:

Готичний роман (The Gothic Romance). Представники: Горас Волпол, Клара Рів, Летиція Барбальд, Мері Шеллі.

Роман напруги і тривоги (The Novel of Suspense). Представник: Анна Радкліф.

Роман жахів (The Novel of Terror). Представники: Метью Льюїс, Ернст Теодор Амадей Гофман, Чарльз Метьюрін.

Східна повість жахів (The Oriental Tale of Terror). Представник: Вільям Бекфорд.

Сатира на роман жахів (Satires on the Novel of Terror). Представники: Джейн Остін, Томас Лав Пікок.

Коротка повість жахів (The Short Tale of Terror). Представники: лорд Булвер-Літтон, Мері Шеллі.

Американські повісті жахів (American Tales of Terror). Представники: Чарльз Браун, Натаніель Готорн, Едгар Алан По [5].

Готичний роман вплинув на творчість видатних письменників першої половини 19 ст. — Е.Т.А. Гофмана, Дж. Байрона, О. де Бальзака та інших; сприяв формуванню нових жанрів у романістиці (сенсаційного, фантастичного роману). Відновлюється в дещо зміненій формі у літературі 20 ст. Зокрема, в українській літературі — у формі химерного роману, з «химерами», «чортівнею», «козацькими пригодами».

Монтегю Саммерс, один із дослідників готичної літератури, виокремлює такі види надприродних явищ, що описуються в готичній літературі:

- потойбічні сили і відвідування з недобрими намірами;
- поява привидів і дивна хвороба;
- живі мерці і повернення з могили;
- виконання клятви;
- загадкове пророцтво [4].

Можемо виділити наступні найхарактерніші риси готичного роману:

1. Сюжет будується навколо таємниці: зникнення людини, не розкритого злочину.
2. Оповідь охоплена атмосферою страху і розгортається у вигляді неперервної серії загроз спокою, безпеці й честі героя та героїні.

Похмура і зловісна сцена дії підтримує загальну атмосферу таємничості й страху. Місце дії у більшості романів - давній, покинутий, напівзруйнований замок чи монастир із темними коридорами, таємними кімнатами, запахом тліну і загадковими тінями.

3. У ранніх готичних романах центральний персонаж — дівчина.
4. Сама природа сюжету вимагає присутності героя-негідника.

У міру розвитку готичного жанру герой-негідник витісняє героїню, що завжди була не стільки особистістю, скільки набором жіночих чеснот, із центру уваги читача. У пізніх зразках жанру він отримує повноту влади і зазвичай є двигуном сюжету.

5. В оповіданні має бути присутній привид, який наділений усіма можливими надприродними атрибутами і сама фігура якого сприяє створенню таємничої і тривожної атмосфери.

Найбільш поширеними аспектами в готичному романі виступали ув'язнення і переслідування. Сюжетне розгортання готичного топосу починається в експозиції тексту: герой наближається до будівлі, що стоїть самотньо і відокремлено - як мети подорожі, з якої починається оповідання. Важливу роль у розгортанні простору має подальший рух героя всередину готичного топосу, що дає автору змогу розгорнути ускладнену внутрішню архітектуру готичного топосу - структуру кімнат і кімнаток у ній, підземель-лабіринтів і потаємних ходів. Традиційне використання недостатнього освітлення у вузлових для сюжетного розвитку сценах також дозволяє автору надати простору невизначеність, заплутаність, варіативність, удаваність, незмірність, небезпеку - тобто розгорнути простір у характерно готичний. Герой, потрапляючи всередину готичної архітектурної пастки, виявляється замкненим в її стінах. Топос може змінюватися за ходом оповідання, але герой залишається незмінним бранцем, він лише переміщується з одного замкнутого простору в інший. Таким чином, автор розгортає ланцюг замкнутих просторів, розкриваючи одну з основних особливостей просторового розгортання в готичному романі - замкнутість, розгортання простору в глибину. Розробка мотиву замкнутості іде за наступними напрямками:

1) замкнутість стає епічно наочним проявом одного з головних елементів готичної поезики: замкнення героя в нездоланні рамки обставин - і ширше - фатуму, відсутність будь-якої свободи волі з його боку;

2) разом з тим, об'єктивним обставинам, що породжують несвободу героя, супутні обставини суб'єктивні - замкненість може бути розглянута в аспекті просторового самозамкнення, добровільного перебування у полоні [5].

По суті, через сюжетне розгортання простору в готичній літературі автор своєрідно реалізує ідею відчуження людини від світу - відсутність у героя будь-яких можливостей

протистояти метафізичній в'язниці, що відокремлює його від співтовариства – в'язниці його долі, його фатуму.

У ХХ столітті прихильники готичної літератури значно розширили її початкове значення. Широке розповсюдження в ХХ столітті набули збірники і антології текстів у готичній традиції (наприклад, Анна Лемойн «Дикі троянди»). Такі збірники заклали фундамент до появи видань недорогих збірників формату chap-book. В Америці від готичного жанру відокремився ще один – «література жахів» (Блеквуд, Лавкрафт, Стівен Кінг). Згодом на стику фентезі та готики з'явився жанр темне фентезі. У південних штатах США традиції готичної літератури продовжує південна готика, для якої на відміну від інших відгалужень готики, характерний інтерес до соціальних та релігійних проблем.

На здивування багатьох людей, далеко не кожна книга, чи фільм, що нас лякає, є готичним. Лиш деякі з них мають у собі готичні елементи – це, до прикладу, твори С.Кінга, Д.Кунца, К.Баркера, Р. МакКаммона.

У сучасній готичній літературі основними є три магістральні теми.

1. Смерть – її культ пронизує всю готичну культуру ще з початку виникнення.
2. Надприродний окультизм з привидами, зомбі і чорною магією.
3. Історії про вампірів.

Сучасна готика дещо відрізняється від літератури другої половини ХVIII століття. Основної відмінністю є те, що в сучасній літературі середовище не урбаністичне, де діють традиційні персонажі – неупокоєні померлі, привиди, вампіри, і немає такої яскраво вираженої проекції зловісної аури середньовічних замків на реалії ХХ століття. Сьогодні характерною рисою є наявність філософсько-естетичної системи, яка повністю охоплює тематику, проблематику і сюжет готичної літератури. Прикладом може слугувати творчість Енн Райс, «Інтерв'ю з вампіром» стало всесвітньо відомим, якщо не по книзі, то по одноіменному фільму точно. В ультраготичному романі, що розповідає про тяготи і радості посмертного життя, ставиться філософська і цілком природня проблематика, піднімаються питання осмислення життя і смерті, любові і ненависті, часу, пам'яті. Незвичайний статус героїв дозволяє змінити бачення і по-новому поглянути на одвічні людські проблеми.

Велика відмінність сучасної готики від традиційної у тому, що в ній рідко коли приділялась значна увага внутрішньому світу персонажа: візуальним, нюховим, смаковим чи тактильним рецепторам. Також звуження перспективи, зведення топосу до мінімуму є одним з головних засобів формування страху і безвиході у сучасного читача, адже сучасний читач вибагливий, і для того, щоб його здивувати, потрібно вдаватись до такого роду екзапериментів. Неоготика, вводить до арсеналу зображення шокуючі натуралістичні деталі, що раніше не використовувалось письменниками-готиками.

Література

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. - М. : Худож. лит., 1975 - С.234-408.

2. Готическое направление в искусстве Нового времени [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Готическое_направление_в_искусстве_Нового_времени.

3. Лавкрафт Г. Ф. Сверхъестественный ужас в литературе [Електронний ресурс] / Г. Ф. Лавкрафт. – 1927. – Режим доступу до ресурсу: <http://literature.gothic.ru/hpl/main.shtml>.

4. Саммерс М. История колдовства [Електронний ресурс] / Монтегю Саммерс. – 1941. – Режим доступу до ресурсу: <http://fictionbook.in/montegyu-sammers-istoriya-koldovstva.html?page=46>.

5. Скороденко В. А. Готический роман [Електронний ресурс] / В. А. Скороденко. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: http://megabook.ru/article/Готический_роман.

ЧИТАЧ У ТЕОРЕТИЧНИХ ДОРОБКАХ У. ЕКО

У колі літературознавців ім'я відомого італійського дослідника У. Еко, перш за все асоціюється з теорією відкритого твору. Дослідження цього поняття почалося ще наприкінці 50-х років минуло століття. Одним з етапів у всебічному дослідженні проблеми відкритості стала книга «Роль читача. Дослідження з семіотики». Актуальність нашого дослідження зумовлена зростанням зацікавленості теоретичними роботами автора після цього смерті у 2016 році. Метою роботи є проаналізувати концепцію читача артикульовану у вищезгаданій роботі урахувуючи сучасні літературознавчі дослідження.

Нагадаємо, що книгу «Роль читача» світ побачив майже через 10 років після виходу в світ «Відсутньої структури», тобто у 1979 році. Вперше книга була опублікована в США і більша її частина складалася з наукових публікацій У. Еко італійською мовою, які були перекладені англійською [2]. Згодом автор створив інший варіант цієї збірки і дав їй іншу назву «Lector in fabula», одна з глав якої мала назву «Il ruolo del lettore» («Роль читача») [1]. «Lector in fabula» (італійський варіант) складається на вісімдесят відсотків із текстів, що містяться у «The Role of the Reader» (американське видання), але разом ці тексти складають приблизно половину англomовного видання [2].

Зараз твердження, що на сторінках свого тексту автор веде діалог з читачем, якщо не до кінця чітке та обґрунтоване, то досить звичне. Але, наприкінці 50-х років минулого століття, важко було навіть уявити реакцію наукової структуралістської спільноти на таку заяву У. Еко про необхідність врахування реципієнта. Ця теза сприймалась як зазіхання на семіотичність тексту, який має бути проаналізований окремо від читача заради самого ж нього [1].

Основну частину книги «Роль читача. Дослідження з семіотики тексту» займає обґрунтування комунікативної моделі, тому що запропонована теорією інформації не відповідає, на думку дослідника, функціонуванню комунікативного акту. Існування різних кодів та субкодів, різноманітних соціокультурних обставин, в яких знаходиться те чи інше повідомлення (коли коди читача та автора різняться), рівень ініціативи, яку проявив адресат для створення припущення, перетворює повідомлення на первинно пусте, таке, що не містить у собі нічого, і лише реципієнт може наповнити його змістом. У. Еко вважає за потрібне доробити існуючу модель автор – повідомлення – читач. Дослідник зауважує, що для «класичної» семіотики текстом стає будь-яке повідомлення, що обіймає певний ряд об'єктивних характеристик, які можливо виявити під час структурного аналізу. Відправник і одержувач або, для літературного твору, автор та адресат (читач) – для такого аналізу не є релевантними, тому що аналітик, який будує свою семіотичну модель, не ототожнює себе з читачем і робить це цілком свідомо. У. Еко розробляє складнішу схему, щоб працювати над текстом як над цілісним актом комунікації. Вчений включив до своєї схеми різноманітні семантичні коди, за допомогою яких читач може інтерпретувати текст. Такий підхід до автора та читача (або як його називає У. Еко *Lettore Modello* (зразковий читач), а у перекладі «М-Читач», який їх поєднує з текстом, однак «не як реальні полюси акту комунікації, але як «актантні ролі» цього повідомлення [1, с. 23–24]). Іншими словами, стосовно ролі читача «будь-який текст є певним синтактико-семантико-прагматичним пристроєм, передбачувана інтерпретація якого є частиною його створення [1, с. 25]).

Ідея розуміння читача як певної авторської стратегії, що її дослідник блискавично доводить упродовж всієї книги, має цілу низку наслідків та народжує багато питань. Перш за все, постає питання про виділення тієї «об'єктивної» читацької стратегії, яка міститься у тексті та потребує принаймні часткового збігання «словників» творця і реципієнта. Для ілюстрації своїх міркувань італійський учений аналізує у своїх роботах твори останніх 150 років. Аналіз творів віддалених епох, що різняться своїми семіотичними кодами від кодів

сучасності, виявляється неможливим без залучення культурно-історичного аналізу, що ніяк не вкладається в рамки лише семіотичного підходу. У. Еко навіть іронізує з цього приводу: «Звичайно, текст можливо використовувати лише як стимул для особистих галюцинацій, відкидаючи непотрібні рівні значень і застосовуючи до плану вираження «помилкові» коди. Як колись казав Борхес, чому б не сприймати «Одіссею» так, ніби вона була написана після «Енеїди», а «Наслідування Христа» — так, ніби воно написане Селіном [1, с. 76]». Але сам дослідник ніяким чином не пропагандує таке свавілля. Ще у «Відкритому творі» (у першій частині книги) він робив низку історичних екскурсів для того, щоб продемонструвати культурні рамки інтерпретативних кодів і наводив у якості прикладу модель алегоричного тлумачення Святого письма у Середні віки, пояснюючи, що читачеві третього тисячоліття, навіть дуже досвідченому в семіотиці, який би не мав певної історичної підготовки, навряд чи вдалося б віднайти у середньовічних текстах формальні структури, що дозволили б йому зрозуміти не лише їх буквальне, але й моральне та алегоричне значення.

Такий підхід до читача та автора дозволив У. Еко продемонструвати, що для створення комунікативного тексту автор має використовувати ті ж коди, що і його адресат. Творець, наголошує вчений, повинен передбачити свого можливого читача, який би спромігся сприйняти смисл послання. Таким чином, автор — це своєрідна текстуальна концепція, яка пропонує певну кількість можливостей, що мають своєрідну організацію та орієнтовані на постачання деталей для коректного тлумачення цього тексту

Тож, для У. Еко поняття «читач» — це суто семіотичний термін. Читач — це авторська концепція, за якою він будує свій текст. Тим не менш, згідно схеми комунікації, яку він запропонував, повинен існувати й інший читач-реципієнт, щоб розкодувати інформацію, яку повідомляє автор, і цей адресат має бути реальною особою та мати фізичне втілення. Тому постає питання про те, як називати сприймаючу сторону. Це питання у книзі «Роль читача» залишається без відповіді.

Література

1. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотика текста / У. Эко ; пер. с англ. и итал. С. Д. Серебряного. — СПб. : Симпозиум, 2005. — 502 с.
2. Eco U. The Role of the Reader: Exploitations in the Semiotics of Texts / U. Eco. — Bloomington : Indiana University Press, 1984 (1979). — 440 p.

*Т. С. Гріченко
м. Маріуполь*

РЕЦЕПЦІЯ ШАХРАЙСЬКОГО РОМАНУ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Актуальність та вибір теми нашого дослідження пов'язані з тим, що шахрайський роман і досі живий, елементи його поетики використовують багато сучасних письменників. Ті теми та проблеми, котрі підіймаються у пікарескому романі, є донині актуальними для читачів ХХ.

Мета роботи - простежити еволюцію розвитку та вплив іспанської пікарески на розвиток шахрайського роману в Англії.

Шахрайський роман виник в Іспанії, наприкінці раннього періоду Відродження у XVI столітті. На появу цього легендарного жанру, вплинули процеси які відбувалися в тогочасному суспільстві, а саме перехід до нового суспільного ладу країни. Надзвичайний успіх повісті іспанського автора Дієго Уртадо де Мендоса «Lazarillo de Tormes» сприяв утвердженню шахрайського роману в інших країнах Західної Європи, першою з яких стала Англія. Не дивлячись на різницю в історичному, соціально-культурному становищі цих двох країн, були встановлені схожі процеси в їхньому розвитку. У XVI столітті в Англії, як і в Іспанії, і частково з подібних причин (втрата землі селянами, втеча в міста) утворився особливий прошарок населення — пікаро, вихідців з соціальних низів. Саме це й стало

живильним ґрунтом для появи схожих явищ і в галузі літератури. Проте в цій країні він не містив такого песимістичного характеру; у зв'язку з особливостями історичного розвитку Англії роман відображає настрій піднесення, визначений буржуазним розвитком [4, с. 365].

Шахрайський роман приніс у літературу Англії увагу до людини «третього» стану, яка виступає носієм головних прагнень епохи. Англійські письменники епохи Просвітництва, як правило, розглядали людину в її співвідношенні з суспільством. Вони, звичайно ж, допускали, що реальна людина далека від ідеалу, вона може мати різні пороки і погані звички. Багато англійських письменників епохи Просвітництва (Д. Дефо, Р. Філдінг, С. Річардсон) прагнули переконати своїх читачів, що їх книги – не вигадка, а достеменно, майже документальний запис того, що сталося. В результаті правдоподібність стає синонімом істинності і художності творів. Характерним атрибутом шахрайського роману є форма оповіді від першої особи. Саме завдяки їй стає можливим сатиричне зображення не тільки образу шахрая, але і того, що він бачить своїми очима [4, с. 286].

Роберт Грін (1560-1592) один з перших представників шахрайського роману в англійській літературі, автор звертається до численних фольклорних творів, що описують різні організації шахраїв і жебраків, використовує форму оповіді від першої особи і, в кінцевому підсумку, зображує в повісті «Вісник Чорної книги, або Життя і смерть Неда Брауна» (*The Blacke Bookes Messenger, laying open the Life and Death of Ned Browne; 1592*) історію злодія, шахрая і авантюриста, яка як за тематикою, так і по оформленню вписується в жанр іспанської «*novela picaresca*», проте, з характерним для всієї англійської літератури ухилом в кримінальну область [3, с. 98].

Після смерті Гріна цей напрямок продовжує, насамперед, Томас Неш (1567-1601), автор роману «Нещасливий блукач, або Життя Джека Уілтона» (*The Unfortunate Traveller: or, the Life of Jacke Wilton; 1594*) – найкращий і найбільш вагомий серед перших англійських пікарескних романів. Нововведенням, наприклад, порівняно з іспанськими шахрайськими романами є те, що Неш зіштовхує свого героя з багатьма реальними історичними особами (він зустрічається з Томасом Мором, дуже забавно розмовляє з П'єтро Аретино, слухає Еразма і Лютера). Значну увагу, порівняно з іспанськими письменниками, англійський романіст приділяє пригодам, не прагнучи отримати з кожного життєвого зіткнення моментальний урок і моральну заповідь [3, с. 105].

У XVII столітті в Англії з'являються лише кілька шахрайських романів, з яких значної уваги заслуговує «Англійський злодій» (*The English Rogue; 1665-1671*). Здебільшого, крім численних перекладів іспанських шахрайських романів, публікуються традиційні історії про шахраїв і життєписи злочинців.

На початку XVIII століття, найчастіше видаються численні біографії «великих злочинців». До найбільш успішних авторів у цій сфері належить Даніель Дефо (1660-1731). Його романи, насамперед, цінні своїм життєвим змістом. Зображуючи злодіїв, він залишався вірним правді життя. Письменник майстерно використовував у своїх творах форму мемуарів і спогадів, часто додавав елементи нарису. Він є автором багатьох пригодницьких, кримінальних та історичних романів – «Молль Флендерс», «Капітан Сингльтон», «Полковник Жак», «Роксана». Мова у романах Дефо близька до живої розмовної мови його часу, вона наймовірніше проста й зрозуміла [5, с. 144].

У 1722 році письменник робить переклад життєпису відомого французького злодія Картуша, в 1724 році – видає життєпис лондонського злочинця Джонатана Уайлда і пізніше створює ще кілька подібних біографій. Однак ні вони, ні частково пікарескні романи «Історія полковника Джека» (*Colonel Jack; 1722*) і «Роксана» (*Roxana; 1724*) не користуються таким попитом англійської публіки, як плутовський роман Дефо «Радості і прикrostі знаменитої Молль Флендерс» (*The Fortunes and Misfortunes of the Famous Moll Flanders; 1724*). Ця книга, сповнена пуританського пафосу, детально описує життя повій, авантюристів, і пропонує читачеві лаконічну, але незвично об'ємну характеристику образу

головної героїні Молль Флендерс, відноситься до числа найважливіших творів в історії шахрайського роману [1, с. 189].

У підсумку зазначимо, що твори іспанських письменників, таких як Дієго Уртадо де Мендос, Матео Алеман, присвячені темам шахрайства у період XVI і XVII ст., набули популярності не лише в Іспанії. Шахрайський роман мав величезний вплив на розвиток подібних творів в Англії XVIII ст. Автори кращих шахрайських романів докладно зобразили повну живих деталей картину життя XVI—XVIII століть. Герої їхніх книг – представники низького походження: авантюристи, пройдисвіти, жебраки та злодії. Окремі тенденції і прийоми пікаресного роману нерідко використовуються в сучасних романах XX ст.

Література

1. Аникст А. А. Даниэль Дефо: очерк жизни и творчества / А. А. Аникст. – М. :1957. – 220 с.
2. Бютор М. Роман как исследование / М. Бютор. – М., 2000. – 255 с.
3. Елистратова А. А. Английский роман эпохи Просвещения / А. А. Елистратова. – М. : Прогресс, 1986. – 180 с.
4. Кеттл А. В. Введение в историю английского романа / А. В. Кеттл. – М. : Прогресс, 1966. – 443 с.
5. Урнов Д. М. Даниель Дефо / Д. М. Урнов. – М. : Мол. гвардия, 1990. – 253 с. – (ЖЗЛ).

*А. В. Гриценко
г. Мариуполь*

ЕВРОПЕЙСКИЕ РЕАЛИИ В РОМАНЕ М. БРЕДБЕРИ «ПРОФЕССОР КРИМИНАЛЕ»

Малкольм Бредбери (1932-2000) – талантливый писатель и литературовед, профессор американской литературы в университете Норриджа (графство Норфолк), который в своем художественном творчестве соединяет элементы поэтики постмодернизма и классические тенденции английской литературы. В последнее время растет интерес как к его литературно-критическим работам, так и к романам – «Историческая личность» («The History Man», 1975); «Обменные курсы» («Rates of Exchange», 1983); «Профессор Криминале» («Doctor Criminale», 1992); «В Эрмитаж!» («To the Hermitage», 2000).

По своим жанровым особенностям роман «Профессор Криминале», вызвавший повышенное внимание критики и оживленную полемику в печати, – это пародия на современную философию и философов, детектив и всю постмодернистскую Европу. Герой романа – «классик эры модернизма» профессор Басло Криминале – типичный представитель европейской интеллектуальной элиты последней трети XX века. Криминале – выдающийся венгерский философ и писатель, влиятельный на международном уровне, не только в области науки и культуры, но и в политике, публичная фигура, которая всегда в центре международных событий. С одной стороны – это человек, который формирует мировоззрение целой эпохи, а с другой – это неуловимый человек, существующий везде и в то же время нигде. Целая эпоха связывается с его именем, меняется время, идеологии и меняются взгляды Криминале, но сам Профессор остается все тем же, без каких-либо основных качеств, (по которым он мог бы быть менее призрачным), знаменитость, которая принадлежит всему человечеству.

Повествование идет от первого лица, от имени молодого британского журналиста Френсиса Джея. Роман начинается с забавного эпизода, посвященного церемониям Букеровской премии, на которых финалистам «представлена кожаная копия того, что оказалось их собственными книгами, они смотрели на них с тревогой, возможно, уже прочитали их» [5, с. 11]. Несмотря на то, что он сам себя одурачил, Джей подписал контракт на исследование Криминале – ходящем клубке противоречий, который олицетворяет ключевые аспекты современной истории – для телевизионного репортажа и, таким образом,

начинает свои поездки на различные научные конференции, в том числе на Лозаннский международный конгресс по эротике в постмодернистской фотографии, в поисках информации о его темном предмете. Френсису Джею пришлось побывать в Венгрии, Италии, Австрии, Швейцарии. В ходе своих поисков он постепенно приобретает мудрость и понимание, что само по себе становится поиском самого себя.

Действие романа происходит в 90-е годы XX века - период, когда Джордж Буш, а не Рональд Рейган, председательствует в «гольф-клубах и бюджетном дефиците Соединенных Штатов», когда Нью-Йорк стал «Бейрутом западного мира». Улицы заполнены бандами и террористами, женщины злятся от гнева, все живут для себя» [5, с. 38]. Именно в это время зарождается интернациональный проект стран-участниц Общего рынка, который явился прообразом современного Европейского Союза. Ушла в прошлое коммунистическая идеология и появляется новый евро-мир.

В ходе повествования наблюдатель человеческих слабостей бросает холодный взгляд на некоторые европейские страны, в том числе на Югославию, которая теперь «не страна, кстати, а просто линии на неправильной карте». Бельгийский народ идет «своей обычной жизнью: ест шоколад, разбивает свои прекрасные машины и задается вопросом, действительно ли Бельгия страна». Что касается французской иконы, Ги де Мопассан так ненавидел сооружение Эйфеля, что он «всегда обедал ... в своем ресторане, потому что это было единственное место в Париже, из которого вы не могли видеть башню». Благодаря «Великому Экономическому Чуду Тэтчер», неординарной леди на посту премьер-министра, Британия «переживает глубокий спад». И в Италии, «когда вы опаздываете на час, вы уже на полчаса раньше» [5, с. 41-42]. Среди мест, в которых проводит исследования Джей, выделяется вилла Бароло на озере Кано, управляемая Фондом Магно, – очевидно, имелся ввиду Исследовательский и Конференционный центр Белладжио на озере Комо, управляемый Фондом Рокфеллера, – место, где, по словам Бредбери, «современный ученый, получивший грант Гуггенхайма или Макартура, получил все: силовые души и джакузи, электронные пишущие машинки и компьютерные интерфейсы, факсимильные аппараты, чтобы поддерживать вдохновение в тесном контакте с офисом или дома» [5, с. 203]. Молодой человек встречает многих писателей, культурологов, исторических и политических деятелей, потому что XX века обязывает быть посвященным во все процессы. Британский писатель через восприятие рассказчика показывает нашу эпоху с новой точки зрения: история начинает быть не одной историей, верной и бесспорной, а разделяется на множество историй, которые каждый раз обновляются и пересматриваются. Историзм в романе передается специальными средствами: читатель встречает большое количество исторических имен, вместе с рассказчиком ходит по улицам реально существующих городов; персонажи переживают те же политические катаклизмы, которые в недавнем прошлом переживали читатели. Роман наполнен символами времени, пространства, действующих лиц.

Криминале, со своей стороны, является харизматичным интеллектуалом, политическим авантюристом, обладающим даром, достойным любого события, Великим мыслителем эпохи гласности, «мастером значка с нагрудным знаком конференции, виртуозом пленарного послания» [5, с. 75]. Друг Курта Вальдхайма (генерального секретаря ООН)с дополнительными сомнительными качествами, которые он посоветовал Вальтеру Ульбрихту в области прав человека, и Николае Чаушеску по архитектуре, он известен как «человек, который в одиночку укрепил философию, написав свою эпитафию» [5, с. 75].

В романе передано особую атмосферу последних десятилетий XX века, отражается состояние завершенности целого этапа в развитии политической истории (от тоталитаризма к демократическому государственному устройству) и культуры (от канонического реализма и экзистенциализма к постмодернизму и деконструктивизму). В образах Басло Криминале и Фрэнсиса Джея отражены разные культуры и разные поколения. В конце романа Фрэнсис, ранее увлекавшийся выдающимся интеллектуалом, освобождается от влияния

харизматичного філософа, соотнося его с прошлой тоталитарной эпохой, а себя - с новой исторической эпохой объединенной Европы, которая только начинается.

Література

1. Дробіт І. Історичний дискурс в британському романі 80-90-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філол. наук: спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / І. Дробіт. – К. : 2010. – 20 с.

2. Література Англії. ХХ століття: навчальний посібник / [К. О. Шахова, Н. Ю. Жлуктенко, С. Д. Павличко та ін.]; за ред. К. О. Шахової. – К. : Либідь, 1993. – 400 с.

3. Мірошниченко Л. Скептичний інтелектуал у романі М. Бредбері «Професор Кримінале» та у книзі О. Монжена «Виклики скептицизму» / Л. Мірошниченко // Вісн. ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Філологія». – 2013. – Випуск 68. – С. 210 – 216.

4. Самсонова С. “Fin de siècle”: культурологическая дефиниция и художественные практики: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата культурологии: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / С. Самсонова. – Кострома : 2003. – 18 с.

5. Bradbury M. Doctor Criminale / M. Bradbury. – New York : VIKING, 1992. – 345 p.

*К. С. Дацер
м. Маріуполь*

ГРЕЦЬКІ МОТИВИ В РОМАНІ ДЖОНА ФАУЛЗА «МАГ»

В історії англійської літератури в ХХ столітті спостерігалась велика зацікавленість письменників елліністичною спадщиною. В Англії на античну тематику писали багато письменників, серед них і Джон Фаулз. Він був прихильником Греції і навіть називав цю країну своєю другою батьківщиною. Джон Фаулз в своїх творах багато разів звертався до грецької тематики. Така зацікавленість виникла у письменника після того, як він побував на одному з грецьких островів, також йому подобались давньогрецька міфологія, філософія і творчість Гомера. «У творчості Дж. Фаулза яскраво простежується елліністична традиція, що йде від Л. Даррелла. У даррелловському сприйнятті Греції важливі, в першу чергу, не історія, не міф, а скоріше пейзаж і атмосфера. Любов до Греції (перш за все, до її природи, ландшафту), а також до грецької історії, культурі зближує двох англійських класиків. Так, обидва писали про незвичайний вплив античного пейзажу і, зокрема, «грецького світу», особливому впливу острова на душу і свідомість людини (Фаулз розвиває тему «островоманії», розпочату Дарреллом), зверталися в своїх творах до історії сучасної Греції, захоплювалися грецьким національним характером, новогрецькою поезією К. Кавафіса. Обом властиво особливе сприйняття острівної Греції» [2, с. 15].

«Маг» – це найвідоміший, багатогранний і захоплюючий роман Джона Фаулза. Саме «Маг» вважається найбільш «грецьким» романом письменника. До речі, роман був перекладений грецькою мовою Федоном Тамвакакісом лише через тридцять два роки після його першої публікації англійською мовою в 1965 році. Ця робота має особливий інтерес для грецького читача, тому що дії розгортаються в Греції та в романі містяться додаткові записи про часи війни та окупації країни.

Роман має багатий матеріал для дослідження і рясніє стереотипами, якими найчастіше іноземці бачать Грецію та греків. У Греції, наприклад, іноземці завжди шукають сліди богів і музи стародавньої історії і міфології, а також матеріал про грецькі села з метою отримання інформації про далеких предків. В романі Джон Фаулз розміщує дії в різних регіонах (Афіни, Пірей, Делфі, Монемасія, Нафпліон), описуючи людей і ландшафти.

Події роману відбуваються на грецькому острові Фраксос, головним героєм є вчитель англійської мови Ніколас Ерфе, який знайомиться з місцевим жителем Морісом Кончісом, та стає частим гостем на віллі Моріса. І саме після цього знайомства з головним героєм стали траплятися дуже дивні речі. На невеликому грецькому острівці ставляться моторошні й

жорстокі психологічні експерименти, пов'язані з найсильнішими емоціями і страхами людей і перетворюють їх життя на тортури. Досліди проводить якийсь таємничий «маг». У книзі тісно переплітаються реалізм, містика і елементи детектива, а еротичні сцени по праву вважаються кращими з усього, написаного про плотське кохання в другій половині ХХ століття. В цьому романі автор використовує ефект несподіванки. Повороти сюжету, як вир, з кожним разом все глибше та глибше понурюють читача в туманний шлях головного героя, який з усіх сил намагається розібратися з історією, що трапилася з ним. Кожна сторінка є несподіваною, епізоди слідує інтенсивно один за одним. Джон Фаулз вибирає такий спосіб викладення змісту роману, який постійно ставить під сумнів реальність речей, що трапляються з головним героєм, Ніколасом Ерфе. В той же час виникає багато питань (філософські, богословські, екзистенціальні), які не мають відповідей.

«Одним з центральних є міф про Одисея. Теми «Одисеї» особливо близькі Фаулзу, оскільки ця епопея тісно переплетена з улюбленою письменником «острівною образністю». Ніколас Ерфе реалізує в романі архетип Одисея. Як герой міфу, він відправляється у подорож, щоб повернутися додому з новим розумінням себе та виявити, що саме там знаходиться мета його поневірянь. Однак, якщо Одисей відправляється в мандрівку по світу, то Ніколасу Ерфе доведеться відправитись в символічну подорож по лабіринтам підсвідомості, підсумком якої з'явиться набуття власного «я» та переусвідомлення ставлення до навколишньої дійсності. Як тільки Ніколас зможе розкрити секрети Бурані і зрозуміти дійсні мотиви Кончіса, він здобуде нове самоусвідомлення, яке допоможе йому повернутись до реального світу, й налагодити відносини спочатку з Джо, а потім вже з Алісон» [3, с. 134].

Творчість англійського прозаїка Джона Фаулза багатогранна, вона, за словами Н.Ю. Жлуктенко, значно збагатила художню і жанрову форму європейського роману ХХ століття; різноманітність прийомів його прози, винахідливість форми підпорядковані завданню більш глибокого дослідження зображуваних явищ і не порушують зв'язку між автором і читачем [1, с. 139]. Створюючи свої твори у рамках постмодернізму, письменник майстерно відображає в них і багатовікові жанрові традиції. А роман «Маг» і на зорі ХХІ століття залишається одним з найсильніших і захоплюючих творів минулого століття, де вигадка переплітається з реальністю, і в той же час, є її невід'ємною частиною [4, с. 118].

Література

1. Жлуктенко Н.Ю. Английский психологический роман XX века. – К., 1988. – С. 129-148.
2. Павлова А.А. Греция в прозе Джона Фаулза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (западноевропейская литература)» / А.А. Павлова. – М. : 2010. – 20 с.
3. Павлова А.А. Античные образы и мотивы в романе Дж. Фаулза «Волхв» // Вестн. Вятского гос. гуманитарн. ун-та. Филология и искусствоведение. – 2010. – №1(2). – С. 133-137.
4. Тернова Т.Ю. «Мотив игры в романе Джона Фаулза «Волхв» / Ю.Т. Тернова // Культура народов Причерноморья. – 2002. – №5. – С. 116-120.
5. Фаулз Дж. Маг: роман / Джон Фаулз; пер. з англ. О. Короля. – Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного дозвілля», 2016. – 528 с.

*А. Д. Дегерменджи
м. Маріуполь*

ПРОБЛЕМАТИКА ТРИЛОГІЇ В. ФОЛКНЕРА (НА ПРИКЛАДІ РОМАНІВ «МІСТО», «ОСОБНЯК»)

Вільям Катберт Фолкнер є одним з більш значущих представників американської літератури ХХ сторіччя, й належить до видатних майстрів нової американської прози.

Більш того, письменник зробив серйозний вклад у формування сучасної англомовної літературної свідомості, висвітлюючи у своїх романах актуальні проблеми того часу, й даючи широку панораму американського суспільства ХХ сторіччя.

Так, у своїх творах В. Фолкнер намагався розібратися з проблемами расизму та жорстокості, правдиво зображуючи трагедію американського Півдня ХХ сторіччя, й усвідомлюючи, що причини цієї жорстокості були не стільки соціальні, скільки психологічні.

Водночас, основним конфліктом, який розгортається на сторінках творів В. Фолкнера є боротьба людини з самою собою й з обставинами, які суперечать поглядам оточуючого суспільства, заради досягнення власної мети.

На підтвердження вищевикладеного, доцільним є зазначити, що сам письменник в одному з своїх інтерв'ю сказав, що найбільшого співчуття заслуговує людина, яка живе у конфлікті із своїм серцем, яка намагається зробити все можливе у боротьбі за свої інтереси й бажання, не зважаючи на докори власної й громадської совісті того часу й середовища, де вона перебуває [3, с. 32].

Саме такі герої стають головними й детально зображуються автором у одному з його найбільших творчих досягнень, трилогії про Сноупсів, яка складається з трьох самостійних романів: «Селище (1940)», «Місто (1957)», «Особняк» (1959), об'єднаних єдиним творчим задумом письменника. У своїй трилогії автор підіймає низку важливих для американського суспільства соціо-культурних проблем, як: расизм, боротьба соціальних класів, людина в її взаємозв'язку з суспільством й проблема накопичення капіталу. Таким чином, на сторінках трилогії письменником зображується трагічна атмосфера американського Півдня з його проблемами, витоки яких, на думку самого письменника, у згубній владі грошей, у хибній ідеології расової повноцінності одних – білих і неповноцінності інших – негрів [2].

Однак, досліджуючи проблематику творчості В. Фолкнера, неможливо не зупинитися на понятті «сноупсізму», яке було введено й вперше застосовано автором саме у романах про Сноупсів. В. Фолкнер трактує цей феномен як морально-біологічне явище, яке, в свою чергу, постає у романах як комплекс агресивних руйнівних сил в американському житті.

Цим пояснюється та увага, яку Фолкнер приділяє фізичній неповноцінності Флема, ідіотизмові Айка, маніакальній пристрасті до вбивства Мінка (саме так трактується злочин Мінка в першому романі трилогії). Проте, в той же час поняття «сноупсізму» можна назвати й моральним явищем, адже саме в моральній сфері викриває В. Фолкнер шахрая Флема і його численну рідню.

Врешті-решт сноупсізм постає як символ сліпого накопичення капіталу, а також як система придушення особистості, що пов'язується в романі «Особняк» із фашистською ідеологією і практикою.

Так досліджуючи процес дегуманізації людини у суспільстві, Фолкнер показує, як комерційний дух, який панує в Америці ХХ століття, підміняє всі справжні духовні цінності єдиною цінністю – грошима. Людина з її неповторною в кожному випадку індивідуальністю перетворюється в бездуховну істоту, здатну на все заради накопичення капіталу.

Такою істотою стає і Флем Сноупс, головний герой трилогії, який прагне змінити свій соціальний статус, й досягти багатства. Автор зображує його людиною, яка немає ні совісті та честі, ні принципів і переконань. Не присутні у Флема й людські емоції або слабкості. Це хитра, цілеспрямована людина, яка розуміє, що в оточуючому суспільстві цінуються тільки гроші і ніщо інше [1].

Це дає підстави стверджувати, що на відміну від багатьох героїв Фолкнера, головного Сноупса можна назвати пристосованим для американського суспільства того часу, де будь-які моральні цінності були витіснені холодним розрахунком.

Так, заради досягнення своєї мети, він здатний піти на будь-які жертви й використати будь-які, нерідко, жорстокі засоби. Він надягає різні маски, згідно до різних ситуацій, розуміючи, що після отримання того, що йому потрібно, він знову стане самим собою:

«..there aint nothing he will stop at, aint nobody or nothing within his scope and reach that may not anguish and grieve and suffer.» [4, с. 564].

Зрештою, хоча Флем й досягає своєї найбільшої мети – накопичення капіталу й надбання шановного статусу у суспільстві, він все одно отримує покарання – чоловік гине від руки свого родича Мінка Сноупса, якого він у свій час засадив у в'язницю.

Підбиваючи підсумки, можна зазначити, що трилогія Вільяма Фолкнера, яка стала його ідейно-творчим заповітом, не тільки дає широку і змістовну картину американської дійсності ХХ ст., а також, підіймає низку важливих проблем американського суспільства того часу, характеризуючи при цьому недоліки й вади його представників, що й придбало власну назву «сноупсізм».

Література

1. Грибанов Б. Т. Фолкнер / Б. Т. Грибанов. – М. : Молодая гвардия, 1976. – 352 с.
2. Старцев А. Трилогия Уильяма Фолкнера / А. Старцев // Фолкнер У. Деревушка / У. Фолкнер. - М., 1964. – С. 5-26.
3. Степанян К. А. Анализ проблематики и стиля романов у Фолкнера [Електроний ресурс]. – Режим доступу: [http://raber.asj-oa.am/5551/1/1976-1\(31\).pdf](http://raber.asj-oa.am/5551/1/1976-1(31).pdf)
4. Faulkner W. Snopes: The Hamlet, The Town, The Mansion / W. Faulkner. – The Modern Library, 1994. – 1052 p.

М. В. Деменковець
м. Запоріжжя

ОБРАЗ ЛИСЫ В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

Народные сказки, как фольклорный жанр, нередко привлекали внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей: А. Н. Афанасьев, братья Гримм, Ф. И. Буслаев, А. Кун, В. Манхард, М. Мюллер, В. Я. Пропп.

Цель нашего исследования: образ Лисы и его сравнительная характеристика в русских и немецких народных сказках. Объектом работы выступают тексты сказок, а предметом – анализ заявленного персонажа. Лиса – излюбленный и в некотором смысле универсальный персонаж как в русских, так и в немецких сказках. Однако, каждая из культур (как русская, так и немецкая) наделяет этого зверя своими качествами. Интересно, что этот образ привлекает внимание не только европейских, но и восточных культур. Например, в Китае Лисица символизирует долголетие, лукавство, силу трансформации, духов мёртвых. В европейском фольклоре играет роль трюкача, подобную той, которую у североамериканских индейцев играл койот [3].

В нашем исследовании в качестве эмпирического материала выступают немецкие сказки братьев Гримм и русские народные сказки, где в качестве главного героя фигурирует Лиса: «Волк и Лиса», «Лиса и гуси», «Лиса и Кот», «Лиса и кума», «Лиса и Лошадь» (сказки братьев Гримм), «Лиса и Тетерев», «Лиса и Волк», «Лиса и Журавль», «Как Лиса училась летать» (русские народные сказки).

Традиционно Лиса наделена такими качествами как ловкость, хитрость, находчивость, мудрость рассуждений и поступков. Этот персонаж, находясь в тех или иных ситуациях, как правило, знает, как именно вести себя так, чтобы добиться поставленной цели (в основном цель данного персонажа позабавиться с жертвой, обмануть ее и утолить свой голод): «А я тебе помогу, ты только ложись да протянись, и не двигайся, будто мертвая». У Лисы мы не обнаруживаем рассуждений и мыслей, приемлемо ли ее действие, гуманно ли оно по отношению к другим. Цинизм – главенствующая точка опоры в структуре характера данного персонажа. Она борется сама за себя, при этом свою борьбу за выживание и «место под солнцем» облекает в своеобразную игру: «А вот я на целую сотню искусств мастерица, да, кроме того, у меня полный мешок хитростей. Мне тебя жаль, пойдём-ка вместе со мной, и

я тебя научу, как лучше от собак убежать» [1]. Но стоит отметить также, что Лисе не чуждо чувство благодарности, дружбы, преданности и понимания. Хотя, все-таки, данные качества проявляются реже.

Так, в немецкой сказке «*Der Fuchs und das Pferd*» Лиса проявляет доброту, понимание и оказывает услугу Лошади, она помогает Лошади выполнить поручение хозяина безвозмездно, лишь потому, что ей ее жаль. В конце сказки Лиса говорит: «*Zieh, Schimmel, zieh!*». В сказке «*Der Fuchs und der Wolf*» Лиса всячески хотела избавиться от Волка, который заставлял ее выполнять свои прихоти. А Лиса тем временем «*sprang in den Wald und war froh*». Сказка «*Der Fuchs und die Gänse*» одна из немногих, где Лису обманывают другие животные. В данном случае гуси обманули Лису так, что она не смогла ими полакомиться и осталась голодной, «*Ein Fuchs wartet immer noch*». В сказке «*Luca u Kom*» фиксируется самоуверенность и заносчивость Лисы, которые не доводят ее до добра; Лиса хвастаясь мешком, где у не были собраны все ее умения, погибает при встрече с собаками, о чем рассказывает Кот: «*Ihr bleibt mit Euren hundert Künsten stecken. Hättet Ihr heraufspringen können wie ich, so wäre es nicht um Euer Leben geschehen*» [1].

В русской народной сказке «Лиса и Тетерев» Лисица ведет хитрую игру с Тетеревом, пытаясь выманить его с дерева на землю: «*Нынче указ объявлен, чтобы по всей земле мир был. Нынче уж звери друг друга не трогают*». Однако ей мешают собаки, на что Лиса сейчас же реагирует: «*Может, они указа не слышали*» [2, с. 32]. В сказке «Лиса и Волк» явно показано стремление Лисы облегчить свою жизнь за счет Волка, который выступает в данном случае глупым и наивным персонажем. Лиса умудряется заполучить целый воз рыбы, при этом обхитрив старика, она имитирует ранение, и волк ее довозит на своей спине домой [2, с. 17]. В сказке «Лиса и Журавль» Лиса обманывает Журавля и не дает ему полакомиться ее же угощениями, при этом съедая и его порцию сама [2, с. 23]. Сказка «*Как Лиса училась летать*» показывает Лису как глупой и наивной, полагающей, что она может научиться летать, и здесь, опять же, тот же Журавль обводит ее вокруг пальца и «*выше прежнего унес он ее и стряхнул с себя*» [2, с. 25].

Таким образом, анализ как немецких, так и русских народных сказок показывает, что Лиса как персонаж достаточно многогранная и разносторонняя. Как в немецких, так и в русских сказках она играет роль умного и доброго животного, готового прийти на помощь, при этом она может быть злой, хитрой и коварной. Лиса – это совокупность качеств как положительных, так и отрицательных. Очень часто она выступает персонажем-учителем.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что немецкие и русские народные сказки во многом перекликаются и совпадают в изображении этого образа. Однако, интересным, как нам кажется, был бы компаративный анализ образа Лисы на основе нескольких германских и славянских языков.

Література

1. Grimms Märchen: Alle Märchen der Brüder Grimm [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen
2. Аникин В. П. Русские народные сказки / В. П. Аникин. – М. : Правда, 1985. – 574 с.
3. Мифологическая энциклопедия. Животные в мифологии: Лиса, Лисица [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://myfholgy.info/myth-animals/fox.html>

М. С. Єщенко
м. Дніпро

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ СМИСЛ ТЕХНІК ЧАСОПРОСТОРУ В РОМАНІ М. ФРІША «НОМО FABER»

Питання про індивідуальне утілення часопростору, про авторську модифікацію усталених моделей та міфологем шляху та часу є одним з актуальним у сучасній

лінгвокультурології. У цьому плані творчість Макса Фріша надає багатий та ємний матеріал для аналізу. У зрілому віці М. Фріш виступає справжнім громадянином світу, котрий приписуватиме своїй хворій на ізоляціонізм вітчизні ліки відкритості до Іншого. Письменник відомий як антифашист та супротивник будь-якої диктатури, будь-якого обмеження прав людини на користь «запозиченої цілісності» (*übernommene Vollendungen*; вираз із «Щоденника 1946-1949», 1950). Після того, як Макс Фріш вирушив у 1935 році у мандри скоричневілою Німеччиною, він засумнівався у доцільності німецької пропагандистської машини, гучних розмов про «віру у вищий сенс» і вельми двозначних виправдань «необхідного стримування» євреїв: «Чи вистачить людському роду його волі до виживання аби взятися до важкої перебудови наших суспільств на мирну спільноту... мені не відомо. Ми сподіваємося на це. Віра в можливість миру – як єдиної передумови вживання людства – є вірою революційною» [3, с. 6].

Роман М. Фріша «Номо Фабер» написаний від першої особи і викладає здебільшого особисту трагедію героя. Але ця особиста трагедія соціально-історично обумовлена. Місце дії роману постійно змінюється і це пов'язано не тільки з безпосередньо поїздками, але й з різними етапами його духовної еволюції, поступового переосмислення і переоцінки свого життєвого шляху і особистості. Біографічний час головного героя стає проекцією соціально-історичного часу. Поступово герой усвідомлює, що він стає визначальним на його життєвому шляху.

Зрощення ролі та сутності буття забезпечує цілісність і несуперечливість сприйняття світу та себе самого. Така Фаберова оптика ґрунтується на системі уявлень, породжених розвитком індустріальної цивілізації, котра могутнім поступом техніки вкинула людину у вир нової «мрії» (як продемонструє Фріш у романі, мрії деструктивної та руйнівної). Ця «мрія» заснована на доволі простій ідеї невинного прогресу – технічного, а звідси й екзистенційного; на вірі у будівничу функцію людини, що підкорює природу та розумно нею порядкує; на впевненості у достотній зрозумілості світобудови; врешті, на переконаності у суворій детермінованості духовного існування технічними новаціями. Не випадково головний герой твору – інженер, представник генерації «нових людей» – *homo faber*, для котрих подібні теорії всепереможного розуму, вельми поширені у другій половині ХХ століття, уможлилювали позбавлення внутрішніх конфліктів існування та дозволяли діяти без зайвих зусиль.

Щоб збагнути шлях, яким рухався головний герой, необхідно детальніше розглянути хронотоп роману. Він поділений на дві нерівновеликі за обсягом частини, які автор умовно назвав «станціями» (*Station*). Невипадково Фріш визначає життєву історію головного героя саме станціями. Цим він демонструє нестримне бажання постійно рухатися, не зупинятися на довго в одному місці, адже й «світ ніколи не зупинявся в своєму русі». Він, як войовничий раціоналіст, відмовляється від будь-який міцних стосунків як символу стабільності. Блаженство для нього – стан ізоляції від усіх: сісти в машину, зачинивши дверцята, закурити від автозапальнички і натиснути на акселератор. Світ тоді починає свій рух, а він, сидячи за рулем, керує ним. Вальтер насолоджується тим, що належить тільки собі. Адже коли людина належить тільки собі, вона може жити за власними переконаннями, які б дивними вони не були. Коли ж цю самотність хтось перериває, то починають діяти ряд принципів та норм, які вважаються беззаперечними. У такому випадку логіка не дає можливості відсторонитися від них. Залишається тільки одне – втеча [2, с. 247].

Шлях, який обирає Фабер, не емпіричний. Зображення різних географічних місць має велике значення для втілення авторського задуму. Вальтер був в багатьох містах, регіонах та країнах світу. Їх можна поділити на три великі групи: Новий світ, Старий світ, а також Третій світ. Ла Гуардія – висхідний пункт першої та довготривалої поїздки героя. Вже вона несла за собою конфронтацію з минулим. Уже тут проявляється приналежність Фабера до Нового Світу. І хоча Вальтер – європеець, він вже багато років живе у Сполучених Штатах.

Головний герой – яскравий представник цієї технічної цивілізації. Він пунктуальний та точний. Ця людина ніколи не очікує непередбачуваних обставин, але вже на початку шляху його літак робить вимушену посадку. Вальтеру стає погано і він непритомніє, його власне обличчя здається йому огидне «як у трупа» (*scheußlich wie eine Leiche*) – це перший знак смерті, яка невблаганно, але несвідомо для самого героя, наближається [1, с. 195].

Ми простежуємо технократичну лексику, яку вживає головний герой на початку свого шляху: «*Unsere Maschine war, wie üblich auf dieser Strecke, eine Super-Constellation*», «*...die Motoren dröhnten, einer nach dem andern auf Vollgasprobe*» [4, с. 7], «*...unsere Propeller blinkten in der Morgensonne... ebenso glänzten die Tragflächen... die Motoren liefen in Ordnung*» [4, с. 9]. У сприйнятті Вальтера, не природа в її сутності несе в собі порядок та спокій, а справно працюючі мотори. Навіть річку він описує завдяки металам: «*Man erkannte die Wasserzweige des Mississippi... Geriesel wie aus Messing oder Bronze*» [4, с. 9]. Героя захоплює сила, яка криється в надрах техногенної цивілізації.

Для характеристики головного героя важливо згадати монолог про фільми: замість того, щоб проживати події, він фіксує їх на своїй плівці. Вальтер тільки сторонній спостерігач, який використовує камеру для можливості повернутися в минуле. Деяких дослідників дивує, що людина в міщанській країні бере на себе таку роль – спостерігати за життям, а не жити, але деякі вважають, що гарні життєві умови сприяють створенню необхідної дистанції та відстороненості. Можливо, саме країна походження – Швейцарія наштовхнула автора на цей образ транзитності як стану життя [2, с. 241-242]. Транзит, неукоріненість, свобода постійно все змінювати, неначе здійснюючи пересадки, коли мова вже йде не про польоти, а про життя – від станції, до станції.

Глибокі внутрішні зміни героя простежуються в його описі місячного затемнення 13 травня: «*...eine immerhin ungeheure Masse, die da im Raum schwebt, beziehungsweise saust, was die sachlich gerechtfertigte Vorstellung nahelegte, daß wir, die Erde, ebenso im Finstern schweben, beziehungsweise sausen. Ich rede vom Tod und Leben, glaube ich, ganz allgemein, und wir waren beide aufgeregt...*» [4, с. 124-125] Хоча затемнення було обтяжливим видовищем: величезний згусток матерії, який пливе, а точніше – несеться в пустоті, викликає зримий образ того, як і ми несемося в мороці Всесвіту. Фабер розуміє, що ми згустки магми, яка остигає і що нам відведено не так багато часу на цій землі. Недаремно Фріш називає свої записи «станціями» – одна змінює іншу. Ми виходимо, а потяг життя рухається далі в нескінченному потоці часу.

Значимими є роздуми Ганни про те, що ми не можемо утримати життя, але воно продовжується у дітях. Смерть Сабет символізує останню станцію в житті головного героя. Йому більше не хочеться фіксувати події, адже відтворити реальне життя, чи хоча б повною мірою зафіксувати його – неможливо. Життя – це щось ціле і неподільне, а не просто сума доданків. Тепер Фабер хоче дійсно відчувати всю повноту життя та розчинитися в вічності: «*Auf der Welt sein: im Licht sein. Irgendwo... – aber vor allem: standhalten dem Licht, der Freude (wie unserer Kind, al es sang) im Wissen, daß ich erlösche im Licht über Ginster, Asphalt und Meer, standhalten der Zeit, beziehungsweise Ewigkeit im Augenblick. Ewig sein: gewesen sein*» [4, с. 199].

Змінює він і свої погляди на американський спосіб життя. Тепер це для нього просто жалюгідна спроба косметичними методами прикрасити життя. Він говорить про те, що вони не померли тільки тому, що в них є пеніцилін, а роблять вигляд, наче дійсно щасливі. Тому Фабер не хоче більше так жити: «*Mein Zorn auf Amerika!... The American Way of Life! Mein Entschluß, anders zu leben...*» [4, с. 175]

Протягом усього роману головний герой відвідує всі країни (окрім Куби) двічі. Він хоче повернутися у минуле, змінити його. Але життя не передбачує репетицій. Якщо прослідкувати на карті маршрут Фабера, то можна помітити, що Куба – це єдине місце, в якому він не був двічі, але це також єдине місце, де він повністю відчув радість буття. Ця

країна створює майже замкнуте коло, проте рух по колу – безцільний [1, с. 202]. У результаті, герой розуміє, що життя – це минулий досвід, який визначає сьогодення і майбутнє. Саме тому тільки 19 липня, коли Фабер описує день операції, час написання співпадає з дійсним часом. Завдяки потрясінням, любові та смерті герой відчуває справжній час і справжню цінність життя.

Література

1. Бейгельзимер К. М. Жанровое своеобразие романа Макса Фриша «Номо Фабер» / К. М. Бейгельзимер // Проблеми сучасного літературознавства : 36. наук. праць / Ред. Ю. М. Михайлов. – О. : Маяк, 2000, – Вип. 6, – С. 192 – 203.
2. Зверев А. Другая жизнь? // Зверев Алексей. Дворец на острие иглы. – М. – С. 233 – 249.
3. Чертенко О. П. Життя в фрагменті : проза Макса Фріша між ентузіазмом і сумнівом : монографія / Олександр Павлович Чертенко : Ін-т літ-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. – К. : Наук. думка, 2001. – 216 с.
4. Max F. Homo Faber / Frisch Max. – Frankfurt a.M. : Suhrkamp Verlag. – 203 S.

*М. І. Івахненко
м. Маріуполь*

«ТИХИЙ АМЕРИКАНЕЦЬ» Г. ГРІНА ЯК ПОСТОКОЛОНІАЛЬНИЙ РОМАН

50-60-ті роки – одна з найяскравіших і найвизначніших сторінок творчості англійського письменника Грема Гріна. «У кожного письменника, – зауважує він, – є момент кристалізації, коли ясно позначається його провідна тема, коли його внутрішній всесвіт стає видимим навіть для найменш чутливого читача» [1, с. 26]. Для аргументації вищенаведеної тези окреслимо підґрунтя формування його основних рис світогляду, провідних принципів його творчості, які пов'язані з історичними подіями, а саме: середина ХХ ст. – епоха краху імперіалізму, період бурхливого розвитку національно-визвольного руху колоніальних народів і дедалі більшої зміни співвідношення сил на світовій арені на користь табору демократії. Художня література Великобританії не залишається осторонь дій суспільної значимості, відображаючись у виникненні двох тенденцій – песимістичної (І. Во, Т. С. Еліот, Дж. Оруелл, О. Хакслі та ін.) і прогресивно-гуманістичної (Г. Грін, Б. Девідсон, Дж. Ліндсей, Дж. Олдрідж, Ч. П. Сноу, Д. Стюарт). Представників цього, другого, напрямку по праву вважають творцями жанру антиколоніального роману в англійській літературі.

«У людства стане здорового глузду, щоб перешкодити війні», – пише Грін [1, с. 33]. І ці слова – його життєве кредо. Проаналізувавши біографію письменника, можна підкреслити, що він дослідив в різних країнах світу нелюдське обличчя колоніалізму і підступні методи, що стимулювало його активний інтерес до подій у В'єтнамі, де французькі колонізатори намагалися зберегти своє панування. «Зовсім не випадково я відправився в Індокитай. Я поїхав туди тому, що там йшла війна, і протягом чотирьох років жив там кожену зиму, щоб бачити все своїми очима», – він зазначав в одному з інтерв'ю [2, с. 194]. Впродовж цього часу він зібрав численний матеріал та поклав в основу роману «Тихий американець» (The Quiet American, 1955).

Можна стверджувати, що майстер художнього слова не в повному обсязі відтворив національно-визвольний рух в'єтнамського народу, але з великою точністю відбив головні закономірності війни в Індокитаї початку 50-х років. З одного боку, посилене втручання США в торгівлю, економіку Південного В'єтнаму, претендуючи на світове панування, з іншого боку, викрив з іронією облудність «спеціалістів по брудних справах», які організують диверсії і криваві вбивства мирного населення, а потім звинувачують комуністів.

Страждання та злидні поневоленого в'єтнамського народу у очах провідників заокеанського «способу життя»: американці Олден Пайл, аташе по економічних питаннях

Джо, журналіст Гренджер, кореспонденти, – це «тільки жалюгідна війна», а місцеве населення – «кляті в'єтнамці», «рядовий № 23987, пішак у глобальній стратегії», тобто люди без імені, до яких можна звертатись просто «Гей, ти!» Контрастує на фоні цих людей англійський журналіст Томас Фаулер – втомлена, душевно спустошена людина, спостерігач, завдання якого – давати одні факти та покійно приймати існуюче. «Я описую те, що бачу, і ні в чому не беру участі» [3, с. 12], – заявляючи так, герой хоче уникнути визначення власної точки зору і шукає розраду від туги в коханні.

Автор книги ставить питання перед читачами: «Чи може людина стояти осторонь боротьби за краще майбутнє?», де кожен, відповідаючи, має свою суб'єктивну точку зору, яка може варіюватися під впливом характеру моральних пошуків, життєвого темпу обставин, поворотів, суспільних подій країни. Кожен з нас є «героями роздоріжжя» своїх долі, і цей шлях є індивідуальним. Ця ж провідна думка стосується і Томаса. Потрапивши до міста Фат-Д'єм, де йшли кровопролитні бої, і побачивши всі жахи несправедливої війни, він приходить до висновку: «Ненавиджу війну». Тобто, його свідомість зазнала змін, пройшовши складний шлях внутрішньої боротьби і ломки, яка віддзеркалилась у прийнятті виваженого рішення – допомагати в'єтнамському народові: «Я більше не міг залишатися тільки репортером, мені треба було виробити свою точку зору» [3, с. 34]. Спочатку герой бачиться читачу цинічним, скептичним, негативним персонажем. З психологічної точки зору, ці набуті якості – як захисна оболонка, маска, що прикриває обличчя, спотворене стражданнями. Як зауважує Грін: «Рано чи пізно людині доводиться встати на чію-небудь сторону. Якщо він хоче залишитися людиною» [3, с. 91]. За динамікою сюжету, це людинолюбець з бентежною душею. Проникаючи в його думки, можна припустити, що незалежність, яку хотіли створити представники заокеанського «способу життя» була ілюзією, яка б не відображала ідеї гуманізму, справедливості та свободи в повному розумінні цього слова. Це відрізняє його від іншої колоритної діючої особи – Пайла – «тихого американця», освіченого, з твердими «моральними» принципами та переконаннями, виразника нової американської політики (неоколоніалізму), який підпорядковує всю свою поведінку правилам суворої формальної моралі, вимовляє демагогічні промови про демократію і цивілізацію. Спочатку він справляє позитивне враження, але в той же час виконує таємну роботу. Деталі допомагають переконливіше показати справжню сутність зображуваного характеру. Агент проамериканської «третьої сили» з цинічною холоднокрівністю організовує масове вбивство жінок і дітей, веде дипломатичну гру, втілює ідеї свого вчителя Йорка Гардінга. Згадуючи про трупи загиблих на площі від пластикових бомб, він заявляє: «Війна вимагає жертв. Вони неминучі. Шкода, звичайно, але ж не завжди потрапиш в ціль. Так чи інакше вони загинули за праве діло» [3, с. 93]. Але персонаж здригається, побачивши плями крові на своїх бездоганно начищених черевиках, але єдине, що при цьому його хвилює, – це необхідність дати їх вичистити перед прийомом у посланника. Він не відчуває докори сумління, своєї провини.

Образ Фаулера, як і образ Пайла – значне узагальнення, велика перемога реалізму в творчості письменника. У Пайла немає помітних індивідуально характерних рис на відміну від першого. Грін спеціально підкреслює в ньому стандартизоване, масове, тому найменування «тихий американець» стало прозивним. Це серійний продукт американського буржуазного виховання, ідеологічної обробки в консервативному дусі. І те, що зрештою він гине від руки в'єтнамських патріотів, сприймається як закономірний фінал кар'єри поневолювача, душителя свободи народу. Смертний вирок виноситься не тільки Пайлу (образ ката і жертва), а всій системі, яка створила його, тим ідеям, яким він служив.

Зазначимо, що майстер художнього слова не мав за мету просто зображувати факти злочинів проти людяності, убивств, жорстокість, тобто лише ланцюг цікавих, захоплюючих подій, які шокують і викликають глибоке співчуття. Він висвітлює сюжет з психологічною глибиною і в трагічному світлі, концентруючись на соціальних і моральних проблемах. Грін

використовує прийоми трагедійного стилю, такі, як трагічна іронія, мотив омани, «пізнавання», мотив неминучості загибелі героя і т. п.

Підсумовуючи вищенаведене, можна дійти до наступних висновків: по-перше, ідейний задум – проблема гуманізму: не можна стояти осторонь боротьби, не можна бути байдужим до того, що робиться навколо, а треба «пропустити» все через себе та прийняти доленосне рішення – це бути корисним, служити справі звільнення людей від страждань і горя, боротися за їх свободу і щастя. Людські справи стосуються кожного. По-друге, письменницький доробок майстра критичного реалізму Грема Гріна – складова частина світової культури, який значно збагатив світовий літературний процес та змушує читачів замислитися з акцентом на сьогодення.

Література

1. Соловйова Н. М. «Я не вигадав цей світ...» : Грехем Грін. Життя, творчість / Н. М. Соловйова. – К. : Знання, 1969. – 47 с.
2. Інтерв'ю с Грехемом Гріном // Вопросы литературы. – 1965. – № 4. – С. 194 – 195.
3. Грін Г. Тихий американець [Електронний ресурс] / Г. Грін. – Режим доступу: http://flexp.com.ua/data/blog_dwnl/GremGrin-TihiyAmerikanec.pdf

*Є. І. Ільїна
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ПОДІЄВОГО РЯДУ У РОМАНІ Д. МІТЧЕЛА «ХМАРНИЙ АТЛАС»

Подія – відхилення від законного, нормативного в даному світі, порушення одного з тих правил, дотримання яких зберігає порядок і стрій цього світу. Фактична або реальна (в рамках фіктивного світу) зміна – це перша основна умова подієвості. Зміна має дійсно відбутися у фіктивному світі. Для події недостатньо, щоб суб'єкт дії тільки бажав зміни, про неї мріяв, її уявляв, бачив уві сні або в галюцинації. З фактичністю пов'язана друга основна умова подієвості – результативність. Зміна, що створить подію, повинна бути вчинена до кінця нарації. Фактичність та результативність є необхідними умовами події. Без них зміна претендувати на статус події не може.

Подієвість розглядається як властивість, що підлягає градації. В. Шмід пропонує п'ять критеріїв, які роблять цю зміну більш-менш родієвою [3, с. 11]. Перший критерій ступеня подієвості – це релевантність зміни. Подієвість підвищується в міру того, як та чи інша зміна розглядається як істотне у масштабах фіктивного світу. Віднесення зміни до категорії події залежить, з одного боку, від загальної картини світу в даному типі культури, а з іншого, від аксіології суб'єкта, який переживає зміну. Другим критерієм є непередбачуваність. Закономірна, передбачувана зміна подієвим не є, навіть якщо вона істотна для того чи іншого персонажа. Релевантність і непередбачуваність є основними критеріями подієвості. Більш-менш другорядними можна розглядати наступні ознаки. Консекутивність – властивість тексту, при якій подієвість зміни залежить від того, які наслідки в мисленні і діях суб'єкта вона тягне за собою. Консекутивне прозріння і зміна поглядів героя позначаються тим чи іншим чином на його життя. Незворотність. Подієвість підвищується в міру того, як знижується ймовірність оборотності зміни та анулювання нового стану. У разі «прозріння» герой повинен досягти такої духовної і моральної позиції, яка виключає повернення до більш ранніх точок зору. Неповторність. Зміна повинна бути одноразовою. Повторювані зміни події не народжують, навіть якщо повернення до більш ранніх станів не відбувається. Не всі зміни того чи іншого оповідного твору задовольняють зазначеним п'ятьма критеріями в рівній мірі. Але подієвість – це властивість, що підлягає градації, тобто зображувані в наративнім творі зміни можуть бути подієвими в більшій чи меншій мірі [3, с. 11-13]. Подія як значуще відхилення від норми [1, с. 283] підлягає дещо суб'єктивному аналізу, адже під час аналізу подія є невід'ємною від її упередженої інтерпретації як значимого (для

персонажа, його оточення) діяння [2, с. 163]. Таким чином, одна ситуація може виступати подією в одному творі, так як є відхиленням від норм фіктивного світу, або та сама ситуація не є подією у іншому творі, так як не порушує законів фіктивного світу.

Аналіз подієвого ряду твору Д. Мітчела «Хмарний атлас» ми здійснюємо на основі п'яти критеріїв подієвості В. Шміда, що дає можливість прослідкувати рівень градації подій та відокремити найбільш подієві зміни у творі.

Слід зазначити, що роман «Хмарний атлас» складається з шести новел, які не пов'язані між собою ні часом розгортання подій, ні місцем, ні стилем наративу. Кожна з новел має свій сюжет та фабулу. Але між новелами існує ідейний зв'язок. Ідея твору полягає у ствердженні явища реінкарнації, переселення душ. Тому ми вважаємо доцільним робити аналіз подієвого ряду кожної новели окремо з ціллю знайти зв'язок між закономірностями подієвого ряду кожної з новел.

Події першої новели «Тихоокеанський журнал Адама Юінга»:

1. знайомство Адама Юінга з лікарем Генрі Гусом;
2. Адам Юінг знаходить раба Атуа на кораблі;
3. Генрі Гус намагається вбити Адама Юінга, але Атуа рятує його життя.

Змінам першої новели характерні п'ять критеріїв градації подієвості, але перша зміна є менш подієвою, аніж друга та третя, згідно критеріїв релевантності (зміна істотна тільки для одного суб'єкта, Адама Юінга) та консекутивності (зміна впливає тільки на систему поглядів суб'єкта, Адама Юінга).

Події другої новели «Письма з Зедельгема»:

1. молодий композитор Роберт Фробішер стає особистим помічником відомого композитора Вівіана Ейрса;
2. Вівіан Ейрс привласнює секстет Роберта Фробішера;
3. Роберт Фробішер дописує свій секстет та покінчує життя самогубством.

Три зміни відрізняються рівнем градації, а саме: перша зміна менш подієва, так як відсутній критерій незворотності, для другої зміни характерні усі критерії, але вони не представлені у повній мірі, третя зміна виявляє усі п'ять критеріїв у найвищій степені градації.

Події третьої новели «Періоди напіврозпаду. Перше розслідування Луїзи Рей»:

1. знайомство Луїзи Рей з Руфусом Сіксмітом, який передає їй секретну інформацію щодо нової електростанції;
2. Луїза Рей потрапляє в автоаварію та втрачає докази щодо небезпечної діяльності електростанції;
3. племінниця Руфуса Сіксита віддає Луїзі Рей другий екземпляр документів, що допомагає Луїзі викрити діяльність електростанції.

Перша та друга зміни є менш подієвими, згідно з критеріями релевантності (зміна істотна тільки для одного суб'єкта, Луїзи Рей) та консекутивності (зміна впливає тільки на систему дій суб'єкта, Луїзи Рей), коли третя зміна виявляє п'ять критеріїв у найвищій степені градації.

Події четвертої новели «Страшний суд Тімоті Кавендіша»:

1. редактор Тімоті Кавендіш отримує великі відсотки за книгу свого клієнта після його смерті, за що брати померлого вимагаю у Кавендіша велику суму грошей;
2. брат Тімоті Кавендіша відправляє його до будинку для людей похилого віку;
3. втеча Тімоті Кавендіша та трьох інших резидентів будинку.

Перша та друга зміни менш подієві, згідно з критеріями релевантності (зміна істотна тільки для одного суб'єкта, Тімоті Кавендіша) та консекутивності (зміна впливає тільки на систему дій суб'єкта, Тімоті Кавендіша). Для другої зміни відсутній критерій незворотності. Третя зміна виявляє п'ять критеріїв у найвищій степені градації.

Події п'ятої новели «Оризон Сонмі-451»:

1. Сонмі-451 втікає з місця, де вона живе та працює;
2. Сонмі-451 стає повстанцем та створює декларацію для повстанців;
3. Сонмі дізнається, що її звільненню та діяльності сприяла держава;
4. Сонмі-451 ув'язнюють та «анулюють»:

Перша та третя зміни менш подієві, аніж друга та четверта, згідно з критерію релевантності (зміна істотна тільки для одного суб'єкта, Сонмі-451), але критерій консекутивності більш повно представлений для першої та третьої зміни (зміна впливає на систему дій та поглядів суб'єкта, Сонмі-451).

Події шостої новели «Переправа біля Слуші та усе інше»:

1. плем'я Конів вбиває брата та племінника Закрі;
2. провидиця Мероним приїздить до поселення Закрі;
3. Мероним розповідає Закрі правду про їхні богиню Сонмі;
4. плем'я Конів знищує поселення Закрі, але Закрі та Меронім вдається втекти.

Перша та третя зміни менш подієві, аніж друга та четверта, згідно з критерієм релевантності (зміна істотна тільки для одного суб'єкта, Закрі) та консекутивності (зміна впливає на систему поглядів суб'єкта, Закрі).

Таким чином, аналізуючи подієві ряди шести новел, ми виявили закономірності їх побудови, а саме:

- для першої, другої, третьої та четвертої новел характерна наявність трьох головних змін, при чому остання зміна більш подієва;
- для п'ятої та шостої новел характерна наявність чотирьох головних змін, при чому друга та третя зміни більш подієві.

У зв'язку з цим ми можемо зробити висновки, що подієвий ряд твору стверджує ідею твору про реінкарнацію, переродження, саме тому структура змін, пов'язаних з головними героями, у новелах схожа, адже головний герой кожної з новел – це реінкарнація попереднього головного героя.

Література

1. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – СПб. : «Искусство – СПб», 1998. – 285 с.
2. Тюпа В.И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса / В.И. Тюпа. – Тверь : Тверской гос. университет, 2001. – 477 с.
3. Шмид В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
4. Mitchell D. Cloud Atlas [Електронний ресурс] / D. Mitchell. – Режим доступу : https://books.google.com.ua/books?id=apXk7dWcAC&pg=PA3&hl=ru&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

*І. В. Кирилюк
м. Вінниця*

РОМАН ДЖОРДЖА ОРВЕЛЛА «1984» У КОНТЕКСТІ АНТИУТОПІЇ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У літературі початку ХХ століття починають з'являтися одні з найвідоміших творів в жанрі антиутопії [4, с. 6]. І серед них ми вважаємо важливим виділити фантастичний роман Джорджа Орвелла з елементами сатири, виданий в 1949 році, під назвою «1984». Те, що цей твір, безсумнівно, заслуговує уваги доводить, перш за все, той факт, що в 2009 році газета The Times включила роман «1984» в список 60 кращих книг, опублікованих за останні 60 років, а журнал Newsweek поставив роман на друге місце в списку ста кращих книг всіх часів і народів. Назва роману, його терміни і навіть ім'я автора згодом стали загальними і вживаються для позначення суспільного укладу, який нагадує описаний в «1984» тоталітарний режим. Слід зауважити, що до творів Джорджа Орвелла відносяться по-

різному, однак потрібно визнати незаперечний факт: твори англійського письменника торкнулися виключно чутливої струни суспільної самосвідомості [1, с. 2].

В антиутопії «1984» Джорджа Орвелла ми побачили, що його головним супротивником був тоталітаризм. У ньому він бачив загрозу свободі і демократії, вищим людським цінностям. Він до кінця вважав себе прихильником демократичного соціалізму, під яким розумів систему, засновану на волі, соціальній справедливості та повазі до людини. Оруеллу була дуже близька думка, яку він не втомлювався повторювати: демократія неможлива без освіти народу, а освіта народу - без демократії. У цьому романі англійський письменник зобразив світове співтовариство в майбутньому - Океанію - як тоталітарний ієрархічний лад, заснований на духовному і фізичному поневоленні людини. Представники зображеного соціуму живуть в страху і ненависті, в готовності зрадити свого товариша або батька з метою самозбереження. Люди не живуть, а існують під пильним наглядом і контролем «старшого брата».

Джордж Оруелл зображує в романі систему, за логікою якої особистість необхідно перетворити в ніщо, «розпорошити». Для цього існує потужний державний апарат всестороннього придушення людини, який складається з міністерств правди, світу, любові і достатку; телекрани, від яких неможливо сховатися, приховати навіть найменшу зміну у виразі обличчя; «Тижні ненависті», покликані виховувати любов до «старшого брата» і ненависть до ворогів системи; обов'язкова для всіх доктрина «рухомого минулого», згідно з якою пам'ять злочинна, а минулого не існує (за винятком того, яким воно піднесено в даний момент).

Взагалі, треба сказати, що в історії зарубіжної літератури майже немає романів, образний ряд яких справив би на публіку таке ж сильне враження, як картинки з "1984" Джорджа Орвелла. «Старший брат дивиться на тебе», Поліція думок, статевий злочин, кімната 101 - ці літературні образи відомі навіть тим, хто не читав роман і не бачив його екранізацію. Оруелл хотів цим сказати, що будь-яка країна, навіть Англія, не захищена від такого результату. Сам Оруелл, незадовго до смерті, писав: «Мій роман не спрямований проти соціалізму або британської лейбористської партії (я за неї голосую), але проти тих збочень централізованої економіки, які вже частково реалізовані в комунізмі і фашизмі. Я не переконаний, що суспільство такого роду обов'язково повинно виникнути, але я переконаний (враховуючи, зрозуміло, що моя книга - сатира), що щось в цьому роді може бути» [3, с. 201].

Еріх Фромм помітив, що «1984» Орвелла - це вираз настрою і ще - це попередження. Настрій, який воно виражає, дуже близький до розпаду за майбутнє людини, а попередження полягає в тому, що, якщо курс руху історії не змінити, то люди по всьому світу втратять свої людські якості, перетворяться в бездушні автомати, і, причому, навіть не будуть підозрювати цього» [2, с. 3].

Важко не погодитися зі словами німецького соціолога і психолога Еріха Фрома, який досить сміливо відзначив, що особливо цінна значимість книги Оруелла в тому, що вона висловила новий настрій безпорадності, який наповнив собою наш час, до того як цей настрій опанував свідомістю людей. Основне питання, яке піднімає Орвелл, це чи є взагалі таке поняття, як «правда». Керівна партія стверджує: «Не існує об'єктивного світу поза нами. Реальність існує лише у людини в голові і більше ніде ... що Партія оголосить правдою, то і буде правдою» [4, с. 174]. Якщо це вірно, то, контролюючи людську свідомість, Партія контролює правду. Орвелл чітко показує, що в суспільстві, в якому концепція правди відсутня, будь-яка людина, що відноситься до меншості, може по праву вважати себе недоумкуватою.

Отож, Орвелл описав смерть людини, не фактичну - моральну. Машина з безліччю важелів впливів ламає людину, за допомогою мови, заборон, постійних незрозумілих змін, голодом, всеспрямованим гіпнозом. Тут Орвелл також описує всі моменти, прийоми які використовуються для підпорядкування людини. Завдяки антиутопії Джорджа Орвелла

«1984» ми отримали потужне попередження про небезпеку виникнення суспільства роботів, які втратили останні сліди індивідуальності, любові, критичного мислення, і навіть не усвідомлюють цього.

Література

1. Архипова Ю. І. «Утопія і антиутопія ХХ століття» / Ю. І. Архипова. - М. : Прогрес, 1992. – 814 с.
2. Муравьев В. С. «Джордж Оруэлл - «1984» и эссе разных лет». Роман и художественная публицистика. / В. С. Муравьев. – М. : «Прогресс», 1989. – 378 с.
3. Оруэлл Дж. «1984» / Дж. Оруэлл. – М. : Радуга, 1992. – 431 с.
4. Фромм Э. Комментарий к роману Дж. Оруэлла «1984» / Э. Фромм. – М. : Просвещение, 1976. – 592 с.

*Н. В. Коваленко
м. Кривий Ріг*

ПОРТРЕТНА ЛЕКСИКА В РОМАНІ Б. ШЛІНКА «ЧИТЕЦЬ»

Роман німецького письменника Б. Шлінка «Читець» («Der Vorleser»), який вийшов у 1995 році, приніс автору всесвітнє визнання. Цей роман став міжнародним бестселером, зібрав цілий ряд престижних літературних премій у Європі й Америці і був перекладений 39 мовами. Роман «Читець» - глибока і тяжка драма втраченого кохання, роздвоєності, що так часто властива людському серцю й не менш часто є згубною для нього, нечистого сумління, обтяженого і власною нерішучістю і злочинами суспільства.

Як справжній майстер слова Б. Шлінк вимальовує портрети героїв, характеризує їх внутрішній світ і психологічний стан, дає оцінку тим чи іншим діям і вчинкам, емоційно й образно зображує ситуації, в яких перебувають персонажі роману. У створенні портретних характеристик персонажів простежується вміння майстра художнього слова малювати живі профілі, досягати унаочнення словесного зображення, надавати портретам штрихів ідейно-змістової, психоемоційної глибини. Портретний опис у виконанні Б. Шлінка є лакмусовим папірцем до виявлення авторського ставлення до персонажів.

До портретної характеристики належить зображення зовнішніх характеристик людини, інших внутрішніх рис: опис світогляду, рис характеру, її соціальної та національної належності. Оскільки людина є соціальною істотою, поняття «портрет» – це результат оцінки, зазвичай, з позиції зовнішнього спостерігача, яка ґрунтується на процесі сприйняття людиною іншої людини – об'єкта у просторі – розрізнення у цьому об'єкті окремих якостей, подальший їх синтез.

Аналіз портретної лексики вимагає її дефініції, що впливає зі структури портретного опису. «Портрет» розглядається як мовна характеристика образу людини за допомогою, з одного боку, актуалізації її внутрішнього стану (динамічний портрет), з іншого боку, фіксації зовнішніх ознак (статичний портрет). Виходячи з дефініції портрету і з класифікації лексичного складу мови, портретна лексика була визначена як прошарок лексики з імпліцитним семантичним компонентом «зовнішність людини», який є диференціальним при формуванні корпусу лексем-вербалізаторів концепту «портрет». Зазначений імпліцитний семантичний компонент прогнозує заповнення мовними одиницями інтегральної схеми – «мати певний вигляд через а) соціальну, національну або професійну належність і б) через емоційний стан або стан здоров'я» [1; с. 2].

Портретна характеристика може відбуватися за допомогою лексичних вербалізаторів різної частиномовної приналежності, синтаксичних вербалізаторів (за допомогою семантичної сполучуваності лексичних вербалізаторів) і текстових вербалізаторів (фрагментів тексту).

Аналіз досліджуваного матеріалу дозволив віднести до складу портретної лексики лексичні одиниці, що належать до різних частин мови (іменники, дієслова, прикметники,

прислівники і дієприслівники) і позначають: 1. найменування анатомічних ознак людини (тіло, його частини) та їх характеристика); 2. найменування вестіальної характеристики людини (одяг, аксесуари, взуття); 3. найменування динамічних характеристик людини (хода, мовлення, погляд); 4. найменування характеристики емоційного стану людини, яка має зовнішній прояв; 5. найменування соціальної, професійної та національної належності людини.

Відібрану лексику портретної семантики було розподілено по 4 групах: 1) соматична лексика : іменники, які позначають тіло людини та його частини (голова, обличчя, очі, ніс, руки тощо); 2) вестіальна лексика : іменники, які називають одяг, взуття (плаття, штани, туфлі); 3) емотивна лексика : лексичні одиниці, які називають емоції і позначають емоційний стан; 4) кінесична лексика : лексичні одиниці, які позначають міміку, жести.

Аналіз лексичного складу роману «Читець» Бернхарда Шлінка стосовно соматичної лексики дозволив виявити характерну сполучуваність іменників з прикметниками та дієсловами. Найчастотнішими лексемами-соматизмами виступають іменники *das Gesicht, der Kopf, der Mund, die Lippen, das Haar, die Schulter, der Arm, das Bein, der Schenkel, der Po, der Körper, der Leib*, що комбінуються здебільшого з прикметниками на позначення форми, розміру, кольору, температури та дотику: *«Hohe Stirn, hohe Backenknochen, blaßblaue Augen, volle, ohne Einbuchtung gleichmäßig geschwungene Lippen, kräftiges Kinn. Ein großflächiges, herbes, frauliches Gesicht. Ich weiß, daß ich es schön fand. Aber ich sehe seine Schönheit nicht vor mir»* [3, с. 14].

Вестіальна лексика представлена в романі «Читець» такими лексичними одиницями: *der Anzug, das Kostüm, die Bluse, das Kleid, der Rock, die Kittelschürze, das Unterkleid, die Strümpfe, die Uniform, die Wäsche*. Аналіз сполучуваності вестіальної лексики роману виявив, що найчастотнішими прикметниками, з якими комбінуються іменники-вестеми, є прикметники кольору (*blau, blaß, rot, hellgrün, schwarz, braun, weiß*), розміру (*weit, klein*), вигляду (*elegant*), прикметники та дієприкметники форми (*glatt, gestreift, geblümt, geknotet*): *«Ich trug die eleganten Anzüge auf, die ein reicher Onkel hinterlassen hatte und die an mich gelangt waren, zusammen mit mehreren Paaren zweifarbigter Schuhe, schwarz und braun, schwarz und weiß, Wild- und glattes Leder. Ich hatte zu lange Arme und zu lange Beine, nicht für die Anzüge, die meine Mutter herausgelassen hatte, aber für die Koordination meiner Bewegungen»* [3, с. 38-39]. Особливістю є і сполучуваність іменників на позначення одягу з дієсловами, за допомогою яких Б. Шлінк наділяє предмети одягу рисами живої істоти (*das Unterkleid mehr umhüllte als verbarg; die Kittelschürze klebte; das Unterkleid spannte, der Rock schwingt um ihre Beine*).

Емотивна лексика роману утворює 2 групи: 1) лексика для опису емоційного стану персонажу; 2) лексика для опису рис характеру персонажу. У тексті переважає емотивна лексика для зображення емоційного стану персонажу: *«Wenn ich ging und sie aus dem Fenster sah und ich unter ihrem traurigen Blick ins Auto stieg, brach es mir das Herz»* [3, с. 164]; *«Ich las den Gruß und war erfüllt von Freude und Jubel. »Sie schreibt, sie schreibt! Was immer ich in all den Jahren über Analphabetismus hatte finden können, hatte ich gelesen»* [3, с. 178].

Аналіз кінесичних засобів портретного опису дозволив дійти висновку, що в романі «Читець» здебільшого використано дескриптивно-інтерпретативні вислови, які не лише називають кіними, але й дають інформацію про їх характер: *«Sie sah mich, lachte zuerst verhalten glucksend und dann aus vollem Hals. Sie zeigte mit dem Finger auf mich und klatschte mit der anderen Hand auf den Tisch. »Wie siehst du aus, Jungchen, wie siehst du aus!»* [3, с. 25]. Описи міміки, поз, жестів та манер персонажів (кінесична лексика) є найчисельнішими в романі «Читець». На нашу думку, такий авторський вибір доцільно пояснити тим, що найяскравішою характеристикою людини, є її манера реагувати на оточення, на вчинки та дії інших людей зміною виразу свого обличчя, жестами, рухами тіла.

Аналіз лексичного наповнення концепту «портрет» на основі роману «Читець» показує, що портретний опис за допомогою портретної лексики як засобу вербалізації персонажу концепту «портрет» відіграє одну з провідних ролей у художніх творах. Портретна характеристика персонажу не лише репрезентує сам персонаж, але й доповнює його описом зовнішнього вигляду, рис характеру, поведінки, що допомагає більш точно та якісно зрозуміти сутність представленого героя.

Література

1. Волкова О.М. Засоби репрезентації та відтворення українською мовою макроконцепту «ПОРТРЕТ» (на матеріалі німецькомовних художніх текстів) / О.М. Волкова // Вісник Запорізького національного університету. – №1. – 2014. – С. 180-186.
2. Синегуб С.В. Семантика, синтаксис та прагматика німецьких портретних дієслів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / С.В. Синегуб. – Київ : Київський Державний лінгвістичний ун-т. – 1996. – 21 с.
3. Schlink B. Der Vorleser / Bernhard Schlink. – Zürich : Diogenes Verlag, 1995. – 207 S.

*О. К. Колодяжная
г. Мариуполь*

ПОЭЗИЯ ФИЛОСОФИИ И ФИЛОСОФИЯ ПОЭЗИИ В ПОЭМЕ ЛУКРЕЦИЯ «О ПРИРОДЕ ВЕЩЕЙ»

Учения греческих философов стоиков, перипатетиков и эпикурейцев получили широкое распространение в Риме первой половины I в. до н. э. Наиболее привлекательной была этическая сторона этих философских учений.

Со дня своего возникновения греческая философия решала загадку природы. На первых порах философии в этом помогала поэзия. Для человека, желавшего высказать истину, обращение к поэзии было в те времена в высшей степени естественным. Музы покровительствовали истине, как и поэзии. Поэтическое вдохновение считалось сродни пророческому дару. Широкое распространение и влияние поэм Гомера и Гесиода побуждало философию к соревнованию с этими поэтами тем настоятельнее, чем больше несообразностей и нелепостей находила она в их рассказах о божественных и человеческих деяниях. Одним из наиболее яростных критиков Гомера и Гесиода считается философ Ксенофан. Он, «гомеровских кривд бичеватель задорный», как окрестили его позже, первый, по преданию, написал поэму в гомеровских гекзаметрах о природе всего существующего. Вслед за поэмой Ксенофана появилась поэма Парменида, величайшего из философов досократовской поры, и сицилийского философа Эмпедокла.

И философия, и поэзия дают определение вещам. Философия определяет вещь через то, что ей непременно принадлежит как ее часть или как включающее ее целое. Поэзия может определять вещь через то, что не имеет к ней под час никакого касательства.

В античности сложилось представление о природе как о едином целом, творящем себя по своим собственным правилам и образцам. «Природа ничего не делает против природы» – это слова Аристотеля. Душа человеческая, смертная в мире природы, назначение свое, по Аристотелю, имеет в обществе. Как все в этом мире, человек рождается для блага, а благо – не сама по себе жизнь, но жизнь, отданная ежедневной деятельности, сообразной со справедливостью. И даже не тем противна благу смерть, что отнимает жизнь, а тем именно, что лишает человека счастья деятельности.

Наиболее радикальным противником аристотелевского понимания природы человека стал в античности Эпикур. Человек рождается не для общественной деятельности. Человек – создание природное, как всякому природному созданию ему лучше тогда, когда никто и ничто его не трогает. Невозмутимость – высшее блаженство в этом мире. Знание природы этого мира требуется человеку лишь настолько, насколько оно способно оградить душу от

излишнего беспокойства, прежде всего от страха перед природными явлениями и перед лицом смерти, а затем и от неумеренных appetитов, происходящих от непонимания истинных потребностей человеческой природы. Природа Вселенной у Эпикура, как и у Демокрита – огромное пустое пространство, где падают атомы. У Демокрита атомы падали хаотично, у Эпикура – отвесно. Но в результате незначительного отклонения от прямой линии, отклонения непредсказуемого и неопределенного атомы сталкиваются. Эти столкновения вызывают все последующие сцепления и сплочения, возникновение всех вещей. В природе есть множество миров наподобие нашего, а в пространствах между мирами, возникающими на время, подверженными разрушению, живут бессмертные боги, сотканные из атомов тончайшей материи, блаженные, прекрасные и делами человечества никак не занятые. Поэтому бояться гнева богов в этом мире нечего, как нечего бояться и смерти. Никакого загробного царства в природе нет. Душа человеческая также состоит из атомов, как и тело. С гибелью тела и душа расторгается на составные элементы. И некому и нечем по смерти ощущать какое-либо беспокойство. Пока мы живы – смерти нет, а когда смерть есть, нет уже нас. Живите и радуйтесь, довольствуйтесь простыми естественными удовольствиями, любите друг друга и будьте счастливы, а природа позаботится о себе сама. Таковыми представлениями предлагал Эпикур руководствоваться человеку.

Картина природы Эпикура, возможно, так и осталась бы сухим умозрительным представлением, если бы один из выучеников эпикурейских школ, рассеянных по пространствам эллинско-римского мира, не оказался поэтом редкостного по силе дарования [2, с. 7-14].

Таков выдающийся римский поэт и философ Тит Лукреций Кар – автор дидактической поэмы в шести книгах «О природе вещей». В отличие от предшествовавших греческих авторов дидактических поэм «О природе» (Ксенофана, Парменида, Эмпедокла) Лукреций обращается к уже существующей философской теории, излагая не свое учение, а учение Эпикура.

Исходным пунктом для Лукреция служила мысль о бедствиях родины, о терзающих римское общество пороках – честолюбии и алчности, к которым Лукреций прибавляет еще похоть. Причина этих пороков – суеверный страх смерти и жажда жизни, стремление взять от жизни все. Традиционная религия поддерживает это чувство, внушая страх перед богами и загробной жизнью. Для изгнания пороков, так считает Лукреций, необходимо изгнать из душ религиозный страх, показать, что мир не управляется богами, а развивается по собственным незыблемым законам материи. Земля и человек являются ничтожно малой частью этого вечно меняющегося мироздания. Смерть – не индивидуальное бедствие человека, а общий закон развития Вселенной. Это сквозная мысль поэмы. Покой, досуг, столь мало ценимый традиционной римской общественной моралью, становится у Лукреция высшим счастьем. Этот путь к счастью через познание мира и примирение со смертью был открыт людям Эпикуром [3, с. 449-450].

В четырех вступлениях к книгам поэмы из шести Лукреций прославляет Эпикура за его мудрость, смелость, «божественный разум», открывшие людям дорогу к истинному познанию, освободившие их души от всякого рода суеверий и страха перед смертью, а также указавшие путь к счастью и «высшему благу». Поэт отдает должное своему вдохновителю, определяя свою позицию по отношению к учению Эпикура: «мы из писаний твоих ... поглощаем слова золотые» [1, с. 194].

Лукреций восхваляет Эпикура с почти религиозным благоговением. И этот пафос определяет два важных отличия Лукреция от его греческих эпикурейских образцов. Во-первых, это сдвиг главного внимания с этики на физику. Для Эпикура учение о мироздании было лишь вспомогательным средством к достижению спокойствия души. Лукреций же, стремясь подчеркнуть всеобъемлющее и всеобъясняющее величие эпикурейства, сосредоточивается именно на картине Космоса, безмерного, многовидного и единого в своих

закономерностях. Это роднит его уже не с Эпикуром, а с ранними греческими натурфилософами, прежде всего с Эмпедоклом (о котором Лукреций упоминает с глубоким почтением). Во-вторых, это сама поэтическая форма произведения Лукреция: Эпикур пренебрегал поэзией, видя в ней одну пустую забаву, и пользовался сухой логической прозой. Лукреций же, чувствуя себя пророком, несущим Риму свет эпикурейского спасения, ощущает потребность в поэтической возвышенности и жреческой торжественности слога; и опять-таки это роднит его с натурфилософским эпосом Эмпедокла [3, с. 450].

Поэт объявляет себя слабым подражателем Эпикура, но только в мудрости, – в поэзии он смело прокладывает путь среди бездорожного поля, срывает цветы, которых нет и не было в венке какого-либо из поэтов. При всем своем почтении к священным высказываниям Демокрита, к вдохновенным пророчествам Эмпедокла, к славе Энния, отца римской поэзии, Лукреций вполне справедливо ощущает себя творцом нового, небывалого и великолепного создания. Это создание – поэма о природе вещей, где отразилась бы вся мудрость свободного греческого духа, воспринятая сознанием римлянина с дальнего расстояния как единство, в котором порой теряются различия и противоборства отдельных догматов, как видятся единым сверкающим пятном на склоне горы два столкнувшихся в ожесточенном сражении войска.

Чтобы представить себе существо римской поэзии вообще и поэтики Лукреция как ее первого энергичного выразителя в частности, достаточно проследить за тем, какими многообразными смыслами наполняет поэт сравнительно короткое вступление к своей поэме сугубо философского содержания. Поэма начинается обращением к богине Венере: «Рода Энеева мать, людей и бессмертных услада, о благая Венера!..». Можно считать, что здесь философ-материалист, страстный противник официальных и неофициальных религиозных культов, отдает дань эпической традиции, но ведь традиционный эпический прием возвания к божеству в начале поэмы обращен на пользу материалистической философии. На Олимпе Гомера Афродита не была главным божеством, а тут она одна-единственная правит кормило природы вещей. Это уже и не богиня вовсе, а любовь, царица рождений, смиряющая вражду и гибель (как воспоминание о поэме Эмпедокла). Но это и божество, ибо у эпикурейцев были свои боги – совершенные, полувоздушные, беспечальные. Венера здесь и мать Рима, любезная отчизна, которую поэт призывает смирить кровожадную дикость внутренних и внешних войн. Это еще и прекрасная женщина, обольстительный образ любовных наслаждений, блаженной радости на лоне мирной и счастливой природы, противостоящий заботам общественной жизни, как военным, так и не военным. Вот поистине неисчерпаемая глубина, а внешний риторический прием, здесь использованный, предельно прост: несколько раз одно значение имени «Венера» незаметно подменено другим, вследствие чего одна область ассоциаций накладывается на другую, все смыслы размываются, становятся прозрачными, просвечивают один сквозь другой. И с первых строк поэмы читатель приготавливается к тому, что накладываться друг на друга и просвечивать одна через другую будут разнообразные области человеческого бытия: умозрительная природа вещей и чувственные образы реальности, общественная жизнь и мифические предания, внутренний мир души и волнения природных стихий, знание и опыт, наблюдательность и воображение, пронизательность и остроумие [2, с. 15-22].

Все наиболее плодотворные идеи античной натурфилософии вобрала в себя изображенная в поэме Лукреция картина природы. Поэт сумел пройти много дальше своих учителей, избрав для себя путь жизненной правды и высокой человеческой ответственности за выводы и предписания философской теории.

Литература

1. Анпеткова-Шарова Г. Г. Античная литература: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Г. Г. Анпеткова-Шарова, Е. И. Чекалова. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 272 с.

2. Васильева Т. Философия и поэзия перед загадкой природы / Т. Васильева // Лукреций. О природе вещей: Поэма / Пер. с лат. Ф. Петровского; Вступ. ст. и коммент. Т. Васильевой. – М. : Мир книги; Литература, 2006. – С. 5-22.

3. Гаспаров М. Л. Греческая и римская литература I в. до н. э. / М. Л. Гаспаров // История всемирной литературы: в 9 т. / отв. ред. И. С. Брагинский; АН СССР, ИМЛИ им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1983. – Т. 1. – С. 437-467.

Г. Я. Коробенко
м. Маріуполь

КАЗКА ЯК ЛІТЕРАТУРНИЙ ЖАНР

Казка досить популярний жанр усної народної творчості, жанр епічний, прозаїчний, сюжетний. Предметом розповіді у ній є незвичні, чарівні, не рідко таємничі та страшні події; дія ж має пригодницький характер. Казки відзначаються національними особливостями, відображають спосіб життя народу, його працю та побут, природні умови, звичаї, традиції, звички, менталітет, а також індивідуальні риси виконавця-оповідача (казкаря).

За визначенням Л. Брауде літературна казка – це авторський, художній, прозаїчний або віршовий твір, заснований або на фольклорних джерелах, або цілком оригінальний; твір переважно фантастичний, чародійний, що змальовує неймовірні пригоди вигаданих або традиційних казкових героїв і, в окремих випадках, орієнтований на дітей; твір, в якому неймовірне чудо відіграє роль сюжетотворного фактора, служить вихідною основою характеристики персонажів [1, с. 237].

Кожна казка має свою чітку структуру:

- Зачин. (*«В деякому царстві, у деякій державі жили-були»*).
- Основна частина. (*«Скоро казка мовиться, та не скоро діло робиться»*)
- Кінцівка. (*«Стали вони жити - поживати і добра наживати», «Влаштували вони бенкет на весь світ»* або *«І я там був, мед-пиво пив, по вусах текло, та в рот не попало»*).

Слід розрізняти авторську, літературну та фольклорну казку.

Авторська казка має багато спільних рис з фольклорною: у ній йдеться про вигадані події та пригоди, діють фантастичні істоти, звірі наділяються людськими рисами, використовуються чарівні предмети, зображується боротьба добра і зла тощо [1, с. 237].

Літературні казки, на відміну від фольклорних, спочатку друкуються у окремих книгах, а пізніше можуть бути усно переказані читачами. У літературній казці письменники використовують фольклорні елементи (триразові повтори, чарівні помічники і предмети тощо), але часто вони намагаються відійти від традицій, знайти свій оригінальний авторський стиль [2, с. 457].

У літературної казки, як і будь-якого літературного твору, є автор, а у фольклорних казок є безліч авторів-оповідачів, кожен з яких може додати до оповіді щось своє. Фольклорні ж спочатку побутують лише в усних переказах, а вже пізніше, можуть бути записані фольклористами [2, с. 457]. Казки бувають різними, але в літературознавстві не створено єдиної класифікації. Цим питанням займалися чимала кількість науковців таких як, І. І. Срезневський, Є.В. Померанцева, О.М. Афанасьєв та інші.

Багато фольклористів таких як, В. Я. Пропп, Є. В. Померанцева, Ю. І. Юдін, Т. В. Зуєва, розрізняють в складі жанру побутові казки дві жанрові різновиди: новелістичні і анекдотичні казки.

Анекдотичні казки вбирають в себе сюжети з групи «Казки про обдуреного чорта», багато сюжетів, віднесені до анекдотів, деякі сюжети, включені в розділ новелістичні казки, і деякі сюжети, зараховані до чарівних казок.

До речі, анекдотична казка, що виділяється О.М. Афанасьєвим відрізняється від анекдоту тим, що казка є розгорнутою розповіддю анекдоту [2, с. 457].

Новелістична казка (або, соціально-побутова) має однакову з чарівною казкою композицію, але якісно відрізняється від неї. Казка даного жанру міцно пов'язана з реальністю, тут існує лише один, земний світ і реалістично передаються особливості побуту, а головний персонаж – трікстер, звичайна людина з народного середовища, що бореться за справедливість та досягає свого за допомогою кмітливості, спритності та хитрості [3, с. 361].

Оповідач дуже детально описує самотність народу, його звички, обряди, традиції, культуру та менталітет.

Розвиток подій у ній, або ж сюжет, завжди чіткий, дохідливий, позбавлений надмірних деталей, описів та розмірковувань.

Однак казка, незважаючи на значну роль фантастики, має життєві підстави: у ній в особливій формі відбивається дійсність і розкриваються народні сподівання і очікування. Казки мають три жанрових різновиди казки про тварин, казки чарівні і казки соціально-побутові. Кожна з названих різновидів має свої сюжети, персонажі, поетику і стиль. Якими б несхожими були казки різних народів, спільного між ними багато. Найголовніша особливість казки це наявність у ній художньої вигадки.

Література

1. Брауде Л. Ю. К истории понятия «литературная сказка» / Л.Ю. Брауде // Известия АН СССР. Серия литературы и языка.–1977.– 237 с.
2. Пропп В.Я. Указатель сюжетов / В.Я. Пропп. - М., 1957. - 457 с.
3. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. - Л., 1986. – 361 с.

Е. Е. Кочетова
м. Бахмут

ДО ПИТАННЯ ПРО СТОСУНКИ ШАРЛОТТИ ФОН ДІДЕ ТА ВІЛЬГЕЛЬМА ФОН ГУМБОЛЬДТА ТА ЇХНІЙ ВПЛИВ НА КОНЦЕПЦІЮ АДРЕСАТА ЛИСТА (НА МАТЕРІАЛІ «ЛИСТІВ ДО ПОДРУГИ» ВІЛЬГЕЛЬМА ФОН ГУМБОЛЬДТА)

Ідеї Вільгельма фон Гумбольдта, видатного німецького філолога, залишаються актуальними в сучасному мовознавстві, що засвідчують численні роботи вітчизняних та зарубіжних науковців [1 – 6]. Разом з тим, мало вивченою є його епістолярна спадщина, зокрема «Листи до подруги», один з найцікавіших творів німецької документалістики XIX століття [7]. В його основі – листування видатного філолога з Шарлоттою Діде, знайомою його юнацьких років. У Передмові до видань цих листів сама Шарлотта досить детально описала ситуацію їхнього знайомства: «*Wir lernten uns in früher Jugend, im Jahre 1788 in Pyrmont kennen, wohin Herr von Humboldt, der in Göttingen studierte, von dort kam, und wohin ich, nur wenige Jahre jünger, meinen Vater begleitete, der alljährlich ein Bad besuchte. Wir wohnten in einem Hause, waren Tischnachbarn an der Wirtstafel und lebten in Gesellschaft meines Vaters drei glückliche Jugentage von früh bis spät als unzertrennliche Spaziergänger in Pyrmonts Alleen und reizenden Tälern. Wir hatten uns so viel zu sagen!! so viele Ansichten und Meinungen mitzuteilen! so viele Ideen auszutauschen! wir wurden nicht fertig. Wie leise diese oder jene Saite angeschlagen wurde, sie fand den tiefsten Anklang*» [7].

Причини зближення з Гумбольдтом вона пояснила настроями тогочасної епохи та спільністю їхніх життєвих поглядів: «*Es war die letzte Epoche einer schönen, blüten- und hoffnungsreichen, poetischen Zeit, worin ein Teil der Jugend ideal und begeistert lebte, während der andere, wie heute, im Realismus prosaisch fortschritt. Wir gehörten beide zu dem ersten*» [7]. За свідченнями Шарлотти характер фон Гумбольдта фактично не змінився з тих часів: «*Wilhelm von Humboldts Charakter war schon im Jüngling derselbe, wie er sich später und bis an das Ende seines Lebens aussprach. Schon 1788 lebte er in hohen und klaren Ideen, schon damals war die einzig heitere Ruhe über sein ganzes Wesen ausgegossen, die im Umgang höchst wohlthätig*

ergriff und sich jeder Unterhaltung ebenso mitteilte, jedes Wort war überzeugend und beleuchtete hell den Gegenstand, worüber er sprach» [7].

Це несподіване знайомство завершилося від'їздом Гумбольдта за три дні, але запам'яталося Шарлотті на все життя: *«Herr von Humboldt reiste nach drei Tagen ab. Wir blieben länger. Mir blieb die Erinnerung von drei glücklichen Jugendtagen, die ein gewöhnliches, alltägliches langes Leben an Gehalt aufwiegen» [7].*

Після тривалої перерви у стосунках, під впливом важких післявоєнних життєвих обставин, вона згадала про своє знайомство з впливовим у 1814 році Вільгельмом фон Гумбольдтом і звернулася по допомогу до нього: *«Um diese Zeit sprachen die Zeitungen viel in großen, ehrenvollen Erwartungen von dem Minister von Humboldt, der im Hauptquartier des Königs von Preußen und dann als dessen Bevollmächtigter auf dem Kongreß in Wien war. Plötzlich kam mir der Gedanke, mich in die Erinnerung des nie Vergessenen zurückzurufen, mich offen und ohne Rückhalt gegen ihn über meine dermalige Lage auszusprechen und es ihm und seiner Einsicht anheim zu stellen, ob und was für mich zu tun sei» [7].* Це і стало приводом для їхнього багаторічного листування, яке завершилося лише після його смерті.

У своєму ініціальному листі до Гумбольдта вона нагадала йому про їхні цікаві довготривалі розмови та розповіла про свої життєві негаразди: *«Alles Jugendvertrauen kehrte während des Schreibens zurück. Ich gab dem teuern Freund einen möglichst kurzen Überblick über viele verhängnisvolle Jahre, verweilte aber länger bei der Gegenwart, die mir den Mut gegeben hatte zu diesem Schritt. Das heilig bewahrte Stammbuchblättchen war eine sprechende Beglaubigung. Von diesem Brief habe ich damals für mich eine Abschrift bewahrt und diese jetzt wiedergefunden, und da er die folgenden veranlaßte und den Briefwechsel eröffnete, so gehört er, stückweise, hierher und ich teile das Nötige daraus mit.» [7].*

Після цього звернення Вільгельм фон Гумбольдт поновив своє дружнє спілкування з Шарлоттою Діде і не переривав його попри мандри, зайнятість і т.і.: *«Wenn ich mich immer mehr zurückzog, den Kreis meiner Freunde enger schloß, folgte ich nur meiner tiefsten Neigung; Vergnügen und Freude, und meine stille Verborgenheit war, ungekannt und ungeahnt von jedermann, höchst belebt und beseelt, ja beseligt, und war es allein durch diesen seelenvollen Briefwechsel, der nie wieder unterbrochen wurde, weder durch Reisen, noch durch Krankheiten, und bis in den Tod bestand» [7].*

Адресатка листів виступила і їхньою редакторкою, при цьому вона не оприлюднила свої послання до Гумбольдта, вказавши на їхню втрату та на наявність лише їхніх окремих фрагментів: *«Von meinen Briefen ist, wie ich das gewünscht und erbeten hatte, nichts erhalten; nur von einzelnen habe ich Abschrift oder Fragmente bewahrt, um Ereignisse im Gedächtnis festzuhalten, die mir selbst nicht entschwinden sollten» [7].*

Листи Вільгельма фон Гумбольдта вона вирішила надрукувати, щоб ознайомити читачів з його багатим внутрішнім світом, який він розкривав у своїх посланнях до неї: *«Die letzten Jahre meines Lebens gewährten mir wieder mehr Muße, so konnte ich mehr und tiefer in den Geist der Briefe, der in allen und jedem einzelnen weht, mich versenken und vertiefen, in diesen reichen, hocheleuchteten Geist, voll lauterer himmlischer Gesinnungen! Jahre habe ich mit diesen Briefen, und nur mit ihnen gelebt. Oft vertieft in die Ideen des vollendeten Freundes und zugleich versenkt in Nachdenken über dies einzige Verhältnis und das, was dadurch für Zeit und Ewigkeit in mir gereift war, schien es mir nicht recht, daß so viel Wahres, Großes und Gutes mit mir untergehen sollte» [7].*

За її словами, ці листи не компрометують нікого: *«Sie kompromittieren niemand, sie enthalten kein Wort, das irgend jemand unangenehm sein könnte oder die Zensur fürchten dürfte» [7].* Вони адресовані колишній подрузі: *«Sie waren an eine vom Glück vergessene Freundin geschrieben, für sie gedacht und empfunden, dieser sollten sie segensvoll werden, und sie erreichten ihren Zweck.» [7].* Вони мають певний стосунок до реальності у сенсі відбиття думок Вільгельма фон Гумбольдта, чим власне і цікаві розсудливому і вдумливому читачу:

«Die Briefe sind nicht für jedermann, wie das kein Buch ist. Aber es sind, für die rechten Leser und Leserinnen, reiche mannigfache Gaben, die allerdings immer auf einen Gegenstand sich bezogen, wo sie voll Verehrung und Dankbarkeit empfangen wurden. Sie berührten das Außenleben nur, um einen Anknüpfungspunkt für Ideen daraus zu nehmen. Sie gingen hervor aus einem unerschöpflichen Quell inneren, geistigen Reichthums. Der eigene Stoff, der nie von außen genommen, nie ausgehen konnte, belebte alles» [7].

Їхній зміст не є науковим чи то історико-політичним, тим більше романтичним: «Die Briefe sind nicht gelehrten oder wissenschaftlichen, noch weniger historisch-politischen, ja nicht einmal ästhetischen oder romantischen Inhalts» [7]. Вони є висловленням щирого ставлення до неї та участі в її житті: «Sie zeigen, wie ein großer Mann Teilnahme und Freundschaft auszusprechen und zu beweisen, wie er verschiedene Empfindungen zu sondern und in reine Harmonie zu bringen, und wie er zu überzeugen weiß, oft selbst mit rührender Bescheidenheit.» [7].

Шарлотта Діде взяла на себе роль редактора цих листів, вона пояснила це двома перепонами, що треба було подолати при оприлюдненні листів, по-перше, спротив сучасників, по-друге, необхідність «прозорості»: «Ein großes Hindernis trat mir entgegen: der Widerwille an aller Öffentlichkeit. Was Freunden für mich hochehend erschien, dünkte mir Entweihung. Ein zweites Hindernis war die Forderung einer strengen Durchsicht, selbst teilweise einer gänzlichen Umschreibung der gemachten Auszüge» [7].

Звичайно, що подібне редагування ставить багато проблем перед дослідниками епістолярію Вільгельма фон Гумбольдта, адже неповні зрозуміло, що саме є об'єктом вивчення – справжні листи видатного німецького науковця, чи їхня відредагована версія. Більшість дослідників все ж вважають їх кореспонденціями самого Гумбольдта, хоча і вказують на їхню неповноту.

Щодо впливу стосунків Шарлотти фон Діде та Вільгельма фон Гумбольдта на концепцію адресата листа, слід вказати, що тут йдеться про перехід від фамільярно-ділового до дружнього листування, що пояснюється як фактом особистого знайомства дописувачів, так і схожими духовними інтересами, що, в свою чергу, розширює тематику послань і зумовлює довірливість у висловленні думок і почуттів як складову авторської модальності. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо в детальному аналізі предметно-тематичного змісту цих листів та укладанні їхньої типології.

Література

1. Даниленко В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство / Валерий Петрович Даниленко. – М. : Либроком, 2010. – 216 с.
2. Лановик М. Б. Перекладознавча концепція В. фон Гумбольдта та її рецепція в українському літературознавстві / Мар'яна Богданівна Лановик // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2004. – Вип. 15. – С. 109-115.
3. Медведев І. А. Державне Панченко В. А. Вильгельм фон Гумбольдт. Внутренняя форма языка как отражение самобытности этнической культуры / Варвара Антоновна Панченко // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. – СПб. : РГПУ, 2010. – Вып. 124. – С. 396–401
4. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания / Г. В. Рамишвили // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / общ. ред. Г. В. Рамишвили ; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 2000. – С. 5–36.
5. Хайруллин И. И. Язык как социальный феномен в концепциях В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни / Ирек Ильдусович Хайруллин // Вестник МГУ. – Т. 10. – 2007. – № 3. – С. 468–472.
6. Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова: Этюды и вариации на темы Гумбольдта / Густав Густавович Шпет. – 3-е изд., стер. – М. : КомКнига, 2006. – 216 с. – (Академия фундаментальных исследований: философия).

А. О. Кудря
м. Маріуполь

ЕВОЛЮЦІЯ СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ У ТВОРІ РЕЯ ДУГЛАСА БРЕДБЕРІ «451 ГРАДУС ЗА ФАРЕНГЕЙТОМ»

Обрана нами тема для дослідження і вивчення «Еволюція соціально – психологічного розвитку головного героя у творі Р.Д. Бредбері «451 градус за Фаренгейтом» є актуальною і цікавою, так як питання про вплив громадських і соціальних факторів на еволюцію соціально – психологічного розвитку головного героя, на зміну його характеру є значущими для сучасного літературознавства і роблять твори письменника цікавими й привабливими для читачів ХХІ століття.

Рей Дуглас Бредбері (Ray Douglas Bradbury, 1920-2012) – один із найвідоміших американських письменників-фантастів, автор багатьох літературних творів різних жанрів. Твори письменника є впізнаваними за їх емоційним, психологічним стилем. Найбільш відомим є роман «451 градус за Фаренгейтом».

Вся розповідь базується на історії духовного становлення Гая Монтега, «пожежника», чиєю професією було вилучати і спалювати заборонені книжки. Як і більшість його співгромадян, він ділить своє життя між роботою і ізоляцією у власному будинку, з байдухою до всього, крім телепередач, дружиною.

Духовне пробудження героя відбувається в той день, коли Гай зустрічає юну дівчину, Клариссу Маклеллан. Вона особлива, своєю дитячою безпосередністю викликає у Монтега інтерес, а потім стає для нього духовним провідником. Дівчина не намагається сперечатися з головним героєм, нав'язувати йому свою думку. Вона тільки задає питання і констатує факти, звертаючи увагу свого співрозмовника на те, про що він раніше ніколи не замислювався: про життя, культуру, мистецтво, людей: *«They name a lot of cars or clothes or swimming-pools mostly and say how swell! But they all say the same things and nobody says anything different from anyone else. And most of the time in the cafes they have the jokeboxes on and the same jokes most of the time, or the musical wall lit and all the coloured patterns running up and down, but it's only colour and all abstract. And at the museums, have you ever been? All abstract. That's all there is now. My uncle says it was different once. A long time back sometimes pictures said things or even showed people.»* [1, p. 13].

Після зустрічі з такою цікавою особистістю як Кларисса, Гай починає потайки приносити додому і читати книжки. Він вчиться мислити. У його житті з'являється новий духовний наставник – колишній професор англійської мови Фабер, людина старомодна і дуже інтелектуальна. Професор продовжує розпочате Клариссою: відкриває очі головному герою і ставить все на свої місця. Гай Монтег стає бунтарем, ізгоєм. Він біжить з міста, яке живе сьогоднішнім днем, дрібною суетою напередодні війни.

Наступний етап для втікача Монтега, який вже втратив свій соціальний статус в тому, звичному світі – самотність на тлі природи, яка стала для нього «катарсисом»: *«This was all he wanted now. Some sign that the immense world would accept him and give him the long time needed to think all the things that must be thought.»* [1, p.155].

Період поневірянь символізує остаточний розрив головного героя з його соціумом. Тепер він готовий до зустрічі з одnodумцями Кларисси і Фабера, які бігли, як і він, з міста, щоб жити за іншими законами, законами свободи. Їх називають «людьми-книжками» – кожен з них вивчив напам'ять твір, щоб передавати його усно. Таку книгу не можна спалити, її можна знищити тільки зі смертю людини. Але вони передають зміст книг з вуст в уста, з

покоління в покоління. І вони не тільки хранителі культурних традицій - вони ще й намагаються жити в гармонії з іншими людьми і з природою [2].

Підводячи підсумки, треба сказати про те, що головний герой твору – Гай Монтег, пройшов величезний шлях від «людини-пожежника», байдужої до оточуючого, до «людини-книжки», яка має власну думку та погляди на усі аспекти існування. Не можна не відзначити, на скільки шлях був тяжким та кропітким. Формуючи свою точку зору на те, що відбувається, маленькими крупинками, Гай Монтег пройшов через зневіру, відчуження, зневагу та втрати, але, здобувши всі знання, він став по справжньому духовно багатою людиною.

Література

1. Bradbury R. Fahrenheit 451/ Bradbury R. – E. : Ballantine Books, 1953. – 13 p., 155 p.
2. Ирина Шлионская. Главы из диссертации «Романы ”451 градус по Фаренгейту ”. [Электронный ресурс] / Ирина Шлионская. - Режим доступа: [http://raybradbury.ru/articles/shlionskaya disser/part2/](http://raybradbury.ru/articles/shlionskaya%20dissertation/part2/)

*С. Б. Лобанова
м. Маріуполь*

ВТІЛЕННЯ ОБРАЗУ КАССАНДРИ У ТВОРІ К. ВОЛЬФ

Найбільш відомою за новаторським характером художніх рішень стала повість К. Вольф «Кассандра» (1983). Намітивши задуманий твір як застереження, К. Вольф обирає в якості протосюжета не гомерівський варіант міфу про Трою, а менш відомий, використаний Еврипідом в трагедії «Олена». У інтерпретації К. Вольф образ Кассандри багатофункціонален: в нім знаходять відображення не лише традиційні характеристики Кассандри - пророки з трагічним даром, але і прояв особи, що знаходиться в шляхетному положенні, що гостро реагує на протиріччя свого часу. Тому її пророцтва пояснюються за допомогою логіки: вона бачить очевидне і знає те, чого інші просто не бажають знати. Героїня побачила реальний хід подій, зрозуміла причини і мотиви Троянської війни. Поступово і свідомовона зрікається своєї безглуздої ролі попереджати і умовляти Трої. Міркуючи над тим, як вона виявилася жертвою обставин, Кассандра шукає свою дорогу в житті, проходячи складний шлях самоствердження і самопізнання через відчуження від своєї сім'ї, народу і надбання у своїй самотності особистої свободи. Вступаючи на життєвому шляху в зіткнення з людьми, навіть улюбленими нею. Проте Кассандра частенько сама є причиною самотності, що штучного, що створюється нею: «Я нічого не бачила, поглинена вимогами свого дару провидіння, я була сліпа. Бачила тільки те, що було перед очима, все одно, що нічого. Моє життя визначалося порядком обрядів і вимогами палацу. Пригнічувана ними, я не могла жити інакше. Жила відподії до події, з яких нібито складалася історія царського будинку. Події, що будили спрагу все нових і нових подій, і, нарешті, війна. Здається, це було перш, що я передбачала» [1, с. 225].

Кассандра не бажала поступитися душевним спокоєм: «Нікому не належала я цілком, тільки собі». Це і приречило її на тяжку самотність і нерозуміння. Зрозумівши марність пошуків щастя, спокійно і з гідністю вона приймає смерть: «Тут я помру, безсила, і ніщо з того, щоб я зробила або не зробила, розуміла або подумала, не могло привести мене до іншого кінця» [1, с. 355]. Проте самотність Кассандри не лише її біда, але і її трагічна провина. Вона сама виховувала в собі обраність. І тому під час смерті у неї не залишилася ніякої підтримки, окрім спогадів про Анхисе.

Кассандра відкриває таємниці, частенько не відомі їй одній. Троянка жила для себе, жила однією думкою – стати богоподібною, жила у вигаданому світі, що відбивав світло зовнішнього. Уся система образів підтверджує це. Автор якби уникає прямолінійних оцінок і

виведень, залишаючи читачеві право самостійно судити героїню. У повісті К. Вольф оповідання обривається на рішенні героїні залишитися і розділити долю рідного міста.

Характерною особливістю трансформацій міфу про Кассандру є прагнення автора до правдоподібності: так чи інакше автор нової версії прагне переконати читача в тому, що цього разу буде правдива історія Кассандри. У К. Вольф це досягається шляхом монологу-сповіді, обраного в якості основної форми оповідання: «Я намагаю хворі місяця. Як лікар робить проби на біль і, перевіряючи, чи не відмерла тканина, коле в хворе місце, так і я уколом перевіряю свою пам'ять» [1, с. 185]. Головна відмінність вольфовської Кассандри від її літературних попередниць у Гомера і Есхіла полягає в реалістичному наповненні її образу. Завдяки психологізації і індивідуалізації внутрішній світ Кассандри наділяється складністю і багатовимірністю - рисами, властивими свідомості сьогоденної людини. «Я завжди була потайною, ніколи я, як інші, не відкривалася своїй душі усім» [1, с. 189].

Очевидно, що і провидіння Кассандри не несе в собі риси таємничого і надприродного. Вона «бачить» майбутнє, тому що має мужність дивитися в очі сьогоденню і його правді». Підсумком усього життя героїні виявляється розрахунок із забобоном, який вимагає широкого тлумачення, - не просто як язичницькій релігії, але як неправдивого уявлення про світ і про себе. «Я нічого не бачила, поглинена вимогами свого дарупровидіння, я була сліпа. Бачила тільки те, що було передочима, все одно що нічого. Моє життя визначалося порядком храмових обрядів і вимогами палацу. Можна було б сказати: пригнічувалася ними. Я не змогла жити інакше. Жила від події до події, з яких нібито складалася історія царського будинку. Події, що будили хворобливу спрагу все нових і нових подій і, нарешті, війни» [1, с. 306]. Образ правдошукача, знехтуваного суспільством, відкинутого до самої собі, своєї безпритульної екзистенції виявляється духовно близьким Вольф. У «Кассандрі» письменниця створила модель протиборства мислячої особи і влади.

Характеризуючи свою героїню, К. Вольф використовує образи - дзеркала. Кассандра як би пізнає себе через пізнання оточення, відбиваючись в них, як в дзеркалах, що дозволяє авторові досягти багатозначності образу головної героїні і одночасно двома - трьома штрихами створювати яскраві образи оточення. Майже кожен персонаж наділений якоюсь властивістю Кассандри в збільшеному виді, і відношення її до нього, передусім, - відношення до себе: так Клитемнестра - це і втілення бажання особистого щастя, і персоніфікація року. Пізнаючи і створюючи себе, троянка йшла до своєї меті, хотіла володарювати над людьми і володарювала: «Я завоювала навіть Гекубу, мою матір», що завжди сумнівається, але неминуче залишалася одна у своїй обраності і незрозумілості.

Література

1. К. Вольф «Избранное: Сборник» / К. Вольф. - М. : Радуга, 1988. - 559 с.

*О. О. Медведєв
м. Маріуполь*

ДО ПИТАННЯ ПРО АЛЮЗІЇ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

Грунтовий аналіз праць із цієї проблеми засвідчую, що в сучасному мовознавстві термін алюзія не має однозначного тлумачення, у зв'язку з чим чітко не розмежованими з алюзією залишається таке суміжне явище, як цитата. Одні дослідники визначають алюзію, як ключове поняття інтертекстуальних відносин (Л. Граудіна), О. Євсєєв), інші відводять цю роль цитаті (Л. Герк, І. Гюббенет, С. Походня). Існують чисельні дослідження алюзії в різних аспектах: структурно-функціональному (О. Євсєєв, К. Комарова, А. Тютенко, І. Христенко, G. Hermen, M. Leddy, P. Lennon), інтертекстуальному (Н. Корабльова, Н. Фатєєва, А. Черняєва), функціонально-генетичному (Н. Новохачова, А. Тютенко) та герменевтичному (І. Арнольд, О. Аїманова, М. Соловйова, P. Lennon, A. Pasco). У перекладацькому напрямку вагомими є дослідження Л. Венуті, В. Виноградова, Г. Денисової, У. Еко, М. Новикової,

А. Поповича, С. Флоріна, О. Швейцера, що розробили теоретичні моделі і підходи до відтворення алюзії. Певних аспектів перекладу алюзій торкалися в своїх працях Л. Грек, Д. Єрмолович, О. Іванов, О. Смірнов [1, с. 59].

Алюзія - в художній літературі, ораторській і розмовній мові одна із стилістичних фігур: натяк на реальний політичний, історичний або літературний факт, який передбачається загальновідомим. Як натяк не зрідка користуються крилатими словами і виразами (наприклад, «слава Герострата», «перейти Рубікон», «прийшов, побачив, переміг», «Демьянова вуха») [2, с. 235].

Кожний художній твір ставить свої естетичні і поетичні завдання, кожний автор вживає алюзії в унікальному середовищі, що відповідно вимагає індивідуального підходу до його відтворення у лінгвістичному аспекті [3, с. 67].

Художній твір — явище багатопланове. У першому його шарі є в наявності стилістично забарвлені мовленнєві одиниці, іменовані, звичайно, словесними художніми образами. Вчені говорять про наявність у кожному епосі «загального культурного шару». Кожний письменник отримує від епохи, від літературної традиції багато елементів художніх творів, які використовуються при написанні книг. Одночасна наявність «культурного шару» визначає особливості комунікативного ланцюжка: дозволяє письменникові не тільки називати, натякати на деякі факти історії, культури, літератури, але і книгам обростати цими «додатковими знаннями». Серед словесних художніх образів, які дозволяють творам обростати додатковими знаннями, є і такий елемент поезики як алюзія [3, с. 67].

Метою стилістичного аналізу алюзії є співвіднесення її з відповідним класом аксіологічних норм та встановлення її письмового або усного походження [4, с. 162]. Алюзія - це мовний художній образ, стилістичний засіб, який вживається в мовленні або в художньому творі ходового вираження як натяк на добре відомий факт, історичний або побутовий. Основними стилістичними функціями алюзії є вивчення часу, характеристика персонажів, створення місцевого колориту, вивчення умов дії та інше [4, с. 201]. Механізм створення й функціонування алюзій обґрунтовується певними законами й нагадує механізм перетворення даних, що зберігаються в пам'яті людини. Кожний письменник орієнтований на відповідного читача, тому відбирає мовленнєвий матеріал, який відповідає можливостям передбачуваного читача [4, с. 49]. Використання алюзії припускає знання факту, явища або особи, на які посилаються автори твору. Як правило, вказівки на джерело не дається. Вони служать більш глибокому осмисленню тексту, залучаючи словниковий запас читача [4, с. 73]. Поряд з алюзією споріднену роль у творі відіграє також цитата, проте відмінність алюзії від цитати полягає в тім, що цитата повторює більш-менш точне формулювання оригіналу, хоча значення може бути видозмінено новим контекстом [4, с. 96]. Алюзія ж є тільки згадуванням про слово або фразу, які можуть розглядатися як ключові у висловленні [4, с. 278]. Вона ґрунтується на накопиченому досвіді й знаннях письменника, які мають на увазі подібні досвід і знання у читача. Алюзії вносять свідомість у форму художнього твору та формують його основну ідею, а також проявляються як асоціативні зв'язки всередині тексту, беручи участь у об'єднанні різних частин твору. Також алюзії несуть функції, які визначають або доповнюють характеристику різних образів, характерів або обставин. Використання алюзій, надає творам цілісність і закінченість, тобто має відношення до естетичної сторони твору. Алюзивне слово виступає як знак ситуаційної моделі, з якої за допомогою асоціацій співвідноситься текст, що містить алюзію. Таким чином відбувається взаємодія між літературно-художніми творами, яке називають алюзивним процесом [4, с. 157].

Отже, алюзія постає як запозичення якогось елемента з чужорідного тексту, що служить посиланням до тексту-джерела, що є знаком ситуації, що функціонує як засіб для ототожнення певних фіксованих характеристик. Вона, таким чином, є інтертекстом, елементом існуючого тексту, включених в створюваний текст. У той же час інтертекстуальність, в першу чергу, пояснює саму можливість взаємопроникнення текстів,

факт існування їх в об'єднаному просторі у вигляді єдиного тексту, який являє собою всю людську культуру [4, с. 213].

Література

1. Виноградов В. В. О художественной прозе / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 2011. – 190 с.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Высшая школа, 2009. – 334 с.
3. Гюббенет И. В. К проблемам понимания литературно-художественного текста / И. В. Гюббенет. – М. : Наука, 2010. – 358 с.
4. Золян С. Т. О семантике поэтической цитаты / С. Т. Золян. – М. : Высшая школа, 2003. – 376 с.

*С. І. Меркулова
м. Маріуполь*

ФАНТАСТИЧНА ТЕМАТИКА ГАРРІ ГАРРИСОНА

Гаррі Гаррісон (1925-2012) – відомий американський письменник-фантаст, редактор галузевих періодичних видань та антологій, художник-ілюстратор і активний учасник різноманітних національних та світових культурних заходів, покликаних популяризувати фантастичну літературу. Його твори відзначаються гуманістичною, антирасистською та антимілітаристською спрямованістю, сюжетною винахідливістю із відчутною гумористичною та сатиричною складовими [2].

Гаррі Гаррісон був письменником широкого діапазону, він працював у різних жанрах і втілював свої задуми в різних сферах наукової фантастики. Перш за все, він відрізнявся незвичайною сюжетною винахідливістю. У своїх творах він проявляє себе як талановитий соціолог і мораліст, при цьому по-своєму розвиваючи теми, розроблені численними попередниками. Не будучи вченим, він не прагнув збагачувати фантастику якимись новими надприродними ідеями.

Першою книжковою публікацією Гаррі Гаррісона був роман «Неприборкана планета» (Deathworld, 1960), який в наступні роки був продовжений в трилогію героя Язона дин Альта «Інженер з етики» (Deathworld 2, 1964) і «Кінні варвари» (Deathworld 3, 1968). Більш успішним був вихід десятитомного циклу про «сталевого щура» Джиммі ді Гризе, який вперше був представлений в романі «Агенти в космосі» (The Stainless Steel Rat, 1961 – Щур з нержавіючої сталі) [1].

Деякі повісті та романи Гаррісона продовжують традиції американської пригодницької фантастики. Він відроджує жанри космічної опери і шаблонного космічного детектива на соціально-психологічній основі. За своє життя Гаррі Гаррісон написав кілька сотень науково-фантастичних оповідань, і вони цікавіше і різноманітніше багатьох романів. У його фантастичних світах відображена оптимістична життєрадісна натура письменника. В його творах переважають захоплюючі пригоди, заплутані інтриги, щасливі розв'язки, мажорні інтонації [3].

Незвичайна комбінація гумору і наукової фантастики відбилась у багатьох його наступних творах, таких як «Білл, герой галактики» (1965), з якого бере початок серія «Білл, герой галактики», і яким починається співпраця над сьома томами з Робертом Шеклі, Девідом Бішофф та іншими. «Фантастична сага» (Technicolor Time Machine, 1967) описує спробу знімальної групи спонукати вікінгів до відкриття Америки. Роман «Посуньтесь! Посуньтесь! (Make Room! Make Room!, 1966) має дещо інший тон. Цікаве бачення небезпеки перенаселення під назвою «Рік 2022 ... які хочуть вижити» було знято на плівку Річардом Фляйшер, в головних ролях Чарльтон Хестон і Едвард Дж.Робинсон. Окреме місце у творчості письменника займає ілюстрований роман «Історія планети» (Planet Story, 1979), який виник у співпраці з художником Джиммі Барнсом. Потім Гаррісон пише трилогію «До

зірок» (To the Stars, 1981) а також тритомний Едемський цикл (1986-88), в якому створено незвичний образ альтернативного світу [3].

Поряд з розважальними творами, «комерційними», наприклад «Сталевий Щур», він писав і серйозні концептуальні праці, в яких порушувалися соціальні проблеми, пробував себе в різних жанрах, від традиційних космічних пригод до «жорстоких» оповідань з трагедійним соціальним напруженням. У своїх творах він явно висловлює своє непримиренне ставлення до ущемлення прав людини, до расової дискримінації, релігійного фанатизму, гангстеризму і інших проблем суспільства.

Гаррі Гаррісон досить скептично ставився до соціального і культурного прогресу. На відміну від традицій радянської фантастики, яскравим представником якої був Іван Єфремов, в якій малювалося щасливе майбутнє, як царство загальної справедливості, в творах американського фантаста майбутнє малювалося таким же жорстоким, як сьогодення [1].

У його романі-антиутопії «Посуньтесь! Посуньтесь!» реалістично описувалася проблема перенаселення планети, внаслідок нерозумної діяльності людини. На питання журналіста в одному з інтерв'ю про те, чи вірить він у те, що з ходом історії людина може стати краще, письменник відповів: «Як мені здається, надії з приводу радикальної зміни людини як соціальної істоти не виправдані: люди з часом не змінюються. Інша справа, що культура схильна до серйозних змін – правда, далеко не завжди прогресивних».

На сьогоднішній день Гаррі Гаррісон видав близько п'ятдесяти романів. Крім того, частково разом з іншими науковими фантастами, він видав різні науково-фантастичні антології, наприклад том антропологічної белетристики («Людиноподібна мавпа, космонавт», 1968 Arman, Spaceman), Nova-Reihe (1970-1974) і збірник науково-фантастичних бестселерів (1968-76) [3].

Цікавим є той факт, що серія «Молот и хрест» написана Гаррі Гаррісоном у жанрі «альтернативної історії» в співавторстві з Джоном Холмом – англійським літературознавцем, філологом і письменником. Важливо також відзначити, що Холм активно займається дослідженням середньовічної літератури, наукової фантастики і творчості Дж. Р. Р. Толкіна.

Серія складається з трьох книг, але російською та українською мовами деякими видавництвами випущена як тетралогія, останній том поділений на дві книги: «Молот і хрест» (1993); «Хрест і Король» (1994); «Король і Імператор» (1996); «Імператор і молот» (1996) [2].

Його ілюстровані томи «Великі кульові блискавки» (Great Balls of Fire, 1977) і «Механізм» (Mechanismo, 1977), ілюструють тему статі, тобто роботи в науковій фантастиці. З 1968 по 1969 Гаррісон був віце-президентом Союзу авторів наукової фантастики SFWA. Також він заснував організацію World SF, яка представляла інтереси авторів наукової фантастики і в 1978 році був обраний її головою. Гаррі Гаррісон був повноправним членом Universala Esperanto-Asocio, яка підтримує існуючу (з 1887 року) світову мову, що час від часу була застосована й у творах письменника [1].

Отже, слід зауважити, що Гаррі Гаррісон був одним з найперспективніших молодих фантастів в 1960-х роках. Він міг талановито використати будь-які мотиви реальності у своїх літературних працях. В цей час в американській фантастиці йшла боротьба між представниками «Старої гвардії», якою керував редактор журналу Astounding, пізніше перейменованого в Analog, і «Нової хвилі», командиром якої був Майкл Муркок, редактор журналу «Нові світи». Гаррі Гаррісон вписувався в обидва рухи одночасно, чого не вдавалося, крім нього, нікому. З одного боку, разом з Робертом Сільвербергом і Френком Гербертом він був одним з головних авторів Analog, з іншого, того ж «Білла, героя Галактики» вперше надрукували в 1965 році «Нові світи». Положення Гаррісона було унікальним, проте, на превеликий жаль, жодної вигоди він з цього не мав [3].

Необхідно зазначити, що Гаррі Гаррісон проявив себе в багатьох жанрах, але важливе місце в його житті займала саме фантастична література. Не менш цікавим є той факт, що у

своїх творах він проявляє себе як талановитий соціолог і мораліст, при цьому по-своєму розвиваючи теми, розроблені численними попередниками. Але, як відомо, Гаррісон не прагнув збагачувати фантастику якимись принципово новими ідеями. Однак поряд із розважальними творами, «комерційними», наприклад «Сталевий Щур», він писав і серйозні концептуальні праці, в яких порушувалися соціальні проблеми такі як ущемлення прав людини, расова дискримінація, релігійний фанатизм і гангстеризм.

Література

1. Биография Г. Гаррисона [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://fantlab.ru/autor13>
2. Гарри Гаррисон и Джон Холм [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.livelib.ru/author/147015-garri-garrison-dzhon-holm>
3. Творчество Г. Гаррисона [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.harry-harrison.ru/about/tvorchestvo.html>

О. В. Подопрігора
м. Маріуполь

ОБРАЗ КОЛОНІЗАТОРА У ТВОРАХ РЕДЬЯРДА КІПЛІНГА «БАЛАДА ПРО СХІД І ЗАХІД» ТА «КАЗКА ПРО МАЛЕНЬКОГО ТУМАЇ»

Актуальність нашої роботи полягає у детальному дослідженні одного із магістральних образів у творчості Р. Кіплінга - образу колонізатора з Великої Британської Імперії на основі аналізу таких творів письменника як «Балада про Схід і Захід» та «Казка про маленького Тумаї», що обумовлено недостатнім дослідженням даної теми у літературознавстві. В останні десятиліття виросла цікавість щодо образу англійського колонізатора, як і до самої особистості автора в цілому. Розробка даної теми дозволяє виділити деякі риси колонізаторського образу та його ідейний зміст.

Мета роботи - виявити основні особливості образу колонізаторської Англії та її підданих на основі таких творів письменника як «Балада про Схід і Захід» та «Казка про маленького Тумаї».

Творчість Редьярда Кіплінга відносять до неоромантичної «Літератури дії», що відрізняється від творчості Р. Л. Стівенсона та інших неоромантиків ключовою темою служіння інтересам величної імперії. Видатний талант Кіплінга, поета і прозаїка, автора оповідань, казок, повістей і романів був відзначений і високо оцінений сучасниками і отримав визнання наступних поколінь. Ім'я Кіплінга стоїть в одному ряду з найвизначнішими письменниками Англії [1, с. 293].

Широку популярність здобули вірші Кіплінга «Тягар білих» (*The White Man's Burden*, 1899) і «Балада про Схід і Захід» (*The Ballad of East and West*, 1889). У них протиставлені два світи - Захід і Схід. У вторгненні європейців на Схід Кіплінг бачить шляхетну місію своєї батьківщини. Ця місія полягає в освіті народів Сходу, у долученні їх до сучасної цивілізації [1, с. 295].

«Балада про Схід і Захід» починається зі слів, що стали якщо не всесвітньовідомими, то часто впізнаваними. Вони звучать, як закон, як аксіома життя двох сторін світу, яка була актуальна в ті роки, і залишається актуальною донині. «*OH, East is East, and West is West, and never the twain shall meet, // Till Earth and Sky stand presently at God's great Judgment Seat; // But there is neither East nor West, Border, nor Breed, nor Birth, // When two strong men stand face to face, tho' they come from the ends of the earth!*» [3, с. 278].

Наведемо один з влучних відгуків на перші книги Р. Кіплінга відомого критика А. Преса: «Кіплінг, як англієць, дивиться на Індію очима завойовника. Однак, спостерігаючи східне життя, Кіплінг не міг не помітити первісної сили Сходу, якоїсь незламної вікової мощі. Кіплінг чуттям свого поетичного дару збагнув дух чужого нам народу, і цей брудний обірваний Схід вражає своєю величчю» [2, с. 132].

Що стосується іншого твору Р.Кіплінга, «Казки про маленького Тумаї», варто зауважити, що він входить до відомого збірника «Книга джунглів», що приніс письменнику славу та відомість. Загалом же сюжет казки простий. Події відбуваються навколо Маленького Тумаї, що виріс в сім'ї погоничів слонів і однієї ночі став свідком таїнства, що досі не бачив ні один з мисливців.

Що ж стосується образу колонізатора, то тут потрібно звернути нашу увагу на одного персонажа казки. Це Петерсен сахіб, як його звать корінні індійці. Цей образ не є центральним, на нього не зроблений акцент, але через це важливість його не зменшується. Слід згадати, що «сахіб» - це ввічлива назва європейця в колоніальній Індії. Також застосовується як титул правителя або божества. Петерсен – людина мужня, відчайдушна, така, що звикла отримувати усе, чого забажає, звикла приручати тих, хто не бажає бути покірним. Але не позбавлена справжніх добродесних людських рис та почуттів.

Отже, малюючи образ колонізатора, Кіплінг не зраджує своїм ідеалам. Це як і раніше справжній патріот, чоловік, готовий до останнього захищати дві найважливіші речі в своєму житті - сім'ю і батьківщину, та давати відсіч кривдникам, що ми з'ясували проаналізувавши твори Р. Кіплінга («Балада про Схід і Захід» та «Казка про маленького Тумаї»). Постаць, яку показує нам автор у своїх творах, є своєрідним і неоднозначним явищем. А загалом же, колонізатор для письменника є уособленням закону, честі, благородства та носієм ясного розуму, що створений бути прикладом для інших, вести їх за собою.

Література

1. Михальская Н.П. История английской литературы / Н.П. Михальская. – М. : Академия, 2007. – 480 с.
2. Пресс А. Редиард Киплинг. Характеристика // Пресс А. – М. : «В царстве книг», 1908. - 179 с.
3. Kipling R. Rudyard Kipling: Selected Poems / R. Kipling. – L. : Phoenix, 2004. – 534 p.

*В. С. Процьких
м. Маріуполь*

«ЖІНОЧІЙ СВІТ» В РОМАНІ СІЛЬВІЇ ПЛАТ «ПІД СКЛЯНИМ КОВПАКОМ»

Жіночі дослідження в США виникли одночасно з етнічними і «чорними» студіями, тобто дослідження всіх сфер життя афро-американських жінок, у відповідь на зростаючу критику на адресу консерватизму і дискримінаційну політику в академічному світі і в суспільстві [2, с. 20].

Якщо безпосередньо звертати увагу на феміністичні дослідження в літературі, то І. Жеребкіна вказує, що «в цілому феміністська літературна критика філософсько-теоретично може бути орієнтована по-різному, але одне залишається загальним для всіх її різновидів – це визнання особливого способу жіночого буття в світі і відповідних йому жіночих репрезентативних стратегій», що зумовлює необхідність феміністського перегляду традиційних поглядів на літературу і створення соціальної історії жіночої літератури [2, с. 543].

Крім того, Н. Зборовська у статті «Феміністичні роздуми на карнавалі мертвих поцілунків» дотримується такої думки, що метою сучасної феміністичної критики насамперед є звільнення від панівного традиційного патріархального погляду [1].

Незважаючи на те, що Сполучені Штати Америки називають «країною свободи», навіть там жінки у ХХ сторіччі не мали рівних з чоловіками прав та привілеїв. У своїй творчості питання гендерної рівності та гендерних ролей у суспільстві піднімала американська письменниця та поетка Сільвія Плат.

Постаць Сільвії Плат (1932 – 1963) як письменниці є помітним явищем в американському літературному процесі, особливо у його феміністичному напрямку. У своїй

творчості письменниці відображала життя молодій американки, її почуття та самовідчуття. Сільвія Плат у свій зоряний час була і залишається досі взірцем для багатьох жінок Сполучених Штатів Америки та Великобританії, які впізнавали в її героїнях себе. Доцільно відмітити, що творчість Сільвії Плат має сильний автобіографічний характер, тому А. Алварец вважає, що роман «Під скляним ковпаком» був написаний для того, щоб «звільнитися від минулого» [3, с. 92].

Як вказують дослідники, письменниці як нікому іншому вдалося зловити відчуття 1950-их і закріпити їх в романі в маленьких дрібницях: у романі ми бачимо, що світ 50-х років не був багатим на обіцянки та можливості для молодій творчої жінки. Дистанціювавшись від суспільства, Плат було легше вказати на його недоліки і розкритикувати патріархальний домінуючий устрій американських суспільних відносин.

Так, українська письменниці та критик О. Забужко вважає, що усе неприйняття зовнішньої хисткості та агресії Плат переносить на літературну канву, протиставляючи при цьому феміністичну точку зору, з одного боку, патерналістському дискурсові, а з іншого, й універсальному патріархальному способу мислення. У творчості письменниці чоловіче начало ототожнюється з хаосом та вбивством [1].

Як зазначає Мейсон Харріс, «різні види в'язниць закладені у романі, всі розширені форми скляного ковпака». У цьому випадку, закрита система – це патріархат, і його вимоги є шкідливими для Естер, інших жінок, як індустріальні гіганти засмічують природу, так чоловіки становлять загрозу Естер, відбираючи в неї можливість обрати власне майбутнє [4, с. 538].

Реальність роману сприймається читачами через бачення головної героїні – Естер Грінвуд, яка проходить практику в одному з модних жіночих журналів в Нью-Йорці – «День Жінки». Треба відмітити, що світ цього журналу стає маленькою копією жіночого світу. Всі жінки, яких зустрічає Естер становлять різні рольові моделі, які приймає чи не приймає суспільство, і від Естер очікується, що вона обере якусь з них.

У своєму есе Е. Вілкінс цитує Лінда Вагнер-Мартін, яка пише про роман: «Одна з важливих проблем, що жінка персонаж не може розглядатися як «індивід», вона завжди є частиною її культури». Так всі дівчата живуть в «одному готелі, в одному крилі на одному поверсі кожна у власній кімнаті одна за одною», «цей готель – Амазон – був тільки для жінок» [3, с. 39].

Найважливішими жінками, з якими спілкувалася Естер були Дорін та Бетсі, дівчата, які також працювали в журналі, Джей Си, редакторка журналу, та мати Естер. Дорін становить собою молоду впевнену в собі та власній сексуальності дівчину; Бетсі – звичайна «пастушка» і майбутня дружина, мати; або Джей Си, для якої важлива кар'єра. Всі три з цих жінок пов'язаних з природним світом, незважаючи на тиск з боку соціальної системи, яка блокує їх в домашній сфері життя [3, с. 44].

Дорін вдалося стати жінкою, яка сама управляє своєю долею. Вона ніколи не буде робити те, що диктує їй суспільство. Однак, Дорін завжди оточена людьми сумнівного характеру, наприклад, такими як Ленні й Марко [3, с. 45].

Бетсі протилежність Дорін. Дорін маніпулювала чоловіками таким чином, що поставила себе за межі соціальних норм, а чоловіки маніпулюють Бетсі в межах соціальних норм [3, с. 45].

Джей Си – редакторка журналу, яка була прикладом для Естер, яку вона хотіла мати за власну матір. Але вся її влада лише над замужніми жінками, яким її журнал диктує норми життя. Саме вона хоче, щоб Естер обрала свій шлях у житті [3, с. 45].

Четверта модель, яку могла обрати Естер – модель її матері, яку вона ненавиділа. Для Естер життя з матір'ю в передмісті бачилось як справжня ізоляція, життя в тюрмі однакових двоповерхових домівок [3, с. 46].

Крім того, неможливо не зазначити, що у романі приділяється велика увага зовнішньому виду героїні. Авторка детально описує їх одяг, зачіску, макіяж. Все це має значення, бо у такий засіб деталізації, вона підтримує атмосферу жіночого світу, точніше, намагається зобразити світ жінок саме таким, яким його бачили у 50-ті роки.

Важливою частиною самовідчуття Естер є той самий скляний ковпак – символ лімітування можливостей жінки у житті, її жаги життя, її свободи бути такою як вона є. Бажання позбутися його й приводила Естер до самогубства.

Таким чином можна сказати, що світ жінок в романі Сільвії Плат зображений під скляним ковпаком патріархату, який обмежував свободу жінок, їх вибір у житті, їх право бути собою. Світ жінок отруєний дискримінаційними стандартами, традиціями.

Література

1. Зборовська Н. В. Український культурний канон: феміністична Інтерпретація [Електронний ресурс] / Н.В. Зборовська – Режим доступу до ресурсу: www.utoronto.ca/elul/Main-Ukr.html

2. Жеребкіна І. А. Введение в гендерные исследования. Учебное пособие / И. А. Жеребкиной — [ч. 1] — М. : Харьков: ХЦГИ, 2001, — 708 с.

3. Mc Cann Janet Critical insights The bell jar by Sylvia Plath / Janet McCann – 2012, p. 407

4. Perloff Marjorie G. A Ritual for Being Born Twice": Sylvia Plath's 'The Bell Jar' / Marjorie G. Perloff, Sylvia Plath – 1972 – P. 507 – 522

*І. С. Ремига
м. Маріуполь*

ПОНЯТТЯ ХУДОЖНОЇ ДЕТАЛІ В ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Мета полягає у вивченні поняття художньої деталі в літературознавстві, виявленні різних видів деталей та їх ролі у творах.

Актуальність теми замовлена недостатньою кількістю досліджень до зазначеної теми.

Передусім зазначимо, що деталь - це дрібниця, яку автор наділив значимим смисловим навантаженням [3]. Художня деталь є одним із засобів створення або розкриття образу персонажа. Насиченість твору художніми деталями визначається, як правило, прагненням автора досягти вичерпної повноти зображення [2].

Варто згадати, що, будучи елементом художнього цілого, деталь сама по собі є найдрібнішою часткою - мікрообразом. У той же час деталь практично завжди складає частину більшого образу. Вона не створюється просто так, завжди є певна функція у тих найдрібніших моментах, натяках, деталях, які «підкидає» нам автор [1].

До речі, виразна, «щасливо розміщена» деталь - свідоцтво майстерності письменника, а уміння помічати і цінувати їх - свідоцтво культури, філологічної грамотності читача [5].

Загально відомо, що можна виділити деталі зовнішні і психологічні. Зовнішні деталі, як легко здогадатися з їх назви, малюють нам зовнішнє, предметне буття людей і місце існування. Зовнішні деталі, у свою чергу, підрозділяються на портретні, пейзажні і речові [4].

Під літературним портретом розуміється зображення в художньому творі усієї зовнішності людини, включаючи і особу, і статуру, і одяг, і манеру поведінки, і жестикуляцію, і міміку. З портрета звичайно розпочинається знайомство читача з персонажем [1].

Між іншим, завдяки портрету ми не зможемо сплутати одного героя з іншим і в той же час нам вказано не лише соціальний статус, але і індивідуальні відмінності в характерах, що відіграє важливу роль, оскільки читачі можуть заплутатися про кого йде мова із-за великої кількості персонажів у деяких творах [3].

Іншим, складнішим видом портретної характеристики є портрет-порівняння. У ньому важливо вже не лише допомогти читачеві ясніше уявити собі зовнішність героя, але і створити у нього певне враження від людини [2].

Треба зарахувати, що найскладнішим різновидом портрета є портрет-враження. Його своєрідність полягає в тому, що портретних рис і деталей тут немає взагалі, залишається тільки враження, висвітлене зовнішністю героя на стороннього спостерігача або на когонебудь із персонажів твору. Тут навіть не треба, щоб читач уявляв собі усі портретні риси, важливо, що було досягнуте певне емоційне враження від його зовнішності і досить легко зробити висновок про його характер [3].

Особливо уважно слід сказати про психологічний портрет. Сюди відноситься і жест, і міміка, і мимовільна усмішка або зітхання. Психологічні портретні частини часто грають найважливіші ролі, оскільки можуть видати справжні емоції та почуття героїв [2].

З'ясуємо, що пейзажем у літературі називається зображення в творі живої і неживої природи. Далеко не в кожному літературному творі ми зустрічаємося з пейзажними замальовками, але коли вони з'являються, то, як правило, виконують істотні функції. Перша і найпростіша - позначити місце дії [3]. Пейзаж як місце дії важливий ще і тому, що робить непомітний, але, проте, дуже важливий виховний вплив на формування характеру. Отже, існує ще одна функція пейзажу - психологічна. Певні стани природи так чи інакше співвідносяться з тими або іншими людськими почуттями і переживаннями: сонце - із радістю, дощ - із сумом [5].

Дедалі більше чоловік живе не в оточенні природи, а в оточенні рукотворних, створених людиною предметів, сукупність яких іноді називають «другою природою» [3].

При аналізі психологічних деталей слід обов'язково мати на увазі, що в різних творах вони можуть грати принципово різну роль. В одному випадку, вони нечисленні, носять службовий, допоміжний характер - тоді ми говоримо про елементи психологічного зображення; їх аналізом можна, як правило, нехтувати. В іншому випадку, психологічне зображення займає в тексті істотний об'єм, набуває відносної самостійності і стає надзвичайно важливим для з'ясування змісту твору [1].

Оповідання від третьої особи має свої переваги в плані зображення внутрішнього світу. Це саме та художня форма, яка дозволяє авторові без всяких обмежень вводити читача у внутрішній світ персонажа і показувати його найдетальніше і глибоко. Багато авторів використовують цей прийом, оскільки оповідач може прокоментувати самоаналіз героя, розповісти про ті душевні дії, які сам герой не може помітити або в яких не хоче собі зізнаватися [2].

За характером художньої дії розрізняються деталі-подробиці та деталі-символи. Подобиці діють у масі, описуючи предмет або явище з усіх мислимих сторін, символічна деталь одинична, намагається схопити суть явища разом, виділяючи в ній головне [3].

Таким чином, у літературі є деталі зовнішні, до яких відносяться пейзажні, портретні і речові, та психологічні, а також деталі-символи і деталі-подробиці. Кожна з них виконує певну функцію, яка допомагає нам в краще представити картину того, що відбувається, яскравіше створити зображення героїв і їх характерів, розставити акценти та відтворити в голові місце подій.

Література

1. Добин Е. Сюжет и действительность. Искусство детали / Е. Добин. — Л. : Советский писатель, 1981. — 128 с.
2. Добин Е. Герой. Сюжет. Деталь / Е. Добин. — М. : Советский писатель, 1962. — 157 с.
3. Есин А. Принципы и приемы анализа литературного произведения / 3-е изд. / А. Есин. - М. : Флинта, Наука, 2000. — 231 с.

4. Кухаренко В. Интерпретация текста / В. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.

5. Ремнёва М., Чернец Л., Маркина Л., Архангельская А., Семёнов В. Теория литературы: Анализ художественного произведения. – ООО «ОСЗ», 2009 - [Электронный ресурс] - Режим доступа до ресурсу:<http://www.philol.msu.ru/~tezaurus/library.php?view=d&course=3&raz=2&pod=9&par=2>

*Ю. В. Рыбалко
м. Мариуполь*

ПРОБЛЕМА НАРРАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В РОМАНИСТИКЕ ДЖ. ФАУЛЗА

Джон Фаулз (1926 – 2005) – один из наиболее выдающихся и заслуженно популярных британских писателей XX века, современный классик, автор всемирных бестселлеров «Волхв», «Башня из черного дерева», «Дэниэл Мартин», «Любовница французского лейтенанта». В течение последних десятилетий идет активный процесс интерпретации его творчества: описание поэтики его романов, анализ различных аспектов идиостиля писателя, проблематики, особенностей его авторского варианта постмодернизма. Для создания обобщающей концепции его творчества важную роль играет анализ специфики нарратива в романах Дж. Фаулза.

Категория «повествование» толкуется по-разному. В узком смысле это - развернутое обозначение словами того, что произошло и имело временную протяженность; в англоязычной научной традиции такое понимание имеет термин нарратив, то есть повествовательные тексты. В более широком понимании эта категория включает в себя также описание и рассуждения. Текст любого художественного произведения представляет собой повествовательный монолог, в который включены речевые партии персонажей. В повествовательном диалоге наряду с речью персонажей звучит авторская речь.

Повествование может быть объективированным, нейтральным, или субъективным, т. е. в той или иной степени быть приближенным к самому автору. В современной филологии принято использовать термин «нарратив» [4, с. 31]. Нарратология – теория нарратива, теория повествования – научная дисциплина, изучающая повествование в целом. Нарратология ставит перед собой задачи выявления общих черт различных нарративов, определения различий между ними, систематизации законов создания и развития нарративов. «В отличие от традиционных типологий, относящихся более или менее исключительно к жанру романа или рассказа и ограничивающихся областью художественной литературы, нарратология стремится к открытию общих структур всевозможных «нарративов», то есть повествовательных произведений любого жанра и любой функциональности» [4, с. 8]. Обязательным признаком нарратива является присутствие нарратора – повествователя.

Под словом «стратегия» подразумевается исходный принцип деятельности, который выбирается самим деятелем. С 1930-х гг. в западной филологии этот термин стал применяться к литературному творчеству в смысле метода, техники письма, авторского намерения. Термин «нарративная стратегия» впервые предложил Ж. Суваж в работе «An Introduction to the Study of the Novel, with Special Reference to the English Novel» (1965) – «Введение в изучение романа, со специальной ссылкой на английский роман». П. Рикер говорил о способности рассказа «выражать свой объект посредством нарративных стратегий, порождающих оригинальные целостные образования» [1, с.18]. В данном исследовании мы руководствуемся позицией российского литературоведа В.И. Тюпы, который считает, что нарративная стратегия «состоит в позиционировании когнитивным субъектом коммуникации (автором) вербального субъекта (нарратора) относительно объектов и реципиентов высказывания» [2, с. 8]. Он предлагает рассматривать нарративную стратегию как общность

нескольких конструктивных элементов: 1) та или иная картина мира (референтная компетенция автора); 2) нарративная модальность (креативная компетенция повествователя, рассказчика, хроникера); 3) нарративная интрига (рецептивная компетенция адресата) [2, с. 9]. Исходя из данной концепции, модальность понимаем как позицию нарратора по отношению к истории, картину мира как тип «мировидения», а нарративная интрига – как тип событийности, обращенной к восприятию адресата.

В истории литературы В.И. Тюпа насчитывает 4 базовые нарративные стратегии:

- протонарративная стратегия, основные черты которой – модальность знания, прецедентная картина мира и «ретроспективная интрига осуществления» (сказы и мифы);
- нарративная стратегия, для которой характерны императивная картина мира, модальность авторитарного убеждения, дидактическая интрига долженствования (притчи);
- нарративная стратегия с окказиональной (анекдотического типа) картиной мира, модальностью частного мнения, авантюрной интригой приключения;
- нарративная картина мира, где присутствуют «вероятностная» картина мира, модальность «интерсубъектного понимания», «эвристическая интрига идентичности» [3, с. 163].

Все четыре стратегии сосуществуют в произведениях культуры Нового времени.

Понятие нарративной стратегии охватывает все аспекты нарративной коммуникации и дает возможность описать нарратив как вариант коммуникативной стратегии культуры и нарратив как способ взаимодействия повествования и сюжета.

В романе «The Collector» / «Коллекционер» Дж. Фаулза отсутствует сторонний наблюдатель, или повествователь, зато присутствуют целых два рассказчика, от лица которых и ведется повествование, которое имеет субъективный характер. В романе представлены приемы ретроспекции (воспоминания о детстве обоих нарраторов), проспекции (в малой степени) и интроспекции (в большой степени, т.к. благодаря ему читателю удастся узнать психологическое, эмоциональное состояние героев – рассказчиков). В следующем романе Джона Фаулза «The French Lieutenant's Woman» / «Женщина французского лейтенанта» повествование ведется от лица повествователя, который незримо присутствует в тексте. Повествование в данном случае является неперсонифицированным, безличным, объективным, хотя в конце произведения повествователь как бы раскрывает читателям завесу тайны о будущем главных героев, и сам становится эпизодическим персонажем произведения, или рассказчиком. Фаулз также оспаривает роль автора, который в викторианскую эпоху был своего рода всемогущим Богом: он утверждает, что ему неведомы сокровенные мысли его героев, а сами они живут собственной жизнью и могут не слушаться авторского замысла. Выражение модально-оценочной позиции самого автора, несмотря на наличие явного голоса автора в романе, остается неясным.

Автор на протяжении романа предлагает три возможных финала. В финале, описанном до сцены в гостинице в Эксетере, Чарльз женится на Эрнестине, и Сара пропадает из их жизни. Однако, этот конец опровергается продолжением романа. В концовке автор, вводя себя в качестве эпизодического персонажа, разворачивает перед зрителем два возможных эпилога. В первом Чарльз, вошедший в дом художника, обнаруживает, что Сара родила от него ребёнка, а завершающие строки предполагают, что герои воссоединились и вместе обретут своё счастье. Во втором — воссоединение не состоялось, Чарльзу открылось, что он был игрушкой для Сары. Он уходит из этого дома, чтобы начать жизнь заново, познав горечь утраты и разочарования.

Различные формы повествования могут выступать в качестве средств репрезентации автора в тексте. В романах Фаулза использованы как субъективная, так и объективированная формы повествования. При объективированном повествовании, ведении рассказа от лица нарратора позиция автора выражается наиболее ярко, однако не следует забывать, что это лишь позиция образа автора, а не лично самого писателя. Приемы ведения повествования

такі як проспекція, інтроспекція, ретроспекція допомагають узнать більше о героях произведения, их емоціональному стані, мислях. А також дані прийоми являються важливими деталями нарративної стратегії автора і допомагають читателю уявити його ідиостиль.

Литература

1. Рікер П. Время и рас сказ. Т. 2. Конфігурвція в вымышленном рассказе / П. Рікер. – М.; СПб. : Университетская книга, 2000. – 224 с.
2. Тюпа В.И. Нарративная стратегия романа / В.И. Тюпа // Новый филологический вестник. – 2011. – № 3 (18). – С. 8 – 25.
3. Тюпа В.И. Дискурсные формации. Очерки по компаративной риторике / В.И. Тюпа. – М. : Языки славянской культуры, 2010. – 320 с.
4. Шмид В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

*І. І. Снівак
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ПОЕЗІЇ ДЖОЗЕФА РЕДЬЯРДА КІПЛІНГА

Актуальність даної теми визначається різноманітністю стилістичних прийомів, тем, проблематик та тематик творів Редьярда Кіплінга.

Мета даної теми - аналіз поезії Джозефа Редьярда Кіплінга.

Літературна спадщина Кіплінга величезна і різноманітна. Він писав вірші і прозу, розповіді і романи. Неабиякий талант письменника був розбещений на службі реакційної політики. Особливо джінгоїзм (шовінізм англійської імперіаліста і колонізатора) проявився у Кіплінга в період англо-бурської війни. Він провів всю війну в Трансваалі, де видавав армійську газету «Друг», ідеалізуючи непопулярну серед солдатів війну [1].

У творчості Кіплінга, незважаючи на незмінність імперіалістичних симпатій письменника, помітна еволюція в тематиці і образі героя. Перший період (з 1886 р) серединою 90 кінчається-х років. Другий починається в кінці століття, а третій - з першої світової війни. Творчий шлях Кіплінга переконливо свідчить про негативний вплив реакційного світогляду на творчі можливості письменника [1].

У перший період Кіплінг писав про життя в Індії. Він ввів в літературу образи людей, покинутих на «далекі форпости» імперії, - дрібних колоніальних чиновників, солдатів і офіцерів. Прославлення колоніальної політики було дещо завуальовано, поєднувалося з нальотом критицизму і симпатії до «маленьких будівельників» імперії. Демагогічна спрямованість Кіплінга особливо чітко виступає в солдатських оповіданнях збірників «Три солдата», «Життєві перешкоди ...», «Під покровом деодарів», «Чорне і біле» (1888-1890). У них Кіплінг дозволяє собі глузування над вищим офіцерством, засуджує буржуазно-чиновницькі верхи за їх неухважність до солдатів. Але він бере для критики тільки поверхневі явища і аж ніяк не підриває авторитету армії і влади [1].

Духовний світ героїв солдатських розповідей (збірки «Три солдата» і окремі новели) примітивний. Цікавий їх соціальний склад. Це - декласовані бідняки: лондонський кокні Ортериса, ірландець Мельвані і йоркшірець Лиройда. Вони потрапили в армію через крайню потребу і багато років тягнуть солдатську лямку. У них немає минулого, сьогодення і майбутнього. Іноді вони намагаються заявити про своє «я», але скоро це пригнічується звичкою до покори («Напад рядового Ортериса»). Образи служак, що видаються Кіплінгом за образи «героїв», насправді - карикатура на діяльний і працьовитий англійський народ [2].

Дуже характерні солдатські вірші Кіплінга починаючи з циклу «казармених балад» (1892 г.). Вони були написані на популярні мотиви, забезпечені рефренами. Кіплінг модернізує традиційні жанри пісні, балади, маршу, насичує їх пропагандою мілітаризму і расизму, які зовсім далекі народної творчості.

Прославлення безстрашності, фізичної сили з'єднується у Кіплінга з поетизацією буржуазного авантюризму. Його програмний герой Ентоні Глостер (у вірші «Мері Глостер», 1896 г.) - авантюрист і накопичувач. Він - користолюбець старого типу, що не боїться поневірянь, ризику і небезпек. З морського капітана з поганою репутацією, виконуючого за гроші наймерзенніші доручення судновласників, він перетворився на поважного капіталіста і баронета. Кіплінг наділяє його героїчними рисами, ідеалізує його любов до рано померлої дружини Мері, яка також була завзятою накопичувачкою, готовою заради грошей на будь-які жертви. Боязнь поета за майбутнє англійської буржуазії прозирає в докорах вмираючого Глостера розпещеному, зниженому синові, представнику нової, розслабленої буржуазії [2].

Перший роман Кіплінга, «Світло згасло» (1891 г.), присвячений трагічній долі осліплого художника-баталіста. Це найбільш глибокий в психологічному відношенні роман Кіплінга, в якійсь мірі відображає трагедію самотності людини в буржуазному світі. Але герой роману Дік Хілдар, що втратив зір, покинутий і зраджений коханою дівчиною і друзями, шукає для себе виходу або загибелі на полях колоніальної війни. Він повертається в Судан, де почалася його кар'єра художника, і там гине [2].

Питання виховання волі і характеру ставляться в повісті «Відважні мореплавці» (1896 г.). У ній є цікаві реалістичні замальовки життя і повсякденної праці канадських рибалок. На цьому тлі показано розвиток і зміна характеру Гарві Чейна, розбещеного хлопчика з багатого сім'ї. Потрапивши в бідну сім'ю рибалок, він навчився працювати, став енергійним і безстрашним [2].

Місце дії більшості творів Кіплінга - Індія. На відміну від умовної екзотики неоромантиків Кіплінг показав Індію як вона є, зберігши етнографічну достовірність і різноманіття її ландшафту, її звичаїв. Кіплінг каже і про дитячу смертність, і про сумну долю жінок, і про панувавший в Індії голод (наприклад, в оповіданнях «Маленький Торба», «Ліспет» і «Вільям переможниця»). Кіплінг розвінчує показну екзотику в «Місті страшної ночі» і в «Подорожі нареченої» [3].

У творчості Кіплінга виділяються анімалістичні твори, що володіють великими художніми перевагами. У 1894-1895 рр. з'явилися книги про Мауглі: дві «Книги джунглів» і завершальна їх розповідь «У заповіднику».

Створюючи образ Мауглі, Кіплінг спирається на старовинні легенди про вовчого годованця (починаючи з історії Ромула і Рема і закінчуючи індійськими переказами), а також на казки різних народів про героя, знає мову всіх створінь, «владичне слово». Але Мауглі, якого звірі визнали вищим авторитетом джунглів, мучиться від самотності, від усвідомлення своєї винятковості і за порадою пантери Багіри йде до людей. В оповіданні «У заповіднику» Мауглі з незвичайного, екзотичного героя перетворюється в законслухняного індійця [3].

«Джунглі» Кіплінга - рід виховного роману. У ньому можна виділити кілька лейтмотивів, що мають виховне значення: це мотиви захисту слабкого, підкорення природи, підпорядкування тваринного світу людині в силу переваги його розуму.

Анімалістичні твори Кіплінга, в тому числі збірка «Просто казки для дітей» (1892), - кращі в його творчості. Розповіді про маленького відважного мангуста Рікі-Тікі-Таві, про бунтівника Моті-Гаджі - слона, який визнає над собою тільки владу господаря, бідного робітника-індійця, про цікаве слонення задають справжнє задоволення юному і дорослому читачеві своєю дотепністю, спостережливостю, жвавістю образів, життєствердним настроєм [3].

У 1901 р виходить роман «Кім». У ньому є багато цікавого і пізнавально-корисного в зображенні природи, етнографії і характерних типів багатонаціональної Індії. Але імперіалістична ідеологія Кіплінга виступає в цьому романі дуже відверто. Стрижнем роману є зображення англійської розвідки, яка підриває незалежність північних князівств Індії. Кім - безпритульний сирота, син ірландського солдата і індійської жінки. Він стає агентом

англійської розвідки. Життя індійських народів під англійським пануванням малюється патріархально і ідилічно [3].

З першої світової війни в обстановці підйому соціального руху, і особливо після Великої Жовтневої революції, талант Кіплінга, службовця реакційним силам, занепадає. Кіплінг звертається до релігійно-містичної тематики, до переспівів старих сюжетів. У новелах збірок «Різні створення» (1917), «Витрати і парафії» (1926) і «Межі і відновлення» (1932) стверджується фатальна неминучість загибелі світу (наприклад, розповідь «Око Аллаха»), прославляється християнське смирення; Кіплінг використовує в сюжетах і християнські легенди [3].

Кіплінг в своїх творах збагатив англійську літературу новими темами та прийомами розповіді, поєднанням іронії і пафосу, повсякденності і екзотики. Він розширив рамки літературної мови, ввів професійні вирази і жаргонні слова солдатського побуту, окремі слова з мов хінді і бенгалі; але часом він надмірно засмічував мову діалектизмами і казарменими словами.

Література

1. Богословский В.Н. Гражданской З.Т. Зарубежная литература XX века / В.Н. Богословский З.Т. Гражданской - М., 1979.-351 с.
2. Долинина А. Киплинг Р. Рассказы; Стихотворения / А. Долинина. - М., 1989.-368 с.
3. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. / Ю.Н. Тынянов - М., 1977.-125 с.

*А. С. Ткачук
м. Маріуполь*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЖАНРУ АНТИУТОПІЇ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНА ДЖОРДЖА ОРУЕЛА «1984»)

Кожний літературний твір, прозаїчний або поетичний, характеризується притаманними йому особливостями, які торкаються або форми, або, стилю, або жанру тощо. Зосередившись на вивченні жанрових особливостей роману Дж. Оруела – англійського письменника літературної епохи ХХ століття, «1984», слід зауважити, що роман здобув визнання як роман-антиутопія, що й надихнуло провести дослідження, концентруючи увагу на жанрових особливостях цього твору. Для більш глибокого розуміння поняття «антиутопія», вважаємо доцільним дати чітке та зрозуміле його тлумачення. Отже, як було з'ясовано антиутопія — це вигадане суспільство, яке є антитезою утопії. Зазвичай для нього характерний гнітючий суспільний контроль, що здійснюється авторитарним або тоталітарним урядом. Літературний жанр антиутопії став своєрідним літописом трагедії, попередженням суспільству про небезпеку духовної деградації та насильства. Антиутопія зображує світ, в якому все, що могло піти не так, не так і пішло. Як правило, точкою відліку служить сучасна автору суспільна модель. Антиутопія існувала як явище філософсько-художньої думки з античності, тобто з того часу, коли виникла сама утопія [1, с.18].

Найбільш переконливо цей жанр було застосовано у романі «1984» Дж. Оруелом, що й зумовило вибір теми нашого дослідження, яке не було обмежено одним твором, а охопило твори авторів світової літератури для реалізації можливості провести більш ретельний аналіз жанру антиутопії. Однак, досліджуючи жанрові особливості твору, предметом вивчення також стали тематика та проблематика роману, яких торкається автор.

Мета нашого дослідження - довести, що жанр антиутопія - це своєрідний протест проти насильства, абсурдного існуючого устрою, безправного становища особистості, відображених в художньому світі роману або навіть в існуючому світі деяких держав на матеріалі прозаїчного твору «1984», який довів, що важливою ознакою антиутопії став її прогнозуючий характер. Вона націлена на реальність, яку треба змінити й вказала, як треба проводити ці зміни.

У світовій літературі класична антиутопія характеризувалася абстрактністю, художньою моделлю ідеального суспільства, установкою на результат соціального розвитку, принципом просторово-часової символічності, підвищеною емоційністю стилю. Антиутопія була більше пов'язана з дійсністю, в зображенні якої простежувалися соціальні і хронологічні прикмети. Світ майбутнього в антиутопії був представлений гірше, ніж справжній, той, який критикували. Антиутопія показала картину трагічної реальності, апокаліптичного буття, тому вона подала тотальне заперечення і дійсного, і можливого варіанта майбутнього.

Основними ознаками антиутопії є: змалювання певного суспільства або держави, їх політичної структури; зображення дії в далекому майбутньому; у поданий світ із середини, через бачення його окремими мешканцями, що відчують на собі його закони і представлені в якості ближніх; показ негативних явищ у житті соціалістичного суспільства, класової моралі; ведення розповіді від імені героїв, у формі щоденника, нотаток; відсутність опису домашнього житла і родини, як місця, де панують свої принципи і духовна атмосфера; мешканцям антиутопічних міст в змалюваному художньому світі притаманні такі риси, як раціоналізм і запрограмованість [3, с.83].

Однак, антиутопія — це також антижанр, особливий вид літературного жанру, або, як його іноді називали, «пародійний жанр, який характеризувався відповідністю його зразків певній традиції, набором конвенціональних способів і інтерпретацій». Як відомо, специфіка антижанрів встановила пародійне відношення між антижанровими творами і творами, які висміювали традиції іншого жанру. У класичному варіанті антижанрові твори були створені за традиціями попередніх зразків антижанру. Але ці твори не обов'язково наслідували ці зразки. Антижанри могли розвиватися в традиціях ілюзії до пародійного тексту, але який належав до даного жанру. У цьому розумінні «Дон Кіхот» М. Сервантеса був яскравим зразком антиутопії [4, с.59].

Проаналізувавши аспекти досліджуваного нами жанру, можна зазначити, також, що, антиутопія — це очевидна сучасність часто карикатурно загострених ідей, критичний пафос в оцінці негативних тенденцій дійсності. Наявний елемент фантастичного, що виростав з реальності, із сучасних авторам фактів, подій, процесів суспільного, політичного, духовного життя; іронічне пародіювання нежиттєвих і загрозливих, на думку авторів, ідей та уявлень про ідеальне суспільство й ідеально щасливу людину, усі ці риси певною мірою характеризують антиутопію. Разом із тим, сила пророчого розуміння головних тенденцій розвитку суспільства, еволюції людини й усього людства; віра в те, що людина може розвиватися лише вільно, природно, шляхом еволюції, а не за теоріями виявляють загальну художню картину жанру.

Безумовно, фантастика склала основу поетики антиутопії, але не будь-який фантастичний твір є антиутопією. Фантастика виконала в антиутопії дві функції. Фантастичні ситуації допомогли розкрити недосконалість існуючого порядку й показали негативні наслідки тих чи інших суспільних процесів.

Філософ Леонід Юнін точно визначив одну з головних рис антиутопії: «Залізну логіку утопій вони «спроєктували» на людську психологію. І виявилось, що ця логіка нелюдська, або, якщо хочете, антилюдяна. За точно розрахованими орбітами в чудовому майбутньому світі повинні механічно рухатися безликі людські одиниці, уніфіковані істоти, беззмістовні «функції» соціологічних змін. У старих утопіях — у Мора, Френсіса Бекона, у Кампанелли — живих людей не було» [2, с.104].

У підсумку можна зазначити, що антиутопія з'явилася у зв'язку з необхідністю усвідомлення існуючого суспільного устрою і прогнозування його в майбутньому, вона мала комплекс соціально-політичних проблем, серед яких були такі: людина й суспільство, особистість і держава, свобода й насильство та інші, які мали філософський характер. Письменників хвилювало питання загального порядку: могла чи не могла інша система

надати людині можливість для досягнення свободи, щастя, плідної праці, якими були принципи її організації, чи відповідала вона гуманістичним ідеалам. Істотною особливістю антиутопії стало те, що вона змодельовала певний тип державного устрою. Ця художня реальність була наділена власною цінністю, завершеністю, системністю. Антиутопія як художня модель орієнтувалася на дослідження соціальної системи державного устрою, на вивчення стану людей і взаємин між ними в тих чи інших умовах.

Література

1. Попова-Бондаренко И.А., Рыжкова Л.А. Расширенный терминологический словарь / И.А. Попова-Бондаренко. – Донецк : Дон НУ, 2009. – С. 17–19.
2. Марсель Г. Онтологическое таинство и конкретное приближение к нему / Г. Марсель // Трагическая мудрость философии : избран. работы. – М. : Прогресс, 1995. – С. 97–105.
3. Тавризян Г. В тени завтрашнего дня / Г. Тавризян. – М. : Изд-во гуманитар. лит., 1995. – С. 72–106.
4. Гольман Е. А. Антиутопия как предчувствие. Попытка переосмыслить литературный жанр в контексте Франкфуртской социологической школы / Е. А. Гольман // Без темы. – 2008. – № 3-4. – С. 55–60.

А. Е. Федотова
г. Мариуполь

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АНТИЧНОГО МИФА В ДРАМАХ ГЕНРИХА ФОН КЛЕЙСТА

В драматическом наследии Генриха фон Клейста есть две пьесы, сюжет которых связан с древнегреческой мифологией, комедия «Амфитрион» и трагедия «Пентесилея».

Клейсту была близка, высоко ценяемая немецкими романтиками, идея «мир-театр», которая пришла из культуры барокко. Но в его творчестве она имеет иное, не такое как у Тика или Гофмана, философско-психологическое содержание. Она приобретает ярко выраженное трагическое наполнение.

Литературной основой комедии Клейста «Амфитрион» послужила одноименная комедия Ж. Б. Мольера. Принято считать, что в начале Клейст взялся за перевод комедии Мольера. Но перевод шаг за шагом превратился в переработку.

Четвертое и пятое явления второго действия, идейная кульминация пьесы, полностью написанные Клейстом заново, участие Алкмены в третьем действии (у Мольера Алкмена в третьем действии на сцене не появляется) – всё это превращает «Амфитриона» Мольера в «Амфитриона» Клейста. Яркая, искрящаяся беззаботным весельем комическая феерия сменяется накалом страстей, вполне уместным для трагедии.

У Клейста главный герой – Алкмена, а не ее супруг Амфитрион. Клейст ведёт свою героиню по пути «испытания чувств». Выдержит ли она это испытание?

Героиня Клейста оказывается поколебленной в своей опоре, в своём верном советнике – в своём сердце. Алкмена начинает понимать, что она, сама того не ведая, осчастливила чужого. И, если это так, то она готова искупить свою невольную вину не только слезами, одиночеством, но и смертью. Все помыслы, чувства, действия Алкмены связаны с её Амфитрионом. Ему она объясняется в любви, хранит верность, перед ним кается в невольной измене, его просит покарать за это. Мысль об измене возлюбленному с Юпитером пугает Алкмену. И что самое главное, её не привлекает подобная честь: *«Я не стану / Противиться решению богов. / И будь я удостоена избранья, / Я слепо покорилась бы творцу. / Но... / Когда б мне дан был выбор... / Ему б я принесла благоволение, / Любовь мою – тебе, Амфитрион».*

Растерянная, униженная Алкмена каждым движением души, словом показывает свою неколебимую чистоту, цельность. Её верность, глубокая и искренняя любовь к супругу одерживают победу над происками Юпитера.

Герои Клейста, в отличие от героев комедии Мольера, по-настоящему страдают, с болью переживают разрушение прежнего, привычного мира. Клейст, ведя Алкмену и Амфитриона дорогой тяжких испытаний стойкости человеческой природы, создаёт неканонические образы героев и вне традиции разрешает конфликт.

Вершиной творчества Клейста-драматурга является трагедия «Пентесилея». Эта трагедия – «величайшее из его созданий, идейное и художественное средоточие драматических произведений, написанных им. В «Гискаре», в «Амфитрионе» почти забыта романтика, Клейст готов предаться началам, враждебным ей. «Пентесилея» – трагедия женщины, трагедия женственности и любви, а через них и самой романтики. Здесь нет веры в спасительную миссию любви, как в «Шроффенштейнах». В «Пентесилее» Клейст как бы спохватывается, что же станет с любовью, с романтикой, если поклонится, как он это сделал в «Гискаре», злой силе, если допустить тиранию авторитетов, как он это сделал в «Амфитрионе». Где господствует сила и авторитет, там любовь уничтожается. Но у Клейста материально уничтоженные любовь и романтика в «Пентесилее» сохраняются в качестве наивысших и бесспорных духовных ценностей» [1, с. 380].

В этой пьесе драматург обращается к античному мифологическому сюжету, вольно обращаясь с материалом древнегреческого мифа, сконцентрировав все усилия на том, чтобы показать глубинные процессы движущих сил действий героев.

В этой «своеобразной вакханалии трагизма», как образно заметил Р. Самарин, Клейст ставит и решает вопрос о любви, а именно о любви и её конфликте с традицией. Согласно традиции, бытующей у амазонок, Пентесилея должна захватить в плен своего будущего супруга на поле битвы и, как пленного, привести в свою страну, в Фемискиру. Там после праздника роз – брачного празднества амазонок – она должна была разделить с пленником, который мыслился как земное воплощение Ареса, брачное ложе. А после зачатия ребенка пленный с богатыми дарами возвращался домой. На поле битвы амазонки стремились пленить самых мужественных воинов, чтобы получить достойное потомство, истинных «дочерей Ареса», так амазонки называли своих дочерей. Поэтому нет ничего удивительного в том, что среди греческих героев Пентесилея избрала именно Ахилла.

Но у Клейста победа сначала оказывается на стороне Ахилла. И не он, а Пентесилея попадает в плен. Узнав о законе амазонок, Ахилл, который любит Пентесилею *«как все мужчины женщин любят: стыдливо и желанием томясь, невинно и пылая вождельнем»* [2, с. 188], даёт согласие Протое, верной подруге и наперснице Пентесилеи, изобразить из себя вначале пленного, а затем раскрыть истинное положение вещей.

Перед Клейстом-автором, а именно автором-психологом, постоянно стояла проблема перерождения человеческой личности, необъяснимости её поступков. Клейст мастерски передаёт всю сложность психологии своей героини – необычной женщины, царицы амазонок: переход от воинственности к мягкости и женственной кротости во время беседы с Ахиллом, когда последний признаётся ей в любви. Сложный и тонкий психологический рисунок представляет собой воспроизведение действий Пентесилеи в состоянии аффекта после вызова Ахилла и пробуждение её сознания после сцены ужасного убийства. А добровольный уход Пентесилеи из жизни психологически последовательно вытекает из всего, что свершилось прежде.

По справедливому замечанию Н. Я. Берковского: «Развязка даёт трагедии важный акцент, придаёт смыслу его настоящий объём. В развязке содержится свидетельство, что и любовь и ненависть Пентесилеи – это две реальности, из которых каждая не менее значительна, чем другая. Ахилл заслужил свою казнь. Он захотел шутить с самыми нешуточными вещами, с человеческим самолюбием Пентесилеи, с женской её обидой, воинственность её посчитал блажью и трагедию захотел обратить в комедию. Ахилл платится смертью за то, что не верит в самую проблему трагедии, для него это ложная

проблема, он надеется артистически обойти её. Игра и притворство Ахилла – это расчёт на искусность, а искусство возможно лишь там, где есть прямое обращение к реальностям.

Искусство самого Клейста есть великая и напряжённая работа не мимо реальностей, а внутри них самих. «Пентесилея» – необыкновенное достижение Клейста как поэта, обладающего трагическим языком. Действие трагедии безостановочное, неистовое, оно сразу же начинается с высших нот и растёт дальше без оглядки, от одной напряжённости к другой, вызывая страх за средства автора, которых, однако ж, достаёт на все его траты, на то, чтобы единым духом изложить перед зрителем историю чрезвычайных страстей и потрясений, без разбивки её на отдельные театральные акты, не отступая, не отдыхая на паузах» [1, с. 386-387].

Эта драма Клейста исполнена того первичного хаоса, о котором много писали немецкие романтики, но на уровне абстракций, избегая прямого заглядывания в его тёмные глубины, его конкретики. Клейст отважился это сделать, в его драме бушует некая дикая энергия, взрываются первозданные страсти, в которых амбивалентно сливаются любовь и ненависть, жестокость и нежность, эрос и смерть. Действие разворачивается цельным бурным потоком, сразу набирая высокое напряжение, которое не спадает до кровавой развязки.

Таким образом, Клейст взял для этой драмы типично классический сюжет из древнегреческой мифологии, освящённый авторитетом Гомера, но дал ему совсем не классическую разработку. Тот мир, что возник на страницах трагедии, не имеет ничего общего с теми представлениями об античности, что сложились в конце XVIII – начале XIX веков, как о царстве гармонии, где господствуют, по определению Винкельмана, «благородная простота и спокойное величие». И не случайно Гёте решительно отклонил эту пьесу, предложенную Ваймарскому театру. Можно сказать, что в ней Клейст заглянул в доклассическую, «дионисийскую» Грецию, в хтонические глубины мифа, выступив, как считает Д. Наливайко, до определённой степени предшественником Ницше и его трактовки «классической древности», которую находим в его «Рождении трагедии из духа музыки» [3, с. 66-67].

Литература

1. Берковский Н. Я. Романтизм в Германии / Н. Я. Берковский. – СПб. : Азбука-классика, 2001. – 512 с.
2. Клейст Г. Драмы. Новеллы / Г. Клейст. – Пер. с нем. Вступит. статья Р. Самарина. – М. : Худож. лит., 1969. – 624 с.
3. Наливайко Д. С. Зарубіжна література ХІХ сторіччя. Доба романтизму: Піручник / Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 416 с.

*Ю. А. Ходова
г. Мариуполь*

ЭПИГРАММАТИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО МАРЦИАЛА

Эпиграмма – буквально «надпись». Этот жанр возник из надгробных надписей и посвящений. В александрийскую эпоху, сохранив форму элегического дистиха, он превратился в жанр художественной литературы, пополнился самым разнообразным содержанием и получил широкое распространение. В эпиграммах фиксируется теперь настроение, беглое наблюдение, остроумная мысль, дружеское напутствие или насмешка, впечатление от произведения искусства. Иногда эпиграмма представляет собой посвящение богам, монархам, друзьям [1, с. 156-157].

В I в. н. э. в литературе Рима модным становится так называемый «новый стиль», характеризующийся обильным разнообразием риторических приемов, патетическим накалом, эффектным подбором слов и выражений, обилием сентенций. Находят благодатную

почву традиции «азианизма». Стираются грани между прозой и поэзией: в прозу проникают поэтические средства, а в поэзию – ораторские. Появляются различные способы поэтического «убранства»: нагнетение впечатляющих метафор, эффектные сравнения, обилие антитез. Тот расчет на мгновенный эффект, который составлял сущность «нового стиля», разлагал художественную цельность большого эпоса и, наоборот, организовывал и концентрировал маленькую эпиграмму. Это преобразование эпиграммы связано с именем Марциала – первого римского поэта, сознательно ограничившего себя этим жанром [1, с. 231; 2, с. 481].

Дошедший до нас сборник эпиграмм Марциала состоит из пятнадцати частей, из которых первая и две последние не относятся к тем «Книгам эпиграмм», на которые сам Марциал поделил свое основное произведение, состоящее из двенадцати книг, следующих одна за другой в хронологическом порядке их выпуска в свет. Об этом он сам говорит в прозаических предисловиях к некоторым книгам, а также и в самих эпиграммах (см. предисловие к книге VIII, начальную эпиграмму книги VI, вторую эпиграмму книги X, где прямо указаны номера книг). Таким образом, Марциал считал своим основным произведением, своим *opus*, как он говорит в предисловии к книге VIII, именно двенадцать книг эпиграмм. Тот же порядок, в котором издаются теперь эпиграммы Марциала, ему самому не принадлежит и даже нарушает хронологическую последовательность так называемыми XIII и XIV книгами («Гостинцы» и «Подарки»). Эти последние две книги представляют собою наиболее ранние произведения Марциала, так же как и «Книга зрелищ». Тема «Книги зрелищ» – описание представлений в открытом при Тите амфитеатре Флавиев (Колизее), тема книг XIII и XIV – надписи для подношений, главным образом в дни декабрьского праздника Сатурналий.

От этих ранних стихотворений Марциала резко отличаются его «Двенадцать книг эпиграмм». Тема их – жизнь во всевозможных ее проявлениях, доступных наблюдению Марциала и его интересующих. Несмотря на то, что в своих эпиграммах Марциал постоянно говорит о себе, далеко не все его стихотворения надо принимать на веру и считать автобиографическими. Но есть среди этих эпиграмм и такие, каким можно, безусловно, доверять – и подобных эпиграмм у него немало. Марциал всецело живет настоящим и наслаждается этим настоящим как истинный художник: все его занимает, все он подмечает и сейчас же зарисовывает ловкими, смелыми и яркими чертами. Однако далеко не все эпиграммы Марциала носят насмешливый или сатирический характер. Немало у него и таких, какие скорее следует назвать лирическими стихотворениями. Примером могут быть эпиграммы об Испании (кн. I, № 49; кн. X, № 104; кн. XII, № 18; кн. XII, № 31) [3, с. 4-5].

Успех его эпиграмм был огромен, они расходились по всей империи, и Марциал гордится этим, противопоставляя себя авторам мифологического эпоса, по традиции уважаемого, но никому не интересного. Причину своего успеха он справедливо видел в том, что берет предметы из живой современной действительности, близкой каждому:

То ты читай, где сама жизнь говорит: «Это я».

Здесь ты нигде не найдешь ни Горгон, ни Кентавров, ни Гарний,

Нет, – человеком у нас каждый листок отдает. (кн. X, № 4, ст. 8-10) [3, с. 262]

Материалом для эпиграмм Марциала служит, действительно, «сама жизнь». Эпиграммы вводят читателя в самую гущу столичного быта: гордые богачи, льстивые клиенты, скупцы, охотники за наследством, прихлебатели, гетеры, врачи-шарлатаны, уличные поэты, плуты-стряпчие, должники, развратники, юные щеголи, молодящиеся дамы, прихожие сановников, цирковые игры, рынки, бани – все это находит у Марциала такое краткое и яркое описание, что уже современники ломали голову, отыскивая реальных людей за его типами [2, с. 482]. Во многих эпиграммах нашел отражение нравственный упадок римского общества. Пороки своего времени Марциал изображал с большой яркостью, очень

метко и язвительно. Он высмеивает скупость богачей, иронизирует по поводу лъстивости и подхалимства, тщеславия:

*Только и знаете вы, друзья-богачи, что сердиться.
Это не дело, но так делать-то выгодно вам.* (кн. III, № 37) [3, с. 83]

*Утром тебя я случайно по имени назвал
И не сказал я тебе, Цецилиан, «господин».
Вольность такая во что обошлась мне, ты, может быть, спросишь?
Сотни квадрантов лишен этой оплошностью я.* (кн. VI, № 88) [3, с. 173]

*В день рождения сенат у тебя, Диодор, за обедом,
Ты приглашаешь к себе всадников чуть ли не всех,
В тридцать сестерциев всем раздаешь ты щедро подачку.
Но родовитым тебя все ж, Диодор, не сочтут!* (кн. X, № 27) [3, с. 270]

Автор эпиграмм откликнулся на самые разнообразные жизненные явления, высмеивал представителей каких-либо социальных групп или профессий: и бездарного поэта, и светского щеголя, и молодящуюся престарелую кокетку, и ловца наследства, и сплетника, и врача, не оправдывающего своего назначения –

*Ты не читаешь стихов, а желаешь слыть за поэта.
Будь чем угодно, Мамерк, только стихов не читай.* (кн. II, № 88) [3, с. 73]

*Басса, ты все говоришь, что ты молода и красива.
Басса привыкла давно то, чего нет, говорить.* (кн. V, № 45) [3, с. 139]

*Недогодал я, но тут ко мне, нимало не медля,
Ты появился, Симмах, с сотней своих школяров.
Начали щупать меня сто рук, ледяных от мороза:
Без лихорадки, Симмах, был я, а вот и она.* (кн. V, № 9) [3, с. 128]

Марциал без стеснения вводит в свои книги и лъстивые до раболепия комплименты императору и своим покровителям, и бесстыдные описания изощренного разврата, – он знает, что такова жизнь и таковы люди: «Ты говоришь, что нехорошо писать непристойности; но ведь ты же их читаешь; так вот, пока ты их читаешь, я буду их писать», – повторяет он, комментируя свои эротические эпиграммы (кн. III, № 69; кн. XI, № 16 и др.).

Основной прием комизма Марциала – несоответствие внешности и сущности. Лучшие эпиграммы Марциала строятся, напоминая загадку с отгадкой: в зачине – несколько строк описания, в конце – стих, или полустигх, или даже одно слово, неожиданно раскрывающее подлинный смысл описанного. Эта техника отточенной сентенции, замыкающей описание, разрабатывалась в риторических школах и оттуда была перенесена Марциалом в поэзию. Постоянная игра двумя планами, видимым и действительным, составляет основу марциаловской иронии: все время, сквозя друг за другом, они создают причудливую картину мира, где в каждом утверждении заложено его же собственное отрицание. Этот мир внутренних противоречий Марциал принимает целиком, как должное: он не прославляет одну только благополучную видимость и не бичует одну только неприглядную сущность, то и другое существует для него только в непрерывном взаимодействии [2, с. 482].

*Ты мила – нам известно, дева, правда,
Ты богата – никто не станет спорить;
Но коль хвалишься слишком ты, Фабулла, –
Не мила, не богата и не дева.* (кн. I, № 64) [3, с. 38]

*Ты гладиатором стал, а раньше ты был окулистом.
Как гладиатор теперь делаешь то же, что врач.* (кн. VIII, № 74) [3, с. 225]

*Удивляешься старым лишь поэтам
Ты, Вакерра, и хвалишь только мертвых.
Но прости: чтоб тебе угодным стать мне,
Умирать, право, смысла нет, Вакерра.* (кн. VIII, № 69) [3, с. 224]

Значение Марциала в истории европейской литературы в том, что в его творчестве за жанром эпиграммы впервые закрепилось сатирическое содержание, которое стало характерным его признаком. В греческой поэзии сатирическая тема была лишь одной из многих тем, разрабатываемых в эпиграмме. У Марциала эта тема стала основной. Иными словами, Марциал канонизировал на века обличительное содержание для жанра эпиграммы.

Литература

1. Анпеткова-Шарова Г. Г. Античная литература: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Г. Г. Анпеткова-Шарова, Е. И. Чекалова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 272 с.

2. Гаспаров М. Л. Греческая и римская литература I в. н. э. / М. Л. Гаспаров // История всемирной литературы: в 9 т. / отв. ред. И. С. Брагинский; АН СССР, ИМЛИ им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1983. – Т. 1. – С. 467-485.

3. Марциал Марк Валерий. Эпиграммы / Марк Валерий Марциал / Пер. с лат. Ф. Петровского. – Харьков : Фолио; М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 448 с.

*В. В. Холманських
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЖАНРУ НОВЕЛИ

Актуальність дослідження зумовлена важливістю конкретизації становлення новелістичного жанру в літературі, бо визначення та процес формування цього епічного жанру є досі дискусійним питанням.

Мета роботи полягає в вивченні еволюції жанру новели, його специфіки та особливостей функціонування.

Новела - слово запозичене на початку XIX століття з італійської мови. Італійське *novella* утворено від *Nova* «нова» і означає «новина» і «повість». Новела - невеликий прозовий жанр, різновид оповідання, що відрізняється особливою сюжетно-композиційною структурою з відсутністю описовості, психологічної рефлексії; має елементи символіки і несподіваний фінал [3, с. 54].

Багато дослідників новели, такі як Ю. Н. Тинянов, Б. М. Ейхенбаум, Б. В. Томашівський, називали стислість однією з провідних жанрових ознак. Жанр новели характеризується і строго заданою структурою [1, с. 184]. Згідно М. А. Петровському, «структура, перш за все, повинна бути замкнута, бо під новелою ми розуміємо не частина другого цілого, а саме художнє ціле. Новела повинна мати замкнений смисл, замкнений сюжет. Напруга лінії оповіді простягається між моментами зав'язки і розв'язки. Зав'язка готується експозицією, а розв'язка проектується кінцівкою» [4, с. 70].

В.П. Скобелев у визначенні жанру новели робить акцент на змістовній основі цього жанру, що дозволяє вченому зближувати новелу і розповідь у своєму визначенні. За його словами, «розповідь (новела) являє собою інтенсивний тип організації художнього часу і простору, що передбачає доцентрову зібраність дії, в ході якої здійснюється випробування, перевірка героя за допомогою однієї або декількох однорідних ситуацій, так що увага читача зводиться до вирішальних моментів в житті дійової особи або явища. Звідси -

концентрованість сюжетно композиційної єдності, одноплановість мовного стилю і малий обсяг як результат цієї концентрації» [5, с. 12].

Враховуючи характер подій у творі і час його виникнення, можна виділити дві формації жанру новели:

- новела ренесансна, дидактична, фабулярна, з анекдотичним пуантом;

- психологічна новела, яка охоплює один момент відкриття характеру персонажа, в якій єдність переживання є гарантією єдності твору.

Початок ХХ століття - це переломний період, що супроводжувався тотальною кризою і переоцінкою усталених життєвих моделей у всіх сферах людського існування - в економіці, політиці, науці, мистецтві, релігії. У літературі початку ХХ століття при становленні модернізму в символізмі і футуризмі реконструювався романтичний тип творчості, сутність якого полягає «в ідеї художнього «перетворення» реальності, тобто в естетичній утопії» [2, с. 56].

У письменників початку ХХ століття з'являється інтерес до естетської формотворчості як способу вираження самоцінності унікальної творчої особистості, яка претендує на роль Творця. Ідеологічною основою міфомислення рубежу століть став комплекс, що складається з трьох ідей. По-перше, культ синтезу мистецтва, науки і релігії як шляху подолання роздробленості сфер духовного життя. Яскравим втіленням такого міфотворчого синкретизму уявлялося мистецтво класичної Греції. По-друге, конкретно-історичні події нерідко проектувалися на космогонічний міф, внаслідок чого вони символічно уподібнювалися один одному на основі категорій «творіння» і «творчості». Творчість наділялася сакральним змістом, і художник мислився як міфотворець, драматург істинної реальності. По-третє, відбувалась онтологізація креативної сили слова.

На початку ХХ століття істотно змінився підхід авторів до своїх творів, збільшилася частка «присутності» автора, зображення дійсності тяжіло до узагальнення - настав час своєрідної жанрової перебудови. На початку ХХ століття відбувається нове звернення до жанру новели. Саме тоді були створені зразки неоромантичної, символістської та акмеїстської новелістики, поява якої була зумовлена наявністю хаотичного світовідчуття. «Художній раціоналізм» дав післяреволюційній літературі новий тип людини - вольової, рухомої ідеєю перебудови життя. Однак уже в двадцятих роках з'являються твори, які ставлять під сумнів і критику думку про існування ідейної людини в умовах повсякденності. Основою цих творів стає ситуація конфлікту між жорстким логосом ідеї і реальним життям; герої, які уособлюють собою міць революції, зображені як відірвані від життя максималісти.

На початку ХХ століття відбувається відродження малих форм лірики і епосу. Причому малі форми епосу - від притчі до казки - у своїй структурі тяжіли до метажанру новели. В означений період відбувається зліт тих самих жанрів, що і в європейській Ренесанс XIV-XVI ст, а саме: новели, есе (маніфест-трактат), різні форми лірики. Це можна пояснити тим, що в цей період в Україні та в Росії відбувається болісний процес народження індивідуальності, який Європа пережила ще в XIV-XVI ст.

Українська модерна новела початку ХХ ст. стала якісно новим етапом розвитку вітчизняної літератури. Репрезентуючи кардинальні зміни у способах відображення дійсності, демонструючи становлення окремої, складної і динамічної жанрово-стильової системи, вона продовжує викликати особливе зацікавлення у літературознавців. Вивчення новелістики означеного періоду має свою тривалу історію. Започатковане у статтях І.Франка (автор першим вказав на риси жанрового і стильового новаторства письменників "нової генерації"), розвинуте на початку ХХ ст. в монографії С.Єфремова (в ході аналізу набутків українського письменства від найдавніших часів до початку ХХ ст. особливо оцінено творчість М. Коцюбинського, Л. Яновської, Г. Григоренка, М. Левицького, В. Леонтовича, О. Кобилянської, М. Яцкова, В. Стефаніка, А. Крушельницького) бачення важливішого з етапів розвитку вітчизняної літератури знайшло глибоку й різноаспектну характеристику в

працях сучасного періоду. Зокрема, вагомий внесок у вивчення новелістики зламу століть здійснено І.Денисюком та В.Фашенком. В центрі уваги дослідників виявилися питання оновлення новели початку ХХ ст.: поглиблення психологізації малої прози означеного періоду; зміна деяких жанрових особливостей малих епічних форм; диференціація в межах новелістичного жанру; використання літературою засобів образотворення з інших видів мистецтв. Окрім того, праці В.Фашенка збагатили теорію новели розробкою питань мікро- і макроструктури новелістичної композиції, в свою чергу І. Денисюк зосередився на жанрово-структурних типах новели, виявленні стильових домінант творчості ряду новелістів.

Модерність як значуща ознака новели початку ХХ ст. з 90-х рр. ХХ ст. стала предметом спеціальних досліджень В. Агеєвої, Ю. Кузнецова, Т. Гундорової, С. Павличко. Порівняно з літературознавчими працями радянського періоду, для яких характерними були вульгарно-соціологічні нашарування, дослідження названих авторів репрезентували якісно новий погляд на модернізм, в основу якого лягли філософсько-естетичні принципи пізнання світу.

Таким чином жанр новели пройшов довгий шлях становлення і репрезентував кардинальні зміни у способах відображення дійсності. Також простежується поглиблення психологізації малої прози; збільшується частка «присутності» автора, зображення дійсності тяжіє до узагальнення, відбулась зміна деяких жанрових особливостей малих епічних форм.

Література

1. Воронина О.А. Универсализм и релятивизм культуры в конструировании гендерной системы // Теория и методология гендерных исследований. Курс Лекций / Под общ. ред. Ворониной О.А. – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – С. 34-39.

2. Зборовська Н. В. Психологія і літературознавство: Посібник. / Н.В. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.

3. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / [авт.-уклад. Ковалів Ю. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2 – 624 с.

4. Петровский М. А. Морфология новеллы // Ars Poetica / М. А. Петровский. – 1927. – № 1. – С. 70–110.

5. Скобелев В.П. Поэтика рассказа / В.П. Скобелев. – Воронеж, 1982. – 234 с.

*Е. В. Цветкова
м. Бахмут*

ПРО ПОТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЕПІСТОЛЯРНИЙ ДИСКУРС» У ЛІНГВІСТИЦІ ТА ФІЛОСОФІЇ

Становлення дискурсології дало поштовх до переосмислення засад сучасної лінгвістики, нових потрактувань відомих понять або формування нового термінологічного корпусу, в якому, крім іншого, з'явився термін «епістолярний дискурс».

Систематичний погляд на вивчення епістолярного дискурсу став можливим завдяки філософському переосмисленню листування як специфічного виду людської комунікації з урахуванням онтологічної та когнітивної складової.

Починаючи з ХХ століття лист став об'єктом вивчення в межах філософської граматики, яка розглядала його як засіб взаємної комунікації за допомогою умовно використаних знаків (роботи М. Фуко, Ж. Дерриди, М. Бахтіна та ін). У витоків цього концептуального підходу, як зазначає Н. Сапожнікова, розановський метод письма з його майже платонівськими інтонаціями злиття письма й смислу, перетворенням практики нотаток на основний науковий метод власне філософської рефлексії. Генеза епістолярного дискурсу виявила декілька змістових шарів: лист як слово, як знак, як символ, як жанр, як раритет, як культурне надбання і, в решті-решт як прояв Божественного через людське [4].

Філософія листа вивчалася спочатку як практика нотаток, що в окремих випадках надає аспекту буття інший епістемно-екзистенційний підтекст і актуально в тих епістолярних

раритетах, де виявляють себе феномен соціокультурного конструювання почуття ідентичності та ідентифікація унікального авторського голосу, який може перерости межі своєї епохи настільки, що власне і стане голосом епохи. Таким чином, твердить Н. Сапожнікова, лист набуває символічного характеру, а текст набуває нової символічної якості [4].

Сучасні філософи вказують на онто-гносеологічні потенції епістолярного дискурсу на рівні епістолярно-історіософського коментаря подієвого минулого та на можливість виокремлення його філософсько-антропологічної самості як самостійного дискурсу. Епістолярний текст-нарратив закарбовує момент інтерпретаційно-змістового народження-смерті епістолярного дискурсу з виходом на перший план епістемологічних і антропологічних резервів у момент дозрівання метафізичного передчуття власної дискурсивної значущості. Текст, що створюється для адресата, від початку містить інтерсуб'єктивну перцепційно-дзеркальну підоснову, де відображеним, а значить таким, що знаходиться на стадії проявленої самоактуалізації і акомодатії, є «Я – МИ» («людиноособистість»). Саме епістолярний дискурс здатний моделювати зовнішній та внутрішній світи, висвітлюючи найпотаємніше з людської психіки між рядків. Це – рефлексія особливого типу, завдяки якій можна краще побачити «фізіономію» часу крізь живий процес мислення поколінь, що злилися з часом [4].

Попри наявну досить велику кількість робіт, присвячених різним аспектам вивчення листа, дотепер у колах лінгвістів немає єдиного підходу щодо розуміння суті феномену листування і, відповідно, природи листа як основної одиниці епістолярної комунікації. Різні погляди дослідників щодо цього можна умовно узагальнити до трьох основних підходів до розуміння листа: прибічники першого (Л. Щерба, Г. Винокур, Л. Кеца та ін.) тлумачать його як різновид функціонального стилю; другий (І. Гальперін, А. Акішина, Т. Зоріна та ін.) бере початок від концепції мовленнєвих жанрів М. Бахтіна; представники третього (О. Цицаріна, О. Москальська, Н. Белунова та ін.) вважають його різновидом типу (жанру, сорту) тексту.

О. Фесенко вважає, що саме дискурсивний підхід до вивчення листів є найбільш продуктивним, адже дає змогу вивчати лист як форму міжособистісної взаємодії, максимально наближену до розмовної мови [5].

О. Красовська виділяє серед різновидів комунікативного дискурсу епістолярний, оскільки він передбачає передавання різноманітних думок, інтересів, емоцій, почуттів тощо, крім цього, має свою структуру, властивості та специфічні особливості [1]. На думку цієї дослідниці, адресація в епістолярному дискурсі передбачає наявність автора листа та реального комуніканта (в інших жанрах, наприклад, у художній літературі, комунікант може бути уявним), при чому функція адресанта зведена до синтезу інформації та її передавання, а функція адресата – до сприймання та інтерпретації цієї інформації. Однак провідну роль у епістолярному дискурсі, на її думку, посідає автор листа, оскільки саме він забезпечує успіх письмової комунікації, вибирає комунікативні стратегії та є антропоцентром в епістолярії, сприяє психологічному впливу на адресата [1].

Вищезгадана дослідниця зауважує, що дистантні відношення між комунікантами спричиняють «приховане» спілкування, яке певною мірою впливає на добір мовних засобів, що зумовлено композицією листа: початок – це «мовні етичні формули, що містять звертання, вітання, встановлення контакту з адресатом, прихильності до автора листа»; основна частина, що передбачає виклад фактичного матеріалу з конкретними пропозиціями, проханнями тощо; завершальна частина, що представлена у вигляді мовних етикетних формул із семантикою вибачень, побажань, прощань [1].

О. Красовська наводить такі характерні ознаки епістолярного стилю: обов'язковість конкретної адресації; зверненість інформації; діалогічність; синтез усномовних та книжних конструкцій; різножанровість (листи, телеграми, записки, віншувальні листівки, пам'ятні

надписи тощо); довільна синтаксична організація тексту листа; використання трансформованих лексем; конвенційність (взаємодія обов'язкового та індивідуального) [1].

І. Пожидаєва вважає епістолярний дискурс складною когнітивно-прагматичною єдністю, якій властиві такі ознаки:

1) антропоцентричність, що реалізується за допомогою діалогічності і може виявляти себе в прийомах недомовленості, використанні okazіональної фразеології, реалізації особистості автора в дискурсі;

2) креативність, що припускає використання й гармонійне поєднання продуктів мовленнєвотворчої діяльності різних мовних особистостей;

3) поліфункційність: є дві базові функції листа – комунікативна, яка забезпечує встановлення контакту автора й адресата з метою наступної передачі йому повідомлення й впливу на нього, і когнітивна, що є формою породження й вираження думки, і три вторинні – репрезентативна, фатична й прагматична [3]

На думку Г. Курьянович, епістолярний твір є текстовий варіант реалізації розмовного дискурсу в письмовому вигляді [2]. Зі зміною сфери функціонування, наприклад, художня література або публіцистика, постає так званий неавтентичний епістолярний текст, тому твердить вчена, епістолярій - універсальна жанрова форма, репрезентована в дискурсах різних типів [2]. Узагальнюючи свої спостереження над природою епістолярію, вона говорить про те, що лист - це сталий в узусі жанр, що функціонує в різних сферах побутування мови і зберігає свої інваріантні ознаки [2].

О. Фесенко, в рамках вивчення дружнього епістолярного дискурсу, зазначила, що такий тип дискурсу – це мовленнєвий твір, що створений і функціонує з врахуванням певної національно-часової епістолярної традиції, має письмову форму і реалізує себе в розмаїтті когнітивно-комунікативних функцій [5]. Для дружнього епістолярного дискурсу характерні антропоцентричність, поліфункціональність, дисиметрія та креативність [5].

Формою прояву креативності є мовна гра, в цьому сенсі епістолярний дискурс – це гра в звичайний побутовий діалог, моделювання усного мовлення, через це лист пишеться за принципом «питально-відповідний крок», що створює ілюзію діалогу й додає динамізму. Однією з форм мовної гри в листі є спонтанність, що реалізується у політематичності дружнього листа, використанні інверсій та еліптичних конструкцій, конвенціональності, тобто свідомому порушенні рамки листа [5].

Дисиметрія трактується дослідницею як руйнування епістолярних традицій, що склалися раніше, це спричиняє варіативність форми і змісту епістолярного дискурсу та сприймається як функціонально значуща аномалія в період формування нових епістолярних форм. Визначальним фактором при цьому виступає сама природа епістолярію, адже мова йде про створення дискурсивної реальності одночасно автором і адресатом за безпосередньої мовленнєвої діяльності першого та опосередкованій участі другого. До показників дисиметрії епістолярію вона відносить поліфункціональність, політематичність, мовну гру, наголошуючи при цьому на тому, що дисиметрія не руйнує лист як жанр, тому що формування інваріанта, який стане традицією, пов'язано зі змінами, в яких з'являється нова епістолярна форма [5].

Підсумовуючи свої спостереження щодо дружнього епістолярного дискурсу, О. Фесенко вказує на те, що виявлені нею дискурсивні ознаки реалізуються на всіх рівнях організації листа.

Отже, проаналізовані нами роботи трактують поняття «епістолярний дискурс» у широкому, філософському, розумінні як текст, що створюється для адресата, від початку містить інтерсуб'єктивну перцепційно-дзеркальну підоснову, де відображеним, а значить таким, що знаходиться на стадії проявленої самоактуалізації і акомодатії, є «Я – МИ» («людиноособистість»), та у вузькоспеціалізованому, лінгвістичному, розумінні як складну

когнітивно-прагматичну єдність, якій властиві антропоцентричність, креативність і поліфункційність.

Література

1. Красовська О. Епістолярний дискурс / О. А. Красовська - Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.
2. Курьянович А. В. „Фигура умолчания” в системе функциональной стилистики: к вопросу определения стилистического статуса эпистолярия / А. В. Курьянович. - Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/figura-umolchaniya-v-sisteme-funktsionalnoy-stilistiki-k-voprosu-opredeleniya-stilisticheskogo-statusa-epistoljariya>
3. Пожидаєва І.В. Епістолярний дискурс: лінгвістичні традиції й когнітивно-прагматичний потенціал для можливих маніпуляцій у блогосфері / Пожидаєва І. В. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ling_2014_1_12
4. Сапожникова Н. В. Философско-антропологическая природа эпистолярного дискурса : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра фил. наук : спец. 09.00.13 „Философия и история религии, философская антропология, философия культуры” / Н. В. Сапожникова. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/filosofsko-antropologicheskaya-priroda-epistoljarnogo-diskursa#ixzz4b0uFPGCs>
5. Фесенко О. П. Комплексное исследование фразеологии дружеского эпистолярного дискурса первой трети XIX века : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук : спец. 10.02.01 „Русский язык” / О. П. Фесенко. – Режим доступу: www.sun.tsu.ru/mminfo/000370678/000370678.pdf

*О. В. Цололо
м. Маріуполь*

НЕОРОМАНТИЗМ У ТВОРЧОСТІ РЕДЬЯРДА КІПЛІНГА

Актуальність дослідження зумовлена зацікавленістю творчості Редьярда Кіплінга, а саме реалізації засад неоромантизму у його творах. Мета дослідження полягає у деталізації ознак неоромантизму у працях Р. Кіплінга.

Неоромантизм (від грецьк. νέος – молодий, новий і фр. romantisme) – умовна назва естетичних тенденцій, що виникли в світовій культурі, зокрема в літературі, живописі та музиці, на межі 19-20 століть. Течія раннього модернізму. Неоромантики оспівували мужність, подвиг, романтику пригод, часто обираючи тлом для своїх сюжетів екзотичні країни. Характерний неоромантичний герой – непересічна сильна особистість, нерідко наділена рисами «надлюдини», вигнанець, що протистоїть суспільній більшості, шукач романтики та пригод.

Р. Кіплінг від народження був наділений рідким письменницьким даром – умінням осягти описане зсередини. Саме ця внутрішня причетність додає його текстам відчуття абсолютної правдивості.

Особливістю неоромантизму Кіплінга є олюднення тварин. Це необхідна умова існування жанру, яка йде ще від фольклору. Літературна анімалістична фантазія додає до цього одухотворення єдину можливість показати зсередини світ героя. І в Кіплінга це менш за все казкова риса; у цілому казкові витоки, всупереч поширеній думці, в його «Джунглях» майже відсутні. Згідно з концепцією, яка склалася ще за його життя, казка це оповідь про чарівний світ, у якому торжествує мораль добра. Цілком очевидно, що таких казок Кіплінг не писав, а безмежно поширювати межі жанру було б неісторично [3, с. 87].

В описі звірів Р. Кіплінгу вдалося досягти такої живої виразності, якої не знає, можливо, жодне з людських облич, зображених у його книгах. У незліченній множині Кіплінгових персонажів люди розрізняються іменами та двома трьома біографічними штрихами, але одразу запам'ятовуються Мати Вовчиця і Батько Вовк, ведмідь Балу і безстрашна чорна пантера Багіра. Звірі зберігають у Кіплінга достовірність свого тваринного

вигляду, і, разом з цим, кожному з них надана жива, одухотворена характерність і кожен переконливо поводить відповідно з нею.

«Книга Джунглів» побудована на гострій, напруженій інтризі, яка містить у собі елементи таємниці, фантастики, надприродного, що є невід'ємним для неоромантизму.

Неоромантик Кіплінг заперечував прозу «обивательського» життя. Він оспівував мужність, подвиг, романтику пригод, обираючи тлом для своїх сюжетів екзотичну країну – Індію. Його неоромантичний герой, Мауглі непересічна сильна особистість, наділена рисами «надлюдини», вигнанець, що протистоїть суспільній більшості (як звірям так і людям), шукач романтики та пригод [2, с. 17].

Кіплінг навантажив жанр пригодницького неоромантизму дуже серйозними соціологічними проблемами: питаннями про закон, його походження і роль, про конфлікт, який є основою суспільства, про спрямованість виховання. Нічого схожого не було у перших творців цього жанру в Англії, ніхто з них не задумав створити модель соціального світу.

Незвична фантастика, чарівні картини природи, яскрава романтика подвигів мужньої людини все це присутнє в оповіданнях про Мауглі.

Містичність і міфологічність мислення Р. Кіплінга відзначали багато дослідників, даючи, щоправда, при цьому різне трактування Кіплінгівським ключовим морфемам. Зокрема, Андре Моруа писав, що в кращих своїх віршах і оповіданнях Кіплінгу вдається встановити зв'язок «із самими древніми і глибокими шарами людської свідомості» [4, с. 39].

«Художнє мислення Кіплінга, – пишуть Н. Дьяконова й О. Долінін, – у першу чергу орієнтовано на фольклорно-міфологічні мотиви, що немов просвічують крізь щільну речовинність його світу. Не тільки у своїх казках про тварин, але і в цілком «правдоподібних» оповідях і віршах він часто спирається на первинні, архаїчні сюжети й образи, що здавна зберігаються в колективній пам'яті людства. Створена ним картина світу, незважаючи на свою майже протокольну точність, виводить нас за межі індивідуального, одиничного, історично-конкретного; у ній мало відтінків і півтонів, вона універсальна, тому що побудована як деякий найпростіший міф, що оперує лише споконвічними категоріями і знайомими кожному символами. Життя – смерть, перемога – поразка, сила – слабкість, день – ніч, рай – пекло, порядок – хаос, Бог – диявол, – такі постійні для творчості Кіплінга протиставлення, що реалізовані на багатьох рівнях і безвідмовно впливають на почуття читача» [4, с. 40].

Література

1. Андреев Л. Г. История английской литературы: УЗ-х т. под ред. Головченко Ф. М. / Л. Г. Андреев. – М. : Художня література, 1948. Т. 3. Твори та рецензії, – 922 с.
2. Андрущенко М. К. Редьярд Кіплінг та його твори / М. К. Андрущенко. – М. : Художня література, 1973. – 607 с.
3. Дайчес Р. Н. Редьярд Кіплінг та його світ. Досліджування матеріалів / Р. Н. Дайчес. – К. : Наукова думка, 1992. – 312с.
4. Лавренко Р.Н. Традиції та новаторство у англійській літературі / Р. Н. Лавренко. – Л. : Генеза, 1991. – 115с.

*Ю. Г. Щербакова
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОБЛЕМАТИКИ РАБСТВА У ТВОРЧРСТІ ТОНІ МОРРИСОН

Т. Моррісон – американська письменниця, редактор, професор Говардського університету, лауреат Нобелівської премії з літератури, володарка Президентської медалі Свободи. Вона, по праву, вважається уособленням сучасної літератури США, яка у своїй творчості поєднує національні традиції американської літератури, постмодерністські

тенденції й афро-американську специфіку. Кожен новий твір письменниці стає подією в літературному світі.

Актуальність даної роботи зумовлена тим, що на сьогодні творчість Т. Моррісон дедалі частіше стає об'єктом уваги американських і вітчизняних науковців, бо пропонує інший художній погляд та підхід до розуміння й вирішення найбільш загальнолюдських проблемах.

Мета нашої роботи полягає у висвітленні особливостей реалізації проблематики рабства в творчості Т. Моррісон як одного з найяскравіших представників афро-американської жіночої прози.

Творчість Т. Моррісон присвячена виключно темношкірим людям. Книги письменниці створюються на основі африканської фольклорної традиції і легенд афроамериканців, збагачують американську літературу. Кожен твір письменниці глибокий за змістом, в якому розглядаються сутність буття афро-американців та їх духовного і морального обличчя.

У своїх романах авторка підіймає проблеми расового, гендерного і класового утиску, самоідентифікації афро-американців, переглядає історію темношкірої Америки, де найважливішим моментом стає вплив історичної пам'яті нації на формування її колективної свідомості. І не буде перебільшенням сказати, що в центрі авторської концепції Т. Моррісон стоїть образ і ідея темношкірої жінки [2, с. 96].

Твори письменниці – це гіркий літопис рабства та його наслідків, це роздуми над сутністю буття чорної Америки, її духовного та морального обличчя. Т. Моррісон стверджує, що таке історичне явище, як рабство, залишило глибокий слід в американській літературі. Жанр оповіді раба був першим жанром у прозовій літературі афро-американців, він допомагав їм у знаходженні шляхів до ідентичності в Америці білих та впливав на появу та удосконалення літератури чорних у наступні віки. Т. Моррісон пише про рабство так, наче хоче, щоб читач відчув його [1, с. 105].

Так, у романі «Улюблена» Т. Моррісон віднаходить найчутливіший нерв у сприйманні рабства, про яке вже стільки написано, в якому не можна жити і яке не можна забути, яке на віки залишилося з тими, хто його пережив, і з їхніми нащадками. «Скажи мені», – звертається Поль Ді до сусіда. «Скажи тільки одне: скільки негр має терпіти? Скажи, Штамп, скільки?»... «Рабство жахливе для чоловіків, але воно набагато страшніше для жінок. Оскільки до загального тягаря, додаються несправедливість, страждання та приниження, що трапляються тільки з жінками» [3, с. 176].

Для чорної жінки рабство – це подвійний жах, адже вона страждає як чорна і як жінка. У суспільстві чорна жінка була представлена як образ зла, символ сексуального об'єкту у думках білих людей. Вона не належала собі, білий господар міг зробити з нею все, що йому заманеться. Саме цю ситуацію описує Т. Моррісон у епізоді, який торкається ще однієї жертви людського насильства, дружини Штампа, який був змушений віддати її у злі обійми господарського сина. «Віддав за власною волею – в тому сенсі, що нікого не вбив, навіть самого себе, тому що його дружина вимагала, щоб він продовжував жити. А інакше, роздумувала вона, куди і до кого зможе вона повернутися, коли хлопчина насититься?» [3, с. 176].

У своїх творах письменниця зображує вольових, самостійних і незалежних афро-американок, котрі можуть вижити в нестерпних умовах рабства, справитися і закласти свою власну культуру в несприятливих і жорстоких умовах домінантної білої Америки. У романі «Улюблена» Т. Моррісон намагається через образ Сет ретранслювати владу рабства і його ефект на людство. Коли Сет хотіла втекти з рабства, білі люди відібрали в неї молоко, яке вона прагнула доставити своїй дитині. Але це не знищило Сет морально, їй вистачило мужності пережити цей жах, на відміну від її чоловіка Халле. Сет – це сильна і рішуча людина, вона стає взірцем, адже задля свободи своїх дітей вона наважилася на втечу без жодної підтримки, оскільки її чоловік безслідно зник [4, с. 17].

Вигадавши історію нещасної рабині, Т. Моррісон виявила незавершеність записаної інформації та переглянула історію, що ставилася під сумнів. Крім того, завдяки тому, що Сет переживає та реконструює своє особисте минуле, Т. Моррісон заново моделює і переписує історію рабства з відомих і невідомих джерел.

Звичайно, історія «Улюбленої» не повинна повторитися у світі. Але таке повторення у романі попереджає про те, що не можна просто забувати чи відкидати. Завдання Т. Моррісон як афро-американської письменниці полягає у тому, щоб повідомити і передати культурні знання і спадок. Їй за допомогою реконструкції особистого та культурного минулого вдається переписати та переказати забуту історію таким чином, що зникають будь-які сумніви [5, с. 60].

Історія рабства стала далеким минулим і спогадом, що зникає в життях сучасних афро-американців. Але завдяки творам письменниці минуле предків не тільки пам'ятають, а й переосмислюють і заново переживають. Як послідовник письменників традиції рабського нарративу, Т. Моррісон визнає і зображує фізичний, психологічний і патологічний вплив рабства в житті афро-американців.

На підставі вище зазначеного, можна зробити висновок, що органічно поєднуючи негритянський спосіб світосприйняття із американською традицією, романи Т. Моррісон поетично і точно відтворює життя США крізь призму історичної свідомості особистості і народу.

Отже, Т. Моррісон в своїх творах цілісно й відверто відтворює історичну реальність. Вона збагатила культуру Америки, вписавши афро-американську літературну парадигму в американський літературознавчий канон, висвітливши важливе значення афро-американської історії у процесі формування світоглядної концепції США.

Література

1. Гусарова И. В. Литературная традиция в творчестве афро-американских писателей последней четверти XX века: Тони Моррисон, Глория Нейлор, Эллис Уокер : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / И. В. Гусарова. – М., 2003. – 203 с.

2. Елліот Е. Тоні Моррісон: американська письменниця нашого часу / Е. Моорісон // Вікно в світ. – 1999. – № 5 (8). – С. 138–147.

3. Моррисон Т. Возлюбленная : роман / Т. Моррисон. – М. : Иностранка, 2005. – 447 с. – (Иллюминатор).

4. Моррисон Т. Нобелевская лекция – 1993 / Т. Моррисон ; пер. с англ. В. Кулагиной-Ярцевой // Иностран. лит. – 1994. – № 7. – С. 211–214.

5. Пухнатая С. А. Художественная проза Тони Моррисон (Новые тенденции в современной негритянской литературе США) : дис. ... канд. филол. наук / С. А. Пухнатая. – М., 1991. – 194 с.

*Д. К. Яйло
м. Маріуполь*

ОБРАЗ ЛИЦАРЯ У ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Середньовічну літературу та середні століття в цілому прийнято оцінювати як час безкультур'я і релігійного фанатизму. Ця характеристика, яка народилася ще в епоху Відродження і невіддільна від процесу самоствердження світських культур Ренесансу, класицизму, Просвітництва, перетворилася на якийсь штамп. Але культура середніх віків — невід'ємний етап всесвітньо-історичного прогресу.

В центрі середньовічного роману – лицарство з повним набором гідності і чеснот. Лицар гарний обличчям, тілом і душею. У нього прекрасний родовід. Головна доля лицаря – «священна війна». В подвигу розкриваються його основні переваги і чесноти [1].

Образ лицаря в нашій свідомості міцно пов'язаний з середньовіччям (XI – XV ст) в Західній Європі. Статус лицаря передбачає шляхетне походження і участь в системі зв'язків васал – сеньйор. Спочатку лицарі – світське воїнство, ідеали якого багато в чому протистоять церковній моралі.

У культурі лицарства надзвичайна важлива зовнішня сторона. Звідси зовнішній блиск, увага до ритуалів та етикету. Лицар бився заради слави, але не завжди її приносила лише перемога, адже героїчна смерть у чесному бою вважалася гідним завершенням життя. У численних баладах оспівуються подвиги лицарів. «Якщо тут війна, я тут залишуся!» – говорить лицар в одній з балад Марії Французької. При такій постійній турботі про свій престиж зрозуміло, що від лицаря потрібна мужність. А докір його відсутності – найтяжче звинувачення. Повага до супротивника, гордість мали надати противнику, якщо це можливо, рівні шанси. Якщо супротивник упав з коня, той, хто вибив його з сідла сам спішувався, щоб зрівняти шанси. «Я ніколи не вб'ю лицаря, який упав з коня, – проголошував Ланселот. – Борони мене Боже від такої ганьби!» [2].

Основним оборонним озброєнням лицаря була кольчуга, сплетена зі сталевих кілець іноді в два або три шари. Наступальною зброєю служили недовговічний спис і залізний меч. Мечі прикрашали дорогоцінним камінням, їм давали особисті прізвиська, вони переходили від батька до сина, про них складали легенди.

Полювання і турніри складали основну частину часу лицарів. Полювання звеличували, насамперед, як рід діяльності, де можна показати свою силу і відвагу. В Англії робилися спроби зупинити турніри, церква засуджувала їх і позбавляла поховання полеглих під час таких ігор. Але звичай залишився невикорінним [1].

Поняття «лицар» в Західній Європі стало синонімом величі і благородства і протиставлялося, насамперед, нижчим станам — селянам і городянам. Крім цього ідеальний лицар повинен був зберігати безумовну вірність своїм зобов'язанням перед сеньйорами або рівними собі, бути щедрим по відношенню до васал, захищати слабких і пригноблених. Від лицаря були потрібні ввічливість, вміння грати на музичних інструментах і складати вірші, участь в турнірах і, нарешті, дотримання всіх правил «куртуазії» — бездоганного виховання та поведінки при дворі, тобто світськості. І останнє — лицар повинен був бути відданим коханим обраної ним «дамою серця». Таким чином, у кодексі лицарської честі етика військової дружини перепліталася з моральними цінностями християнства і естетичними нормами феодалної середовища. Зрозуміло, образ ідеального лицаря нерідко розходився з дійсністю, але все ж він відіграв велику роль у західноєвропейській середньовічній культурі та літературі.

Лицарі служили ідеалом відданості і захисту. Вони завжди допомагали церкві і потребують допомоги. А ось з фізичної точки зору ідеал лицаря виглядав як людина, який міг би одним ударом розрубати сидячого на коні лицаря в обладунках на дві частини, або ж людина, яка підняла би лицаря в обладунках на витягнутій руці до рівня голови, і при цьому за обідом ідеальний лицар міг би з'їсти чверть барана [1].

Також усі без винятку лицарі дуже пишалися і дорожили своїм ім'ям, і якщо хтось назве лицаря боягузом, то він негайно повинен був відповісти за свої слова, убивши лицаря або загинувши у поєдинку. Також лицар повинен був вміти правильно поводитися з переможеним, навіть якщо це був його супротивник. А якщо до лицаря потрапляв бранець, то ставлення лицаря до бранця повинно було бути на найвищому рівні, адже за кожного бранця можна отримати викуп у вигляді цінностей чи ж дорогих обладунків та зброї [2].

Лицарські доблесті:

- мужність
- вірність
- щедрість розсудливість
- витончена товариськість, куртуазність

- почуття честі
- вільність

Література

1. Андреев М. Л. Рыцарский роман в эпоху Возрождения / М. Л. Андреев. - М. : Наследие, 1992. – 256 с.
2. Тимофеев Л. И. Теория литературы. Учебник для высших педагогических учебных заведений / Л. И. Тимофеев. - М., 1934. – 317 с.

СЕКЦІЯ
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ У
ШКОЛІ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

К. А. Аббасзаде
м. Маріуполь

ЕЛЕКТРОННА ПЛАТФОРМА MOODLE ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Відповідно до загальних тенденцій розвитку університетської освіти у країнах світу, впровадження дистанційних технологій та педагогічного експерименту щодо трансформації традиційного заочного і навіть денного навчання у дистанційну форму упродовж тривалого часу відбувається і у вищих навчальних закладах України. Цей процес базується на досягненнях у галузі комп'ютеризації та інформатизації освітньої, насамперед, навчальної діяльності, знаннях і досвіді науково-педагогічних працівників і фахівців у галузі комп'ютерно-мережових технологій, які здатні і бажають його реалізувати. На користь висновку про необхідність дистанційного навчання свідчить тривалий процес його впровадження у багатьох країнах у XIX-XX століттях, коли були створені перші засоби зв'язку, що дозволяли на відстані здійснювати навчальну співпрацю учня і вчителя [3, с. 5-6].

Платформа дистанційного навчання – це програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання, метою якого є створення та управління педагогічним змістом, індивідуалізоване навчання та телетьюторат. Вона включає засоби, необхідні для трьох основних користувачів – викладача, студента, адміністратора. Використання можливостей електронних навчальних платформ, в тому числі Moodle – модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища, з метою навчання іноземної мови студентів очної форми сприяє як формуванню цільової іншомовної комунікативної компетенції, так і загальнокультурних, ключових компетенцій учнів, до яких можна віднести:

- вміння реалізувати опосередковану спільну діяльність в електронному середовищі;
- здатність працювати з інформаційними та освітніми ресурсами на іноземній мові;
- володіння основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки інформації з використанням іноземної мови [3, с. 27].

Використання сучасних інформаційних технологій дало поштовх розвитку дистанційної освіти, електронної лінгводидактики (Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркін, Є.Г. Вьюшкін, А.Д. Гарц, С.В. Титова, А.В. Філатова), покликаної оптимізувати процес навчання іноземним мовам, появи різних навчальних програм, дистанційних курсів, інтерактивних навчальних посібників. Викладання іноземних мов у вузі з використанням нових інформаційних технологій «дозволить зробити навчання більш інтенсивним при збереженні вихідної аудиторного навантаження, одночасно зберігаючи професійну спрямованість, пристосовуючи до потреб кожного учня» [2, с. 11].

Широке поширення в практиці викладання іноземних мов отримала система Moodle, вільний веб-додаток, що надає можливість створювати сайти для навчання онлайн, а саме авторські курси з додатковими матеріалами у вигляді файлів, презентацій, опитувальників, орієнтованих на організацію взаємодії між викладачем і учнями. За результатами виконання учнями завдань, викладач може виставляти оцінки і давати коментарі. Moodle характеризують наступні можливості:

- чітка структуризація і наочне подання навчального матеріалу;
- складання індивідуальної траєкторії навчання, вибір темпу, часу і місця аудиторної і позааудиторної роботи;
- можливість перевірки знань і контролю успішності учнів;
- зберігання портфоліо виконаних робіт учнями;

- наявність журналу навчальних досягнень учнів;
- можливість ведення журналу відвідуваності і активності учнів.

Як вже зазначалося, дистанційне навчання розглядається як інтерактивна модель навчання, заснована на активній взаємодії учасників навчального процесу за допомогою комп'ютерних технологій, спрямована на активізацію розумової діяльності і організацію самостійної пізнавальної діяльності того, хто навчається; в області іноземних мов на самостійну роботу з оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, читання, аудіювання). Пріоритетною проте зізнається змішана модель навчання, що включає очні і дистанційні форми [5, с. 63]. З огляду на специфіку предмета, дистанційні курси з іноземних мов повинні забезпечувати максимально можливу інтерактивність між учнями та викладачем (корекція, контроль, оцінювання) і учнів між собою (як, наприклад, обмін думками, інформацією з учасниками курсу, індивідуальні та групові презентації, спільні проекти) [4, с. 58].

Студент вивчає в мережі або завантажує педагогічний зміст, що йому рекомендований, організовує свою роботу, виконує вправи, він може бачити еволюцію своєї діяльності на інтерфейсі комп'ютера, виконувати завдання для самооцінки та передавати виконані завдання на перевірку викладачеві. Викладачі та студенти спілкуються індивідуально або в групі, пропонують теми для обговорення й співробітничать при вивченні або створенні загальних документів. При роботі через мережу Інтернет слухачеві платформа дозволяє опановувати навчальний матеріал, як, безпосередньо, на сторінці курсу, так і завантажувати окремі файли курсу на свій комп'ютер та вивчати у зручний час, не виходячи до мережі Інтернет.

При роботі через мережу Інтернет слухачеві платформа дозволяє опановувати навчальний матеріал, як, безпосередньо, на сторінці курсу, так і завантажувати окремі файли курсу на свій комп'ютер та вивчати у зручний час, не виходячи до мережі Інтернет. Можливості платформи дозволяють слухачам курсів вільно використовувати багато навчальних ресурсів та матеріалів, а також забезпечує комунікаційну взаємодію учасників навчального процесу як у синхронному режимі за допомогою чату, так і в асинхронному режимі за допомогою форуму, e-mail, робочого зошита, тощо. Система підтримує обмін файлами будь-яких форматів – як між викладачем та слухачем, так і між самими слухачами

Досвід створення курсів і супроводу СРС в електронному середовищі дозволяє зробити висновок про те, що найбільші труднощі як студенти, так і викладачі відчувають при реалізації комунікативної функції платформи. Разом з тим, очевидно, що лише поєднання інформаційної, комунікативної та діагностичної складових має найбільший потенціал для активізації та підтримки самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови, оскільки перш за все Moodle орієнтований на реалізацію колаборативних технологій навчання [1].

До інформаційного блоку курсу відносяться також електронні словники: головний глосарій курсу і посилання на словники, автономно розміщені на різних серверах. Електронні словники являють собою яскравий приклад інформаційного ресурсу під час навчання лексиці. Самостійна робота з ними формує «лексичне розуміння мови». Завдання викладача полягає в залученні слухачів до комп'ютерних словників для формування навчальних умінь з тим, щоб вони могли в повній мірі скористатися їх надійними пошуковим і можливостями. Далі перераховані основні комунікативні елементи дистанційного навчання Moodle, що використовуються в курсі «Німецька мова». Лекція – діяльнісний елемент, висуваючий теоретичний матеріал на кількох веб-сторінках, пов'язаних між собою посиланнями. У кожну лекцію додані питання, правильність відповіді на які пов'язана з умовними переходами між сторінками. Найбільш позитивних результатів з використанням даного інструменту вдалося досягти при навчанні граматиці, де покрокове освоєння навчального матеріалу супроводжується питаннями і практичними завданнями. При

помилковій відповіді на питання чи неправильно виконанні завдання слухач відсилається програмою до раніше вивченого правила з відповідної теми. Глосарій – словник термінів і понять, що використовуються в курсі. Інструмент «Глосарій» включений в кожен тематичний розділ курсу. Укладені з його допомогою тематичні словники є колективним продуктом діяльності самих слухачів. Форум – асинхронний засіб спілкування учасників курсу для обговорення питань в ході дискусії. Просте обговорення передбачає дискусію в рамках однієї теми, стандартний загальний форум дозволяє не тільки викладачеві, а й кожному слухачеві розпочати тему для обговорення. Опитування – інструмент для голосування або збору думок з будь-якого питання.

В ході курсу «Теоретична фонетика німецької мови» студенти вивчають основні теоретичні положення німецької фонетики і вчать застосовувати їх на практиці: освоюють систему німецьких голосних і приголосних, основні правила інтонування та постановки словесного, синтагматичного і фразового наголосів в німецькій мові. Відпрацьовують отримані навички на практиці при аудиторній і самостійній роботі з фонетичними вправами, начитаними носіями німецької мови, а також при читанні, транскрибуванні і опрацюванні правильної вимови невеликих віршованих та прозових уривків.

Аспект курсу граматики німецької мови має на меті формування граматичної компетенції (як частини лінгвістичної компетенції), що має на увазі знання граматичних елементів мови і вміння їх використовувати; включає здатність розуміти і висловлювати певний сенс, оформляючи його у вигляді фраз і пропозицій, побудованих за правилами даної мови. Граматична структура німецької мови характеризується складною організацією, що вимагає постійного тренування. У представленому вигляді курс (тест, граматичний довідник) виконує діагностичну функцію, отримання інформації про якість знань, і розвиваючу функцію, спрямовану на мотивацію учнів на отримання більш стійких знань до наступних етапів роботи [5, с. 64-65].

Таким чином, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), в тому числі реалізованих на базі електронних платформ, в сферу освіти дозволило педагогам якісно змінити зміст, методи й організаційні форми навчання, інтенсифікувати й індивідуалізувати підготовку студентів. У дослідженнях останніх років відзначається великий потенціал сучасних технологій для більш ефективної організації самостійної роботи студентів (СРС).

Платформа Moodle дозволяє індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, формувати навички самостійної роботи і роботи у співпраці, модернізувати технологічну і організаційну складову навчання іноземним мовам.

Література

1. Винник В.К. Модель организации самостоятельной работы студентов с применением учебной платформы Moodle // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/109-9338
2. Вьюшкина Е. Г. Новые информационные технологии в преподавании иностранных языков / Е. Г. Вьюшкина. – Саратов: Наука, 2008. – 90 с. – (учеб. пособие).
3. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. / В.В. Вишнівський, М.П. Гніденко, Г.І. Гайдур, О. О. Ільїн. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с. – (Навчальний посібник).
4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М.: Академия, 2004. – 416 с. – (учеб. пособие для студ. вузов)
5. Саковец С.А. Аннотирование и реферирование специального текста на иностранном языке на платформе MOODLE // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты : сб. науч. тр. Вып. 25. Тверь : Твер. гос. ун-т, 2014. – С. 63–68.

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

«У світовому освітньому просторі в даний час відбувається зміна уявлень про сутність та цілі освіти. Це викликає потребу в пошуку інших підходів до організації освітнього процесу, визначенні способів забезпечення можливості саморозвитку і самореалізації особистості. Демократизація національних систем веде до зміни парадигми освіти, в рамках якої людина стає все більш активним суб'єктом перетворень в освіті» [1, с. 58].

Тому, починаючи вже з 90-х рр., в Україні почали створюватися вальдорфські школи, мета яких полягає у вихованні вільної, творчої особистості в спеціально організованому предметно-розвиваючому середовищі. Методика викладання іноземних мов в вальдорфській школі має також свої особливості, які на сьогодні визначаються ефективними і інноваційними.

Проблемами дослідження вальдорфської системи освіти займалися такі видатні вітчизняні і європейські вчені-педагоги, як Ш. Амонашвілі, Г. Веєр, С. Гозак, В. Загвоздкін, Т. Ідель, О. Іонова, Й. Кірш, Е. Краніх, К. Лінденберг, А. Люткенхорст, О. Пінський, Й. Таутс, Б. Хайль, У. Хальвакс, Ф. Хартліб, Р. Штайнер, К. Штокмайер та ін. Ці науковці вивчали історію виникнення, основні положення, аналізували методи та принципи вальдорфської школи та обґрунтовували різні погляди щодо цієї педагогічної концепції.

Вальдорфська школа сприяє розвитку творчої особистості, формуванню особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, індивідуалізм, що в повній мірі дозволяє вважати програму вальдорфської школи такою, що відповідає основним принципам державної політики в галузі освіти, що, в свою чергу, є актуальним напрямком для подальшого розвитку системи освіти України в цілому [1, с. 15].

Практика вальдорфських шкіл найбільшого поширення зазнала все ж таки у Німеччині, таким чином, методичні розробки та матеріали для вивчення іноземної мови за вальдорфською методикою стосуються, насамперед, англійської, французької та інших мов. Розробок комплексних вправ або конспектів уроків для вивчення німецької мови як іноземної за вальдорфською методикою дуже мало, тому зараз особливо актуально звернутися до інноваційних методів вальдорфської школи, які можуть допомогти у вирішенні проблеми ефективності вивчення іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ефективності використання вальдорфської методики у початковій школі для розвитку іншомовної комунікативної компетенції на уроках німецької мови.

«Принциповою відмінністю вальдорфських підходів від існуючих у сучасній освіті є реалізація в педагогічному процесі пріоритету антропології (людиназнавства), який складає основу педагогічної концепції Рудольфа Штайнера. Реалізація пріоритету антропології у навчально-виховному процесі вимагає здійснення, з одного боку, цілісного підходу до процесу навчання, з іншого – особистісно-орієнтованого підходу до дитини. У вальдорфській школі реалізація людиназнавчого підходу пов'язана з цілеспрямованою та систематичною роботою вчителя над розвитком усіх учнів, у тому числі й найслабкіших. У цьому педагогу сприяють форми організації навчання, зокрема ритмічна організація педагогічного процесу. Специфікою вальдорфських форм навчання є те, що вони одночасно спрямовуються на організацію, стимулювання і мотивацію пізнавальної діяльності учнів» [2, с. 1].

Вальдорфська педагогіка заперечує тезу про ранню інтелектуалізацію дитини, тенденцію починати інтенсивне навчання вже на 5-6 році життя, оскільки це може бути шкідливим для здоров'я дитини, забираючи сили, необхідні для формування фізичного тіла.

Р. Штайнер обґрунтовував важливість вивчення іноземної мови вже з молодшого віку, адже саме період «другого семиріччя» особливо сприятливий для цього. Починаючи з 7 років, учні проходять період «рубікону» – це важливий період формування і розвитку внутрішнього життя, коли здібності дитини – досягнути, вивчити, зрозуміти – реалізуються не у зовнішньому, а в духовно-внутрішньому плані.

На цьому етапі пізнавальні можливості молодших школярів продовжують зростати. Активно розвивається пам'ять, увага, довільна увага, логічне мислення. Учні вже здатні до узагальнення, співставлення, встановлення зв'язків між поняттями. Розвиваються здібності до словесно-логічного мислення, міркувань, вміння робити висновки. Підвищується рівень довільності пізнавальних процесів, формуються навички саморегуляції в навчальній діяльності та поведінці. Цьому сприяє подальший розвиток емоційно-вольової сфери дитини та формування моральних понять та цінностей [2, с. 2].

Таким чином, починаючи вже з початкових класів, учні починають оволодівати двома іноземними мовами. Навчально-виховний процес має свої певні характеристики, що спираються на природу дітей, їх особливості сприймання, уваги та пам'яті. Під час вивчення іноземної мови особлива увага відводиться оволодінню живою розмовною мовою, тому протягом всього процесу навчання діти вчать скоромовки, вірші, пісні, римівки, грають в ігри та ставлять сценки іноземною мовою.

Вивчення іноземних мов у початковій школі відбувається через імітацію, «наслідування». Тобто, на перших етапах учні тільки сприймають та відтворюють матеріал за вчителем, накопичуючи достатній лексичний та граматичний базис. За Р. Штайнером, вивчення іноземної мови є схожим когнітивним процесом, який відбувається під час оволодіння рідною мовою. Тому, значення незнайомих слів молодші учні повинні зрозуміти не через переклад на рідну мову, а через візуальну підтримку у вигляді жестів, міміки, спираючись на реальні предмети і зображення [5, с. 50-54].

Якщо у 1-3 класах учні тільки імітують мовлення вчителя та вчать напам'ять певні вірші, римівки, пісні, не розуміючи структури побудови речень та особливостей вживання певних граматичних форм, то у 4-ому класі школярі починають свідомо вивчати граматичний матеріал, але основною особливістю вальдорфської школи є те, що школярі повинні самостійно сформулювати граматичне правило, виходячи з прикладів вчителя та активізації в пам'яті подібних граматичних структур, які були засвоєні на підсвідомому рівні у попередні роки вивчення іноземної мови. Виведене граматичне правило учні схематично записують у своєму спеціальному зошиті «Grammatikhefter».

При навчанні фонетичного матеріалу Р. Штайнер наголошував на подібності звуків до людських почуттів. «Розглянемо якесь певне почуття, певний відтінок почуття, наприклад подив, здивування. Якщо ми спробуємо створити космічне відношення, космічну пропорцію, пов'язану з цим емоційним відтінком подиву, то ми побачимо, що здивування перетвориться в звук «О». Тобто, звук «О» є ні що інше, як дія нашого дихання, коли воно ніби перехоплюється всередині від подиву, здивування» [5, с. 23]. Таким чином, Р. Штайнер обґрунтовує теорію детермінації назви слів за подібністю до наших емоцій, почуттів до цього предмету. «Інший нюанс нашого ставлення до предметів виражає той відтінок почуттів, який викликає в нас порожнеча і чорний колір, [...] все, що має відношення до чорного коліру – це почуття страху. Він виражається звуком «U». Навпаки, все світле, біле викликає в нас почуття захоплення, шанування, що знаходить свій вираз у звуці «A»» [5, с. 23].

Особливе місце у вальдорфській школі займає «евритмія», що проявляється у ритмізації навчально-виховного процесу. Це планування окремих уроків, розподіл занять

протягом дня, року з урахуванням природного ритму варіювання свідомості дитини та психології її сприйняття, що забезпечує економічну спрямованість використання психічних і фізичних сил учня та індивідуальний підхід до нього [4, с. 323].

Мистецтво «евритмії» знаходить своє відображення і на уроках іноземної мови, яка представлена живою мовою вчителя, супроводжується його виразною мімікою і жестами. Учні переживають при цьому її звучання і ритм, самі вчаться утворювати звуки. Практично в підсвідомості запам'ятовуються слова, вирази і в ігровій формі закріплюються в пам'яті. При цьому перевагу мають поетичні тексти. Учні повторюють за вчителем, супроводжують це пантомімними рухами, речитативом в хорі, піснями і танцями. Таким чином, накопичується величезний словниковий запас, велика кількість мовних кліше і закладається основа для майбутнього вивчення граматики.

У навчальному процесі обмежено застосовуються підручники та аудіовізуальні засоби, у зв'язку з тим, що вони можуть послабити контакт між вчителем та учнями. Частіше використовуються книги для читання, першоджерела, збірки текстів, документи, власні записи. У зошитах «епох» учні самостійно структурують інформацію, роблять замальовки, виконують творчі завдання.

Особливу популярність у вальдорфській методиці викладання іноземних мов здобув метод повної фізичної реакції (TPR – «Total Physical Response») – «це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Для молодшого школяра цей метод застосовується у вигляді рухливих ігор. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати» [3].

Якщо порівнювати підходи до навчання іноземної мови у вальдорфській школі із загальнонавчальними для загальноосвітніх шкіл, закріпленими у Державних стандартах освіти, можна зазначити, що концепція вивчення іноземних мов у вальдорфській школі не тільки не суперечить компетентнісному підходу у навчанні, а й приділяє велике значення саме принципу комунікативності в навчанні іноземної мови.

Таким чином, правильне застосування досвіду вальдорфських шкіл може сприяти подальшій зацікавленості загальноосвітніх шкіл, вчителів та батьків в методиці викладання німецької мови в початковій школі за цією методикою. Оскільки особлива увага у початковій вальдорфській школі приділяється навчанню лексичного матеріалу, ми розробили і адаптували комплекс вправ, різноманітні завдання з німецької мови для навчання лексичного матеріалу, які можна використати не тільки у вальдорфських, а й у загальноосвітніх школах для формування лексичної компетенції молодших школярів на уроках німецької мови.

Такий нестандартний підхід дозволяє підійти з іншого боку до навчально-виховного процесу та відкрити природні здібності учнів, збуджуючи в них інтерес до навчально-виховного процесу, зокрема, до вивчення іноземних мов.

Література

1. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Олена Миколаївна Іонова. – Харків, 2000. – 400 с.

2. Лупаренко С. Є. Структура уроку у початковій Вальдорфській школі / Світлана Євгенівна Лупаренко. – Х. : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2009. – 4 с.

3. Новікова Т. О. Метод повної фізичної реакції як один із ефективних методів формування іншомовної компетенції молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/25/novikova.php>

4. Сумнітельний К. Є. Західноєвропейські педагогічні системи: теоретичне осмислення та практика застосування в другій половині ХХ століття / К. Є. Сумнітельний: [монографія]. - М. : Наукова книга, 2008. – 240 с.

5. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Рудольф Штайнер. - М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.

*М. В. Бохонов
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ЧИТАННЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ЯК ДРУГІЙ ІНОЗЕМНІЙ

Соціально-економічні та культурні тенденції розвитку сучасного суспільства викликають необхідність вивчення іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Мовна політика Ради Європи спрямована на збереження й розвиток європейської культурної та мовної спадщини, стимулювання європейців до вивчення мов, розширення повсякденних і ділових контактів різного рівня. Оволодіння іноземною мовою надає додаткові можливості для самореалізації особистості в сучасних умовах. Особливо актуальним у період сьогодення є вивчення декількох іноземних мов. Відтак з кожним роком дедалі більше учнів загальноосвітніх навчальних закладів вивчає німецьку мову як другу іноземну.

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у набутті учнями комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [4, с. 15].

Вивчення двох іноземних мов у контексті шкільної освіти – це реальність і потреба сьогодення. У методиці вивчення мови поняття «друга іноземна мова» означає, що учень уже вивчав принаймні одну іноземну мову. Тому під поняттям «друга іноземна» мають на увазі мову, що вивчається після першої іноземної. Щороку велика кількість учнів загальноосвітніх навчальних закладів обирають для вивчення німецьку мову як другу іноземну

Причин, через які учні обирають для вивчення саме німецьку мову як другу іноземну, чимало. По-перше, економічна та культурна політика ФРН спрямована на відкритість та залучення представників інших культур, адже саме Німеччина є країною, яка в Європі пропонує найбільшу кількість освітніх і культурних програм. По-друге, німецька мова належить до досить поширених у світі мов і є офіційною державною мовою таких держав, як Федеративна Республіка Німеччина (75,3 млн. мовців), Австрія (8 млн.), Ліхтенштейн, а також вона є однією з офіційних мов Швейцарії (5,2 млн. мовців або 72,4 % населення) і Люксембургу. Окрім того, на користь вивчення німецької мови свідчать такі факти: Німеччина є найбільшою у світі країною-експортером; німецька мова є загально-вживаною в ЄС; щороку на книжковому ринку Німеччини з'являється понад 60 000 нових публікацій; німецька мова є другою за вживаністю мовою науки; той, хто вивчає і розуміє німецьку, підвищує свої шанси на ринку праці [2].

Наприкінці 60-х років у німецькій методичній літературі з'явилися статті, в яких було висловлено застереження щодо одночасного вивчення двох мов. У дослідженнях було спочатку зазначено негативний аспект контакту двох іноземних мов. Виникло припущення, що взаємодія двох іноземних мов у навчанні завжди матиме лише негативні наслідки. Тому рекомендувалося у розкладі навчальних занять не ставити уроки з різних іноземних мов підряд [5, с. 645].

Проте, упродовж останніх 20 років науковці дедалі більше дотримуються думки, що одночасне вивчення двох мов вносить не лише додаткові помилки й плутанину, а й позитивні аспекти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, і не

лише у плані перенесення значення слів (напр. англ. hand – нім. Hand), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Велике значення має те, що можна провести паралелі між першою іноземною мовою та наступними або, навпаки, простежити відмінності, які слугуватимуть контрастом для кращого унаочнення [1].

Відтак, важливим фактором при вивченні німецької мови як другої іноземної після англійської є те, що англійська й німецька як германські мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед це простежується у лексиці, особливо на початковому етапі, де можна помітити багато відповідностей та очевидний зв'язок між німецькою та англійською мовами на рівні всіх частин мови.

В умінні читати виділяють два основних аспекти: технічний, змістовий та смисловий. Техніка читання включає цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться, врешті-решт до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, автоматично співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями цих слів.

Загальновідомо, що навчання читання рідною мовою починається тоді, коли у дитини вже сформувалися вміння усного мовлення. Читання, таким чином, перетворюється у процес впізнавання знайомих з усного мовлення слів, які закодовані графічними знаками. Початком формування навичок читання вважається той момент, коли дитина вперше усвідомила зв'язок голосної приголосної літери і вимовила перший склад, знаючи конфігурацію літер та її звукову відповідність, об'єднавши усі склади у слові, озвучивши їх та упізнавши значення озвученого слова, дитина раз і назавжди пододала головну перешкоду процесу читання, зробила для себе "відкриття"-як саме читати.

У процесі навчання техніки читання іноземною мовою здійснюється перенос частини сформованих навичок читання рідною мовою у сферу іноземної мови. Це полегшує оволодіння іншомовною буквено-звуковою символікою та іншими навичками читання.

На першому етапі основною формою читання є читання уголос, яке є важливим засобом навчання читання про себе/мовчки. Методисти умовно поділяють два періоди в навчанні читання уголос – дотекстовий і текстовий періоди.

Мета дотекстового періоду – засвоєння первинної матерії, тобто графіки нової (іноземної) мови, оволодіння буквено-звуковими зв'язками, читання окремих слів, словосполучень, простих речень. Важливим завданням цього періоду є розвиток навичок правильного озвучування слів та інтонаційного оформлення речень з точки зору їх логічного членування. Читання уголос допомагає зміцнити вимовний аспект, який спільним для всіх видів мовленнєвої діяльності.

Дотекстовий період читання уголос триває доти, доки учні читають окремі елементи тексту: слова, словосполучення та речення, не об'єднані ситуативно. Читання простих, але зв'язних текстів відбувається в текстовий період. Його мета - навчити учнів одночасно сприймати і розуміти зміст тексту, не відволікаючи уваги на технічний бік читання. Цей рівень досягається в результаті систематичної тренувальної роботи з текстом: читати можна навчитися лише шляхом читання [3, с.195-196].

Наступний етап роботи – читання текстів з метою одержання бажаної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту тексту, тобто формування вмінь читання, де важливим завданням вчителя є ознайомлення учнів зі стратегіями роботи з текстом. Цей аспект ми плануємо дослідити в наших наступних роботах.

Література

1. Кушнерук Р. Основні аспекти викладання німецької мови як другої іноземної [Електронний ресурс] / Р.Кушнерук.–Режим доступу: <http://berezne.lib.rv.ua/berezne/files/pdf-method/deutsch.pdf>. – Заголовок з титул. екрану.

2. Мукатаєва Н. М. Організація навчально-виховного процесу з іноземних мов у 2013/2014 навчальному році (інструктивно-методичний лист) / Н. М. Мукатаєва, Е. О. Осипенко. – Миколаїв, 2013. – 45 с.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – Київ: Ленвіт, 2002. – 195-196 с.

4. Євенко О. В. Вивчення німецької мови як другої після англійської [Електронний ресурс] / О. В. Євенко. – Режим доступу: english.ucoz.com/documents/Algoritm.doc. – Заголовок з титул. екрану.

5. Чорна С. С. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей / С. С. Чорна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. – Випуск № 33(86). – Запоріжжя, 2013. – С. 646–651.

*Ю. В. Брус
м. Вінниця*

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ВІРШІВ ТА ПІСЕНЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ

В умовах гуманізації освіти, коли особистість людини знаходиться в центрі всієї освітньої і виховної діяльності, пошук ефективних способів і прийомів навчання, в тому числі і навчання іноземної мови, привертає пильну увагу багатьох вчених, методистів і вчителів. Одним з таких ефективних прийомів навчання є використання віршів і пісень на уроках іноземної мови.

Практично всі педагоги, методисти, вчителі, що працюють з дітьми на різних етапах навчання, надають великого значення поетичним текстам і пісням при навчанні іноземної мови. Деякі підручники цілком базуються на використанні поетичних текстів: аутентичних чи спеціально створених. Важливість цієї роботи важко переоцінити.

Проблема використання віршів і пісень хвилювала людей з давніх часів. Як стверджують історики, в школах Давньої Греції багато текстів розучували співом, а в початковій школі Індії абетку і арифметику вивчають співом і зараз.

На даний час проблема використання пісень на заняттях з англійської мови отримала певне висвітлення в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних учених (Н. Баженової, Ж. Веренінової, Л. Халецької, О. Рабіщук, Н. Ткаченко, Г. Синкевич, З. Нікітченко, Г. Духнович, З. Воронка, Т. Бабенко). Але здійснений аналіз наукової літератури показав, що питання використання пісенного та поетичного матеріалу на уроках іноземної мови в загальноосвітній школі потребує подальшої розробки, але безперечно даний метод має свою ефективність.

Переваги застосування віршованих та пісенних творів у навчанні іноземної мови є наступними:

1) розширюють лексичний запас, розвивають в учнів відчуття мови, знання її стилістичних особливостей та допомагають закріпити правильну артикуляцію та вимову звуків;

2) стимулюють монологічне та діалогічне мовлення, сприяють розвитку як підготовленого, так і спонтанного мовлення;

3) допомагають краще засвоїти й активізувати граматичні конструкції, уживані в іноземній мові;

4) сприяють розвитку соціокультурної компетенції, створенню на уроці особливої атмосфери країни, мова якої вивчається, надаючи історичну ретроспективу, різні погляди на стосунки та цінності народів, мова яких вивчається;

5) поживляють процес викладання, вносять різноманітність, викликають позитивні емоції та створюють високу мотивацію;

6) збагачують уяву, знижують психологічне навантаження учнів, підвищуючи їх емоційний тонус (також за рахунок відпочинку від рутинної праці з підручниками та зошитами) [1, с. 45-46].

Вірші й пісні можуть виконувати різні функції:

1) Використовуються як фонетична зарядка на початку уроку. Пісня дозволяє вчителю перейти від звуків рідної мови до звуків іноземної мови, тренуючи мовні органи й підготовляючи їх до більш складної артикуляції;

2) Для міцного закріплення лексичного й граматичного матеріалу;

3) Як вид релаксації в середині або наприкінці уроку, коли діти втомилися або потрібна розрядка, що знімає напругу й відновлює їхню працездатність [3, с. 72-73].

Серед значущих аспектів застосування віршованого та пісенного матеріалу є організація роботи з ним. Орієнтовна послідовність роботи з піснею:

1) Коротке вступне слово про пісню (її характер, стиль і особливості акомпанементу, основний зміст, історія створення і т.д.), установка на перше сприйняття пісні;

2) Перше музичне пред'явлення пісні; знайомство з музичною стороною пісні: особливостями мелодії, ритму, розділення на музичні фрази;

3) Перевірка розуміння змісту пісні (дослівний переклад тексту загальними зусиллями учнів під керівництвом вчителя);

4) Фонетичне опрацювання тексту пісні. На навчальному етапі навчання іноземній мові доцільно використовувати в цих цілях в основному спосіб імітації;

5) Повторне прослуховування пісні: роботу на цьому етапі доцільно проводити з опорою на текст;

6) Читання тексту пісні з подальшим відпрацюванням звуків та інтонацій, роботу також рекомендується проводити з опорою на текст пісні;

7) Розучування мелодії в процесі спільного виконання пісні з використанням фонограми, а також акомпанементу.

На послідуєчих двох-трьох уроках достатньо повторити пісню один-два рази, щоб її слова запам'яталися міцно та надовго. В пам'яті учнів закріплюються необхідні для мовлення словосполучення і граматичні структури [2, с. 37-39].

Стимулом для бесід та дискусій можуть стати сучасні, популярні серед молоді пісні. Можна запропонувати самим учням принести їх на урок в записі. Бажано, щоб вони були цікаві за змістом та стимулювали учнів до послідуєчого обговорення, висловлювання свого відношення до пісні, її змісту та виконання.

Звичайно, робота з піснею в 1–2-му класах відрізняється від роботи в третьому, тим більше в середніх класах, оскільки в дітей – більше знань, навичок у цілому і з іноземної (англійської) мови, зокрема.

У середній ланці існує проблема вибору найбільш відповідних пісень серед безлічі наявних у всіляких джерелах, адже вони повинні задовольняти певні вимоги: бути автентичними, мати відповідну мелодію; бути емоційними й актуальними; доступними в мовному плані, а також відповідати віковим особливостям учнів. Учителю бажано обирати пісні дуже виважено. Придатність пісні залежить від того, наскільки відповідає вона цілям матеріалу, що вивчається. Слова мають бути легкими для сприйняття, вимовлятися чітко, збагачений словниковий запас – бути різноманітним, а пісня повинна містити в собі якесь послання чи хоча б розповідати цікаву історію.

Пропонуємо взагалі уникати пісень наступного типу:

1) пісень у швидкому темпі; пісень, де музика глушить слова;

2) пісень із неякісною поезією; пісень, які межують із непристойністю;

3) пісень, які є провокаційними (наприклад, щодо релігійних переконань).

Добір пісенного матеріалу залежить від рівня мовленнєвої компетенції, і віку та інших особливостей учнів. Якщо виділити початковий, середній та високий рівні знань, то відповідно початківцям пропонуються коротенькі пісні повільного темпу, із простою лексикою та синтаксисом, чіткою артикуляцією, простою мелодією. Для середнього рівня підходять складніші пісні, які мають розгалужений словниковий склад, що охоплює навіть

деякі ідіоматичні вирази, досить складні граматичні конструкції. Високий рівень знань учнів передбачає добір пісень з елементами розмовного стилю. Одну й ту саму пісню можна вивчати з різними віковими категоріями учнів, згідно з рівнем їхніх навчальних досягнень.

Отже, існує низка суб'єктивних чинників, що впливають на добір пісенного матеріалу, які обов'язково треба прийняти до уваги педагогу: клас, кількість учнів та їх вік; рівень знань учнів; їх музичні інтереси; обладнання кабінету залежно від мети використання тієї чи іншої пісні; можливості навчального характеру: чи є достатньо часу на уроці; чи є музика водночас зі словами пісні та чи вписується певна пісня в план уроку.

Література

1. Карпиченкова Е.П. Роль стихотворений и песен в изучении английского языка / Е.П. Карпиченкова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 45-46.
2. Михайлова Є.А. Робота над піснею на уроці англійської мови / Е.А. Михайлова // Іноземні мови в школі. – 2006. – № 1 – С. 37-39.
3. Салюва С.Н. Музыка на уроках английского языка /С.Н.Салюва//Иностранные языки в школе. – 2008. – №2. – С. 72 - 73.

*Н. А. Вовк
г. Мариуполь*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ

Термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. Он противопоставлен термину «слушание». Если «слушание» обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи.

Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то недооценка аудирования, т.е. восприятия и понимания речи на слух, может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Высказывания учащихся о том, что они порой не понимают обращенных к ним вопросов, подтверждает тот факт, что пониманию речи на иностранном языке нужно учить специально. Навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. При этом есть потребность в умении понимать речь разного темпа, разного интонационного оформления и разного уровня правильности.

В исследованиях аудирования (Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Л.И. Апатова, В.Ф. Сатинова, Б.И. Лихобабин, И.Н. Алексеева, Л.П. Смирнова и др.) были разработаны этапы обучения, структура аудитивных умений и навыков, единицы обучения, шкалы оценок понимания и другие аспекты этого явления, учет которых может способствовать формированию учебной деятельности слушания [2, с.178].

Всякий, даже самый минимальный, уровень овладения аудированием на иностранном языке предполагает сформированность ряда операций, основополагающих для данного вида речевой деятельности:

- 1) опознание звукового потока;
- 2) восприятие значения аудируемых единиц;
- 3) выявление значимой информации в аудируемом тексте [3, с.165].

Несмотря на то, что процесс аудирования может протекать без внешних проявлений, это активный процесс, требующий больших интеллектуальных усилий. В ходе аудирования слушающий выполняет сложную перцептивно-мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, противопоставления и т.д. Успешность аудирования определяется как объективными, так и субъективными факторами. Объективные факторы складываются из особенностей

предъявляемого текста и условий, в которых протекает его восприятие. Субъективные факторы определяются особенностями психики слушающего и уровнем его подготовки.

Для более общей картины понимания, следует рассмотреть основные психологические и лингвистические трудности, возникающие при овладении этим видом речевой деятельности.

1. Аудирование – это сложное умение воспринимать речь на слух в одноразовом ее предъявлении. Одноразовость предъявления связана со спецификой условий протекания естественного устно-речевого общения. Преодолеть эту субъективную сложность можно лишь, постепенно научив школьников переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить.

2. Аудирование разных источников информации также вызывает трудности у учащихся. При непосредственном общении аудирование облегчается паралингвистическими средствами: мимикой, жестами. При использовании технических средств эти факторы отсутствуют.

3. Вызывает трудность при восприятии на слух быстрый темп речи и различия в тембре голоса. Темп воспринимаемой речи не должен быть выше темпа внутренней речи аудитора.

4. Длительность звучания текста также может затруднять аудирование. Ослабевает внимание, если превышаются возможности восприятия (в частности, объема кратковременной памяти) [1, с. 193].

При отборе текста для аудирования учитываются его языковые особенности, содержательная характеристика и композиционные особенности. При оценке психических особенностей обучаемого прежде всего учитываются его речевой слух, внимание и память, способность к речевой догадке и вероятностному прогнозированию, уровень развития внутренней речи.

Важным условием при формировании аудирования является мотивация. Если слушающий испытывает потребность слушать, это ведет к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой слух и даже чувствительность органов ощущения, более целенаправленным становится внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов.

Для создания мотивации к изучению иностранного языка и, в частности, потребности в аудировании как познании нового о языке и мире, как активном участии в общении, важным является правильный выбор аудиотекстов. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком легкие аудиотексты также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной, не говоря уже о том, что она не может быть развивающим фактором в процессе обучения иностранному языку [4 с. 104].

Современные методисты утверждают, что при обучении иностранному языку важно опираться на страноведческий аспект. Если тексты для аудирования включают сведения о стране изучаемого языка, о жизни и обычаях ее народа, о праздниках и традициях, то они развивают кругозор учащихся, воспитывают чувство симпатии к другим народам.

Говоря о мотивации, также следует и учесть, что современный мир не стоит на месте, а шагает далеко вперед. Учитывая интересы школьников и ежедневное использование гаджетов, учитель может создать благоприятную среду для выполнения учебной программы.

Одним из современных методов обучения является использование Интернет-сайтов, которые помогут ученику овладеть любым видом речевой деятельности. К счастью, в наше время Интернет присутствует везде, и данный способ мы можем использовать как непосредственно на уроке, так и как самостоятельную работу дома. Часто употребляемыми стали подкасты. На них мы и остановимся более подробно.

Но сначала стоит раскрыть смысл понятия: что же такое подкаст.

Подкаст (от англ. «podcast») – вид социального сервиса Интернета нового поколения Веб 2.0, позволяющий пользователям сети Интернет прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во всемирной сети [5, с.102].

В отличие от обычного телевидения или радио подкаст позволяет прослушивать аудио-файлы и просматривать видеопередачи не в прямом эфире, а в любое удобное для пользователя время. Социальный сервис подкастов имеет свои характеристики, которые необходимо учитывать при разработке методики обучения иностранному языку на основе подкастов. К данным характеристикам относятся:

1) возможность размещения в сети Интернет на сервисе подкастов личных подкастов пользователей;

2) возможность создания на сервисе подкастов личной зоны каждым автором подкаста. Личная зона каждого автора подкаста необходима для организации сетевого обсуждения содержания подкаста;

3) возможность организации сетевого обсуждения содержания подкаста в личной зоне пользователя сервиса посредством микроблога или веб-форума;

4) доступность. Опубликованный на сервере подкаст может быть просмотрен / прослушан любым зарегистрированным пользователем сервиса [5, с.102].

К учебным подкастам можно предъявить следующие требования:

- язык записи – изучаемый (иностраный);
- длительность звучания – до 4 минут;
- тематика – в соответствии с тематическим содержанием учебной программы;
- тип записи – монолог / диалог / групповая запись;
- формат записи – аудио / видео.

В качестве примера хотелось бы привести такой сайт как www.podcast.de, и более детально рассмотреть его возможности.

Для начала стоит отметить, что на данном сайте собраны подкасты на различные темы, аудиокниги, игры и трансляции, которые в последующем можно скачать. Для того, чтобы ученик имел доступ к файлам, ему необходимо зарегистрироваться, далее создать свой профиль, где он укажет информацию о себе, о том, чем он интересуется, какие сферы жизни предпочитает и т.д. Хочется подчеркнуть еще один плюс данного сайта, что можно найти друга по интересам и в дальнейшем продолжить общение. Но перейдем непосредственно к работе самого сайта. В самом начале страницы мы можем выбрать тему, которая нас интересует. Эта запись может быть в виде видео, либо же в аудио формате. Одним из минусов является отсутствие заданий после прослушивания информации (просматривания). Но как альтернатива может служить то, что после аудиофайла, есть облако «Мнение», где каждый из членов данного сообщества может высказаться по поводу прослушанной темы.

Немаловажным является и то, что сам обучающийся, может стать создателем подкаста. Здесь подразумевается, что зарегистрированный пользователь сообщества может также выкладывать свои материалы, создавать форумы для обсуждений и т.д.

Как уже говорилось ранее, такой аспект как аудирование, дается не всем легко. Поэтому, авторы некоторых тем вместе с аудиозаписью (или видеозаписью) могут также вкладывать транскрипцию текста. Это намного облегчает сам процесс и ученики могут просмотреть текст как после прослушивания (чтобы удостовериться в правильности полученной информации), так и непосредственно во время прослушивания.

Исходя из всего вышечисленного, хотелось бы отметить положительные моменты использования подкастов:

1) тематика подкастов разнообразна: от страноведческих тем до актуальных сфер жизни человечества;

2) учащиеся развивают свою поисковую деятельность;

3) частое использование данных сайтов, дает ученикам возможность слушать, слышать и понимать разговорный немецкий язык, знакомиться с новыми лексическими единицами.

В заключение всего вышеизложенного, хотелось бы напомнить, что аудирование это деятельность по восприятию и распознаванию речевого сообщения на слух. Уже отмечалось, что без слушания не может быть в норме говорения, это две стороны устной речи. Вместе с тем слушание как вид речевой деятельности относительно автономно. В условиях естественного речевого общения удельный вес этого вида речевой деятельности очень велик, если иметь в виду также воздействие на современного человека таких средств массовой информации как радио, телевидение и Интернет. Использование Интернета, а именно ресурсов подкаста, позволяет создать условия для улучшения социокультурной, языковой и речевой компетенции, улучшить навыки аудирования, познакомить обучающихся с реалиями страны, которые представлены в аутентичных источниках.

Литература

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1998. –255 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. –219 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. –222 с.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В Рогова, Ф.М. Рабинович. – М.: Просвещение, 1991. –287 с.
5. Соломатина А.Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся / А.Г. Соломатина. – Вестник Тамбовского Университета. – Т., 2011. - №2. – С. 102 – 104.

*Д. Ю. Габа
м. Вінниця*

ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сучасному етапі реформування та модернізації іншомовної освіти в Україні, важливим кроком стало навчання іноземної мови у початковій школі. У зв'язку з цим виникла необхідність в оновленні змісту, цілей навчання, створення сучасних комунікативно-орієнтованих підручників, переходу від традиційного накопичення знань до вмотивованого засвоєння навчальної інформації та вмінь реалізовувати здобуті знання у практичній діяльності. Іншим аспектом успішної реалізації зазначених процесів є потреба у перегляді та уточненні окремих усталених поглядів на засоби навчання іноземної мови [2, с. 7]. Відтак, пошук та вибір таких технологій, які з одного боку, були б спрямовані на розв'язання комунікативних завдань навчання іноземної мови молодших школярів, а з іншого – врахування вікових особливостей учнів молодших класів, формування інтересу учнів цієї вікової категорії, а також активізації комунікативної, пізнавальної та творчої діяльності молодших школярів.

Вчені-психологи та педагоги В.Г.Асеев, Л.І.Божович, Ю.К.Бабанський, І.Д.Бех, Д.Б.Ельконін, Ю.Н.Кулюткін, О.М.Леонтьєв, О.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Славина, Г.І.Щукіна, П.М.Якобсон. вважають, що врахування вікових особливостей молодших школярів є найважливішим аспектом сучасного навчання. Це означає, що в полі зору уваги вчителя виявляється не тільки навчання, яке здійснюється учнем, але й розвиток особистості учня, який відбувається в процесі навчання іноземної мови [3, с. 14].

Провідна роль у навчанні іноземної мови належить мотивації. Для молодших школярів підкріплення зовнішньої мотивації здійснюється вчителем через оцінку, похвалу, підтримку, змагальний аспект, а внутрішня мотивація формується через прагнення більше дізнатися, радість від активності, інтерес до матеріалу, що вивчається. Сформувані у молодших школярів інтерес до вивчення іноземної мови можливо через педагогічну майстерність та творчий досвід. Процес навчання повинен бути для молодших школярів, цікавим, захоплюючим та результативним. Але для цього потрібно враховувати особливості розвитку когнітивних процесів молодших школярів.

Зокрема, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пам'яті, коли особливо динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Переважає мимовільна пам'ять, запам'ятовується швидко і якісно те, що цікаве і викликає позитивні емоції. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Довільне запам'ятовування буває найпродуктивнішим тоді, коли матеріал, який необхідно запам'ятати, стає змістом діяльності школярів. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань. Вчитель повинен створити умови для довільного запам'ятовування усіх мовних засобів (лексики та мовних зразків) в процесі захоплюючої взаємодії між дітьми

Щодо особливостей мислення молодших школярів, то воно конкретне. На початковому етапі опанування іноземною мовою діти засвоюють її переважно наочним шляхом, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Отже усі уроки іноземної мови для молодших школярів мають проводитися з наочністю. Чим менша дитина, тим більше навчальний процес має опиратися на її практичні дії, бо їй недостатньо лише дивитися та мислити, їй необхідно взяти предмет до рук, тримати в руках, погладити його, побудувати щось тощо. І чим більше буде задіяно видів сприйняття на уроці, тим ефективнішим буде навчання іноземною мовою [5].

Діяльність молодших школярів в процесі навчання іноземної мови повинна бути різноманітною. Це пов'язано з особливостями уваги даного вікового періоду, яка характеризується невеликим об'ємом, малою стійкістю: молодші школярі можуть зосереджено займатися однією справою протягом 3-5 хвилин, тому роботу планувати потрібно з урахуванням психологічних особливостей [1, с.56]. Враховуючи нестійку увагу, швидку втомленість, переважання діалогічного мовлення над монологічним, надзвичайну рухливість молодших школярів, потрібно активно використовувати ігрові технології. Необхідним є звичне оточення молодших школярів: світ іграшок (набори тварин, меблі, кухонного посуду, одягу).

Молодші школярі краще сприймають та засвоюють матеріал, якщо він подається в ігровій формі, інсценується. У цьому на допомогу приходять вірші, казки, невеличкі п'єси, дитячі спектаклі та свята з використанням іноземних пісень та віршів. Ігрові технології включають використання дидактичних ігор, уявні ситуації, сприяють встановленню позитивних стосунків між іноземною мовою і тими, хто її вивчає; слугує потужним мотиваційним фактором для розвитку усної і письмової мови; дозволяє ефективно привертати увагу молодших школярів і довше її утримувати; стимулює творчі здібності, розвиває уяву та розширює соціальний досвід молодшого школяра [4, с.72]. Засвоєння соціального досвіду відбувається під час рольової гри, через те що її змістом є стосунки між людьми. Проведення рольових ігор на уроках іноземної мови можна співвіднести з реаліями сучасного життя, гра готує учнів до повсякденного спілкування в іншомовному середовищі. Рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування учнів на уроці. Рольова гра орієнтує учнів на планування особистої мовленнєвої поведінки і прогнозування поведінки співрозмовника. За допомогою рольової гри вчитель може розвивати усі види мовленнєвої діяльності учнів, і перш за всі усне мовлення, яке є провідним видом

мовленнєвої діяльності на середньому ступені навчання. Рольові ігри можуть бути лише лексичними, аудитивними та мовними, тому що саме вони мають можливості для тренування учнів у вживанні лексики в ситуаціях, близьких до реального життя, навчання розуміння учнями зміст висловлювань, розвитку слухової та мовної реакції, навчання учнів послідовно, логічно і творчо використовувати отримані мовні навички, виражати свої думки

Отже, для ефективного навчання іноземної мови використовують систему психолого-педагогічних умов, що забезпечують належний рівень навчання: забезпечення процесу навчання на основі індивідуально-гуманного підходу, забезпечення успіху, тобто радості пізнання при освоєнні учнями іноземної мови, застосування стимулюючих оцінок. Враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, основним підходом до навчання іноземної мови у молодших школярів є комунікативно-ігровий метод навчання. Він забезпечує дійове, зорієнтоване на особистість навчання іноземної мови.

Література

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 2012. — 159 с.
2. Кремінь В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги / В. Г. Кремінь // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 4. — С. 5–10.
3. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Шлях освіти : науково-методичний журнал. - К.: Педагогічна преса. - 2013. - № 2. - С.11-16.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 2001. — 304 с.
5. Ващенко А. В. Особливості навчання іноземної мови у 1-му класі [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/41126/

*В. В. Говоренко
г. Маріуполь*

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Изучение немецкого языка как второго иностранного становится все более востребованным, что обусловлено современными образовательными тенденциями: подготовка конкурентоспособных специалистов, повышение академической мобильности. Как показывает практика, трое из четырёх, изучающих немецкий язык как второй иностранный (ИЯ2), изучали английский язык в качестве первого иностранного языка (ИЯ1) и могут использовать полученный опыт, знания, умения и навыки, которые могут быть перенесены во второй иностранный язык и значительно облегчить его изучение [4].

При обучении немецкому языку как второму иностранному языку после английского необходимо опираться на общие принципы, действующие при обучении любому иностранному языку.

Наиболее существенными принципами являются следующие:

1. Как и при обучении любому иностранному языку, коммуникативные цели определяют общий методический подход к обучению. Но так как ученики уже обладают опытом изучения ИЯ1, овладение ИЯ2 осуществляется ими более сознательно, они могут сравнивать определённые языковые явления, находить какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или наоборот, выявить различия.

Именно поэтому общий методический принцип в обучении ИЯ2 можно определить, как коммуникативно-когнитивный, где когнитивный аспект подчинён коммуникативному.

2. Весь учебный процесс должен быть ориентирован на личность ученика, на его развитие, самостоятельность, на учёт его возможностей, потребностей, интересов.

Следует отметить, что при обучении ИЯ2 для этого имеется ещё больше предпосылок, чем при изучении ИЯ1, благодаря наличию опыта изучения иностранного языка, более осознанного подхода к изучению второго иностранного.

Таким образом, можно учитывать индивидуальные особенности учащегося и дифференцировать обучение, учитывая уровень обученности ИЯ1 [1].

Говоря о принципе индивидуализации при обучении немецкому языку как ИЯ2, следует выделить то, что реализация данного принципа предусматривает овладение обучающимися различным стратегиям работы над языком, в основе которых лежат общеучебные умения. Важную роль также играют творческие задания, проектная работа, ситуации, в которых обучающемуся необходимо брать на себя ответственность за результаты и качество выполнения общего группового задания.

При этом важно подчеркнуть, что принцип индивидуализации не противоречит значимости групповой работы в автономном обучении. В свою очередь выполнение индивидуальных, дифференцированных заданий развивает навыки самостоятельной работы над языком, умением работать со справочной литературой, развивать мышление и творческие способности обучающегося [3].

3. Работа по овладению конкретными языковыми средствами должна переходить в речевые действия, направленные на решение определённых коммуникативных задач, которые указаны в таблицах, схемах, учебниках и обеспечивать речевое взаимодействие школьников. Одним из средств усиления речевого взаимодействия является использование проектной методики и ролевых игр.

4. Все 4 основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо – должны развиваться во взаимосвязи друг с другом.

5. Сопоставительный подход при обучении ИЯ2 также очень важен. У школьников есть возможность выявить различия между языками и искать сходство в них. При изучении ИЯ2 большую помощь оказывает опора на родной язык и ИЯ1, особенно на английский язык, так как немецкий и английский языки относятся к одной группе языков – германской и имеют много общего.

6. Необходимо систематически отслеживать успешное продвижение при обучении ИЯ2, развивать у школьников рефлексивность, способность к самоконтролю и самооценке [1].

Важно отметить, что изучение каждого нового иностранного языка, это и множество трудностей, например, при обучении немецкому языку на базе английского языка учащиеся испытывают затруднения:

- при произношении;
- в правилах чтения;
- в интонации;
- некоторые слова в английском и немецком языках выглядят и произносятся похоже, но имеют разные значения;
- в порядке слов;
- в склонении артиклей;
- в спряжении глаголов;
- в сложных грамматических конструкциях.

Известно, что грамматика немецкого языка гораздо сложнее грамматики других германских языков, поэтому сложные грамматические темы следует объяснять с опережением.

С целью усиления положительного влияния со стороны ИЯ2 и предотвращения интерференции со стороны родного языка на грамматическом и лексическом уровнях, необходимо направлять внимание учащихся на нахождение совпадений и различий в тех языках [2].

Таким образом, при обучении ИЯ2 очевидна необходимость разработки интенсивных стратегий, техник, способов, приёмов обучения и изучения ИЯ. При их разработке, нужно исходить из того, что обучающиеся уже владеют основными языковыми фонемами ИЯ1 (например, грамматическими явлениями: элементарные структуры предложений, личные и притяжательные местоимения, образование множественного числа и т.п.). Эти знания являются предпосылкой повышения эффективности изучения ИЯ2.

Кроме того, процесс обучения ИЯ2 должен базироваться на активизации когнитивных процессов – ассоциации, сравнении, сопоставлении, поиске, анализе и др.

Необходимо создавать условия, побуждающие обучающихся к обдумыванию, сравнению, обсуждению, постановке гипотез, экспериментированию. Материалы для обучения ИЯ2 должны давать импульсы к автономному изучению ИЯ2, к самостоятельному распознаванию, сопоставлению феноменов ИЯ1 и ИЯ2.

Литература

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку / И.Л. Бим – Тверь, Титул, 2001.
2. Бим И.Л., Садова Л.В. Мосты. Учебник немецкого языка как второго иностранного на базе английского / И.Л. Бим, Л.В. Садова – М.: Март, 1997.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И.Л. Бим – М.: Просвещение, 1988.
4. Гальскова Н.Д. Немецкий язык как второй иностранный: 7-11 классы – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.provs.ru/ebooks/Galskova_Nemeckii_7-11kl/index.html

*Л. А. Голуб
м. Кривий Піг*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ НАВИЧКИ ГОВОРІННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Питання підвищення якості навченості і рівня вихованості особистості учня були і залишаються пріоритетними в сучасній методиці викладання іноземної мови (ІМ). Саме під час використання на уроках сучасних освітніх технологій учні можуть повністю розкритися як творчі особистості. Вивчення іноземних мов покликане сформувати особистість, що здатна і має бажання брати участь в міжкультурній комунікації, здатну вирішувати поставлені перед нею мовні завдання.

До компонентів іншомовної комунікативної компетенції належать мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції. Мовленнєва компетенція – володіння чотирма видами умінь: аудіювання, говоріння, читання та письмо. Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. Тому умовою здійснення діяльності говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок: граматичних, лексичних, вимовних (артикуляційних та інтонаційних).

Метод проектів є порівняно новим методом у викладанні іноземних мов, сприяє активному залученню учнів до різних видів практичної діяльності та дозволяє розвивати їх творчі та індивідуальні здібності. Саме осмислення та застосування цього методу в новій соціально-культурній ситуації в світлі вимог до утворення на сучасному етапі суспільного розвитку дозволяє говорити про шкільний проект як про нову педагогічну технологію, яка

дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-орієнтованого підходу в навчанні підростаючого покоління [1].

Грунтуючись на поняттях технології навчання і проектування, Е. Полат розглядає проектну методіку як сукупність пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю, що представляють собою дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасно формування певних особистісних якостей учнів в процесі створення конкретного продукту [2]. Питому вагу у визначенні характеру організації проекту складає як тип проекту, так і його тема (зміст), умови проведення. Якщо це дослідницький проект, то він містить поетапність проведення, до того ж успіх всього проекту у великій мірі залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Саме тому необхідно стежити за діяльністю учнів поетапно, оцінюючи її крок за кроком. В рольово-ігрових проектах, що передбачають характер змагання, може використовуватися система накопичення балів. В творчих проектах часто буває неможливо оцінити проміжні результати, але відстежувати хід роботи необхідно, щоб вчасно надати необхідну допомогу.

Технологією здійснення проекту передбачено три етапи: підготовчий, основний і заключний. На кожному етапі вирішуються певні завдання, визначається характер діяльності учнів і вчителя. На кожному етапі вирішують ся певні задачі, встановлюється характер діяльності учня та вчителя. Діяльність викладача на різних етапах змінюється.

Е. Полат вважає, що метод проектів за наявності певних умов може бути використаний в будь-якій школі, на будь-якому етапі навчання, якщо він відповідає наступним вимогам:

1) наявність значущої в дослідницькому сенсі проблеми або задачі, потребуючої інтегрованого рішення, дослідницького пошуку для її вирішення;

2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

3) самостійна діяльність учнів: індивідуально, в парі, в групах на уроці та поза школою;

4) структурування змістовної частини проекту, з вказанням поетапних результатів та розподілом ролей;

5) використання дослідницьких методів: визначення проблеми, вихідних з неї задач дослідження, формування гіпотези вирішення, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, виправлення, висновки [3].

Використання методу проектів у навчанні іноземної мови певною мірою зумовлено специфікою навчального предмета і характеризується комунікативною спрямованістю, ситуативною обумовленістю, інтеграцією знань з різних областей, необхідністю відбору мовного матеріалу для роботи і т.д.

Аналіз інформації, отриманої в ході дослідження педагогічної діяльності вчителів з використання методу проектів дозволив виявити позитивне ставлення до проектної методіки як до педагогічної технології, наявність високого виховного потенціалу та можливості використання цього методу в рамках особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, а також успішне застосування методу проектів на уроках німецької мови.

Для більш ефективного застосування методу проектів у навчанні іноземної мови повинні бути дотримані наступні умови:

1) можливість вибирати тему проекту і форму роботи;

2) використання опорних інструкцій, матеріалів, комп'ютерних технологій і т.д.;

3) проведення роботи з розвитку навичок проектної діяльності;

4) використання різних методів формування проектних груп;

5) підвищення значення презентаційно-оцінного етапу роботи і т.д.

Отже, можна вважати доцільним застосування технології проектів в навчально-виховному процесі середньої школи, яка дає можливість застосовувати отримані знання на практиці, створюючи при цьому нові ідеї. Ця технологія допомагає підвищити інтерес в процесі навчання в самій звичайній загальноосвітній школі. При застосуванні цієї технології

учень виступає як індивідуальність, здатна не тільки оцінювати дійсність, а й проектувати необхідні зміни для поліпшення життя.

Література

1. Бехтенова Є.Ф. Педагогічні умови формування проектної діяльності учнів: на матеріалі національно-регіонального компонента шкільної історичної освіти: дис. канд. пед. наук. / Є.Ф. Бехтенова. - Новосибірськ, 2006. - 276 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх початкових закладах: Підручник/ кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

*Ю. В. Дідух
м. Вінниця*

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Постановка проблеми. Засвоєння навчальної інформації починається з її сприйняття. Саме в цьому велику роль відіграють засоби наочності, функцією яких є сприяння ефективному засвоєнню учнями поточних знань із предмета, що вивчається. При безпосередньому впливі наочного матеріалу на органи чуттів у свідомості дитини виникає образ сприйняття. В його створенні беруть участь не тільки відчуття, але й пам'ять, мислення, досвід. Учень не просто споглядає, а активно діє.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічні особливості особистості учнів початкової школи були досліджені у працях Л.С. Виготського, Е. Берна, Р. Бернса, Д.К.Джонса, Ю.З.Душеїна, В.К. Дьяченко, Л.Я. Зеня, І.О.Зимньої В.В. Копилова та інших.

Виклад основного матеріалу. Навчання англійської мови посідає одне з провідних місць у загальному навчанні учнів та й взагалі у всебічному розвитку. Знання іноземної мови поєднується із знанням слів, в той час як володіння мовою - з лексичними навичками. Лексичні навички слід розглядати як найважливіший компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування саме і є метою навчання лексичного матеріалу. Під лексичною компетенцією розуміють лексичні знання, а також здатність використовувати мовний словниковий запас у мовленні: усному (аудіювання, говоріння) і писемному (читання, письмо) [1, с. 42].

Для того щоб навчання було ефективним та підібрані методи відповідали потребам учнів, процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи:

1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями;

2) етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями, де розрізняють: а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази, речення, б) автоматизацію на понадфразовому рівні - діалогічній або монологічній єдності. Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації - розкриття значення нових слів. Способи семантизації поділяють на перекладні та безперекладні. До безперекладних відносяться: наочна семантизація (демонстрація малюнків, предметів, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо), мовна семантизація, дефініція, тлумачення.

Вирішальне значення у виборі методів навчання і формування їх структури відіграє зміст навчального матеріалу. Ефективність процесу навчання великою мірою залежить як від вдалого вибору методів, так і від їх внутрішніх структур, умілого поєднання прийомів зовнішньої діяльності вчителя і внутрішньої пізнавальної самодіяльності учнів [2, с. 8].

Для стимулювання мислення і пізнавального інтересу учнів початкової школи у процесі формування іншомовної лексичної компетенції застосовуються різноманітні прийоми та засоби навчання, зокрема, і використання різних видів наочності.

Психологічні дослідження показали, що наочність не лише сприяє більш успішному протіканню таких психологічних процесів, як сприйняття, запам'ятовування, мислення, але на їх основі дозволяє активізувати всю розумову діяльність, глибше проникати в головні і суттєві сторони явищ, що вивчаються. Наочний матеріал забезпечує перебудову діяльності учнів, сприяє відбору і систематизації інформації при створенні наочного образу. Використання засобів наочності з метою засвоєння сутності явищ, які вивчаються – один з найважливіших шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Можна вважати, що це головне завдання наочності в навчанні. Наочний матеріал є незамінним засобом збагачення учнів новими уявленнями і вдосконалення вже наявних в них уявлень. Засоби наочності, які використовуються з цією метою, повинні відображати дійсність як можна повніше, у всьому багатстві її проявів. Особливо виразно повинні бути показані ті елементи об'єкта, які є для нього суттєвими і на які необхідно звернути увагу учнів [3, с. 112].

Наочність є одним із повноцінних джерел інформації, а її використання як матеріалу для створення пізнавальних задач дозволяє змінити характер навчального процесу із засвоєння фактів на оволодіння учнями способами пізнавальної діяльності. Як засвідчує практика, а також результати наукових досліджень наочність відіграє велику роль в процесі засвоєння учнями знань. На підставі безпосереднього сприйняття предметів або з допомогою зображень (наочності) в процесі навчання в учнів формуються образні уявлення і поняття про минуле.

Кожний вчитель повинен вміло вибирати засоби наочності відповідно до уроку і правильно користуватись нею. При використанні наочності в навчанні необхідно дотримуватися ряду умов: застосовувана наочність повинна відповідати віку учнів; наочність повинна використовуватися в міру, поступово й тільки у відповідний момент уроку; спостереження повинне бути організоване таким чином, щоб усі учні могли добре бачити демонстрований предмет; необхідно чітко виділяти головне, істотне при показі ілюстрацій; детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації явищ; ступінь наочності повинна бути точно погоджена зі змістом навчального матеріалу.

У процесі навчання за допомогою наочного матеріалу учитель визначає за змістом теми конкретні реальні об'єкти, вибирає засоби наочності та способи діяльності (спостереження, досвід, практична робота) з ними.

Головний критерій відбору наочних засобів для уроку – це його характеристика, подана крізь призму вирішення дидактичних завдань.

При відборі до уроку різних зразків наочності учитель повинен враховувати такі фактори:

1. Вікові та індивідуальні особливості учнів.
2. Наявна база вмінь та навичок роботи з матеріалом даної підгрупи.
3. Розмаїття використання підгруп, видів та підвидів наочності. Це дозволить виробити в учнів навички роботи з різноманітним графічним матеріалом, полегшить сприйняття матеріалу, насиченого інформацією.
4. Дотримання логіки побудови.
5. Дотримання рухомого принципу демонстрації наочності.
6. Ілюстрування засобів наочності.
7. Використання у комплексі з іншими наочними посібниками.

Отже, наочність у процесі формування лексичної компетенції в початкових класах має важливе значення. Однак, засоби наочності на уроках не слід перетворювати у самоціль. Вони повинні сприяти ефективному навчанню школярів, бо невміло використані засоби наочності негативно впливають і відволікають дітей від цілеспрямованої роботи.

Література

1. Аквилева Г. Н. Натуральные средства обучения и методика работы с ними /Г. Н. Аквилева //Начальная школа. — №12, 2003 — С.42-43.
2. Балаєва Н. І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н. І. Балаєва // Педагогіка і психологія. - 2012. - №278. - С. 8-10.
3. Бекренєва І. І. Використовуємо сучасні підходи у викладанні англійської мови. / І. І. Бекренєва. – Х.: Видавнича група «Основа»: «Тріада+»,2007. – 285с.

Д. П. Загорулько
м. Маріуполь

ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ У ШКОЛІ

В наш час, коли Україна цілеспрямовано рухається до європейського суспільства, проблема культурного розвитку особистості та її готовність до діалогу з представниками інших народів та культур набувають особливої актуальності. Освічена молодь братиме участь у справі встановлення різноманітних зв'язків з багатьма країнами світу. Чільне місце у вирішенні цієї проблеми має посісти літературна освіта учнів, зокрема такі навчальні дисципліни, як українська та зарубіжна літератури. За умови паралельного вивчення цих двох предметів учителі-словесники мають можливість формувати систему універсальних гуманітарних знань учнів. Викладання української та світової літератур має утверджувати українську національну ідею, та водночас виховувати повагу до інших народів та культур. А це можливо лише за умови здійснення міжпредметних та міжлітературних зв'язків.

Урахування міжлітературних зв'язків допоможе учням усвідомити, що загальнолюдське складається із надбань національних культур і що кожен національний витвір посідає власне місце в загальнолюдській цивілізації. Вивчення взаємодії українського та світового письменств розвиває в учнів цілісність та глибину бачення світу, допомагає «закорінити українську дитину у світовій культурі» [4, с. 68].

Молодші підлітки сприймають художній твір насамперед як інформацію, аналізують літературних героїв, ототожнюючи їх із собою. Учні середніх класів добре сприймають змістову, сюжетну близькість творів, духовну близькість героїв. Враховуючи здатність молодших школярів до асоціативного мислення, до встановлення зовнішньої схожості творів (сюжет, тема, герой), О. Мисник на основі власного досвіду учителя зарубіжної літератури вважає, що роботу із взаємозв'язаного вивчення літератур доцільно починати вже в 5-му класі і поступово вводити в навчально-виховний процес елементи порівняння як пізнавальної операції [3, с. 4]. Доцільно дати дітям тлумачення поняття *порівняння* – «зіставлення одного з іншим з метою встановлення спільності або різниці» [2, с.245]. У середніх класах ефективним є залучення контактних і типологічних зв'язків.

Враховуючи специфіку предмета «зарубіжна (світова) література», можна дати учням поняття про переклад. *Переклад* – це передача тексту засобами іншої мови. Продовжуючи цю тему, має сенс проінформувати учнів також про перекладацьку діяльність відомих українських письменників – Лесі Українки, Івана Франка, Марка Вовчка. Нині переклад розглядається також як важливий засіб міжнаціональних літературних зв'язків.

Треба визнати, що досить важко проводити уроки з вивчення творів зарубіжних авторів і знаходити в них спільні риси з життям українського народу, особливо якщо це твори французьких, американських та англійських письменників. Схожими темами є, наприклад, доля та образ «маленької людини», тема знедоленого дитинства та сирітства, тема зрадиництва, теми та мотиви «втраченого покоління».

При вивченні творчості французького письменника Жюль Верна треба обов'язково повідомити дітям, що Марко Вовчок була особисто знайома з ним, переклала російською

мовою 16 книг письменника, серед яких «Діти капітана Гранта», «Навколо світу за 80 днів», «Двадцять тисяч льє під водою».

Тему мандрівних образів та сюжетів можна добре розкрити на прикладі усної народної творчості, вивчаючи казки та байки. Проводиться порівняння розробки однакових тем давньогрецьким байкарем Езопом, французом Лафонтеном, українцем Л. Глібовим та росіянином І. Криловим. Також можна зазначити, що найпопулярнішим так званим «вічним» сюжетом є історія Попелюшки, літературну обробку якої проводили Шарль Перро, брати Якоб та Вільгельм Грімм, а в ХІХ столітті сей сюжет ліг в основу відомих романів «Джен Ейр» Шарлотти Бронте, «Царівна» Ольги Кобилянської, «Друга дружина» Е. Марлітт та «Жива душа» Марка Вовчка.

Серед вічних образів світової літератури виділяється Прометей – символ борця за свободу та носій світоча Розуму. Його образ є надзвичайно популярним в Україні. Тож, вивчаючи трагедію Есхіла «Прометей закутий», згадуємо, прометеївські мотиви лунають у творах Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, М. Рильського.

У практичній діяльності, як зазначає О. Мисник, переважають методи творчого читання, прийоми порівняння творів, дослідження тексту за певними завданнями, роботи проблемного, евристичного, краснавчого характеру [3, с. 12]. Учні вчать порівнювати літературні явища (підрядник, переспів, пародія, переклад), встановлювати аналогії, давати порівняльну характеристику персонажів, знаходити типологічні та генетичні зв'язки, аналізувати переклади.

Компаративне вивчення зарубіжної та української літератур сприяє формуванню гуманістичного світогляду учнів, глибшого уявлення про багатомірний світ навколо нас, виховує загальнолюдські цінності. Така форма навчальної діяльності – невичерпний матеріал і для вчителя, і для учнів. Ця співпраця відкриває вікно у широкий світ.

Література

1. Ільницький М., Будний В. Порівняльне літературознавство: В 2 ч. Навчальний посібник / М. Ільницький, В. Будний. – Київ: Видавничий дім «Киево-Могилянська академія», 2008. – 430 с.
2. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / [За ред. А. Волкова, О. Бойченка, І. Зварила, Б. Іванюка, П. Рихла]. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 636 с.
3. Мисник О.М. Взаємопов'язане вивчення зарубіжної та української літератур / О.М. Мисник // Зарубіжна література в школі. – 2016. - № 15 – 16 (279 – 280). – С. 4 – 12.
4. Новачук О.О. Система взаємозв'язаного вивчення творів світової і української літератур / О.О. Новачук // Зарубіжна література в школі. – 2015. - № 5 – 6 (245 – 246). – С. 68 – 72.

*Д. І. Заєць
м. Маріуполь*

ZUR ROLLE DER SPIELE IM FREMDASPRACHENUNTERRICHT

Der Einsatz von Spielen und spielerischen Lernformen wirkt positiv auf die Motivation und damit auf den Lernprozess aus. Lerninhalte werden vielfältig vernetzt und damit nachhaltiger gelernt. Voraussetzung dabei ist, dass die Spiele und spielerischen Übungen gezielt im Hinblick auf die Förderung sprachlicher Kompetenz ausgewählt werden. Darüber hinaus sollten Spiele besonders in der Schuleingangsphase den Bewegungsdrang der Kinder berücksichtigen. Spielerisches Lernen und Kompetenzorientierung sind kein Widerspruch. Spielformen der Arbeit tragen zur Schaffung eines günstigen psychologischen Klimas bei stimulieren die Aktivität der Schüler [2].

Das Ziel der Spielpädagogik ist, dass seit jeher Spielen und Lernen miteinander verbunden wird, um humane und effektivere Unterrichtsmethoden zu erreichen. Der Lehrer sollte sich gut auf die Spielsituation vorbereiten (darunter versteht man genug Materialien sammeln, geeignetes Spiel

für sein Ziel auszuwählen, die Spielregeln möglichst einfach zu erläutern etc.) und es sollten möglichst alle Schüler aus der Klasse an dem Spiel teilnehmen.

Das Spiel sollte nicht auf den Hauptteil der Lehre entgegengesetzt werden. Es ist notwendig, dass das Spielelement in allen Phasen des Unterrichts anwesend war und eine allgemeine Atmosphäre des Spiels erstellt.

Der Einsatz von Spielen ermöglicht es den Kindern, sich natürlich auf einen Sachverhalt einzustellen, da sie durch eine Vielzahl an Begegnungen mit dem Spiel im Alltag eine große Routine besitzen, sich auf das Spiel einzulassen und sich darin wiederzufinden [1, c. 42].

Das Spiel ist in allen Phasen des Unterrichts einsetzbar. Es kann als Einstiegsritual zur Wiederholung der Inhalte der letzten Stunde eingesetzt werden, nach der Erarbeitung neuer Inhalte zur Festigung oder am Ende der Stunde, um die Inhalte der Übungseinheit spielerisch abzuschließen. Auch im Hinblick auf die Rhythmisierung des Unterrichts bietet der Einsatz des Spiels Vorteile, da durch spielerische Elemente eine Balance zwischen Spannungs- und Entspannungsphasen hergestellt werden kann. Spezielle Bewegungsspiele kommen zusätzlich dem natürlichen Bewegungsdrang von Kindern nach und wirken konzentrationsfördernd.

Das Spiel beansprucht den Einsatz des ganzen Menschen, die Gefühle und der Körper beitreten. Die Schüler simulieren reale Situationen und sie unterhalten sich noch, dabei sie sammeln und benutzen ihre Erfahrungen; es ermöglicht uns, den Kopf, das Herz und die Hände einzusetzen;

das Spiel kann sehr gut neue oder längst erworbene Kenntnisse vertiefen; durch das Spiel bereichern wir die klassisch konservative Unterrichtsform und die Aufmerksamkeit der Schüler muss sich nicht die ganze Zeit auf den Lehrer konzentrieren; durch das Spiel hat der Lehrer auch die Möglichkeit, Schülerkenntnisse zu überprüfen [2].

Es gibt solche Arten von Spielen:

Allgemeine Spielformen (Wortschatzübungen). Diese Spielformen werden wir in nahezu allen Lernfeldern wiederfinden und anwenden können. Es sind meist Spiele, die den Wortschatz vertiefen und somit auf alle Themen übertragbar sind. Immer wiederkehrende Spielformen werden den Kindern nicht langweilig, sondern geben ihnen Sicherheit und begünstigen die Aufnahme neuer Lerninhalte. Viele dieser Spiele sind international und somit den Schülern oft schon bekannt.

Sprachlernspiele – sind auf deutliche sprachliche Zielsetzung orientiert. Sie dienen vor allem der Festigung von Wortschatz, Strukturen, Wendungen und Sprachfertigkeiten.

Kreative Spiele – betont werden der Umgang mit der Sprache, kreatives Schreiben, kreative Geschichtenerzähl- und Malspiele sowie die Improvisation. Sie fördern Teamarbeit, Beobachtungs- und Ausdrucksqualitäten.

Interaktionsspiele – in diesen Spielen geht es vor allem um die Wechselbeziehungen zwischen Personen, wo mehrere Fähigkeiten gefordert werden [4, c. 2].

Der Spielverlauf unterscheidet drei Phasen:

1. Die Vorbereitungsphase: die Erklärung des Problems, der Spielregel, des Ziels, die Rollenvorgabe und -verteilung

2. Die Spielphase: die Schüler handeln in Gruppen den Spielregeln zufolge

3. Die Auswertungsphase: der Spielverlauf, die Fehler werden besprochen.

Die Spiele im Unterricht und die ihnen gewährte Zeit sind von mehreren Faktoren abhängig: Ausbildung von Schülern, die spezifischen Ziele und Bedingungen der Lektion, und so weiter [3, c. 152].

Während meiner Schulpraxis in der 10. Klasse des Stadtlyzeum unterrichtete in Deutsch und verwendete aktiv spielerische Lernformen. Ich kombinierte Sprachlern- und kreative Spiele. Der Unterricht war interessant und informativ. Die Schüler hatten eine positive Motivation zum Lernen.

Also, das Spiel hilft mit die Lektion noch interessanter und spannender zu gestalten. Das Spiel entwickelt geistige und willentliche Tätigkeit. Als komplexe und zugleich spannende Erfahrung bedarf das Spiel großer Konzentration, trainiert Gedächtnis und entwickelt es.

Literatur

1. Cros Rotraud, Ladiges Doris, Laveau Ingeborg: Gemeinsam lernen macht Spaß – Deutsch als Fremdsprache für die Grundschule. – Ernst Klett Verlag, 1999. –168 S.
2. Spiel als Methode [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/spiel-als-methode/>
3. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО «Четыре четверти», 2006. – 352 с.
4. Лебедева Г.Н. Роль игры в обучении школьников немецкому языку / Г.Н. Лебедева. – С.1-5.

*А. Е. Заиченко
г. Мариуполь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НЕМЕЦКОГО)

В контексте системно-деятельностного подхода в рамках преподавания и обучения немецкому языку как иностранному, преподаватели и учителя постоянно находятся в поиске новых способов, чтобы оживить урок, вовлечь обучающихся в процесс обучения и научить их использовать язык естественно и органично, насколько это возможно. На сегодняшний день игровые педагогические технологии слишком мало используются в образовательных целях, хотя полезность игры признается огромным количеством исследователей во многих областях: от педагогики до когнитивистики. Игра преимущественно описывается как основной вид деятельности в интеллектуальном, социальном и психологическом развитии ребенка. К сожалению, игровые формы обучения часто рассматриваются как вторичный вид деятельности, предназначенный исключительно для отдыха или развлечения.

Использование игровых форм обучения на уроках немецкого языка вписывается в преимущество деятельностных и коммуникативных подходов, предлагая более развлекательный способ обучения (работа в команде, интерактивное взаимодействие, соревновательный дух), стимулируя речь и взаимодействие учеников. На уроке игра позволяет, прежде всего, «сломать лед» (в группе, где дети малообщительные, либо плохо знают друг друга) или разрядить обстановку после/перед сложным или вызывающим затруднения видом деятельности. Иными словами, она создает активность в группе, извлекая пользу из своей игровой составляющей и в то же время, обеспечивая выполнение четких задач, предъявляемых педагогическим процессом. Игровые формы обучения позволяют выйти за рамки инструментальных потребностей, поскольку последние зачастую не вызывают стимула или мотивации в изучении немецкого языка у большинства учащихся и не всегда преследуют конкретные цели. В равной степени игра позволяет выйти за рамки функциональных целей для того, чтобы разблокировать речевую активность учащегося путем смещения центра на эмоциональную составляющую (выражение лица, взгляд, улыбка).

Тем не менее, основное преимущество игры – это мотивация, ключевое понятие, когда мы говорим об игре как о форме обучения, а не развлечения. Игра – это великолепный источник мотивации, она позволяет учащимся использовать все коммуникативные умения, сочетая традиционные и творческие подходы. Преимущество игровых форм обучения заключается в том, что они позволяют поставить ученика в центр процесса обучения. Действительно, вместо того, чтобы поставить акцент на внешней мотивации учащихся посредством вознаграждения (похвала, оценки и т.д.), мотивация в игре носит скорее внутренний характер (не требующий «пряника» в качестве вознаграждения).

Изначально игра не имеет иной цели кроме как развлечение человека, который предается игровой деятельности, и при этом он далек от мысли о каком-либо

вознаграждении. Основные характеристики игровых форм обучения совпадают с характеристикой игры, вкратце их можно сформулировать следующим образом: удовольствие, спонтанность, свобода действия, творческий характер действия [2, с. 162]. Игра должна быть разработана таким образом, чтобы либо поддержать чувство соперничества (и, соответственно, мотивации), сохранив при этом равновесие между степенью сложности и (она должна быть ни слишком легкой, ни слишком трудной) и компетентностью игрока (она должна быть надлежащим образом адаптирована). Именно это состояние самомотивации, возникающее в результате сочетания между сложностью, способностью, и постоянной обратной связью, может привести к более легкому, иногда даже неосознанному приобретению знаний, навыков и умений.

Учащийся, во время игры, независимо от того осознает он это или нет, выступает постоянно участником своего обучения, как в плане передачи (речь, обратная связь), так и в плане получения знаний (слушание, обратная связь). Именно таким способом игра интегрируется в системно-деятельностный подход преподавания / обучения и в обучение, ориентированное на практические действия.

Цель урока немецкого языка как иностранного не только в приобретении чисто лингвистических навыков в процессе деконтекстуализированной языковой деятельности, а в умении действовать и реагировать соответствующим образом в различных коммуникативных ситуациях или в тех областях, в которых необходимо будет использовать иностранный язык. В этом заключается главное преимущество игровых форм обучения: они позволяют использовать ситуации, близкие к реальности. Иногда трудно воспроизвести все условия и обстоятельства реальной ситуации общения в классе, поэтому игра позволяет учащимся делать вид, притворяться, что они находятся в другом месте, или что они играют какую-либо роль. Именно в этих ситуациях, приближенных к реальным, учащимся предлагается высказаться на иностранном языке, мобилизуя знания, приобретенные, для того, чтобы впоследствии они могли применить их в ситуации реального общения.

При этом следует учесть, что существует ряд требований к организации игровых моментов на уроках немецкого языка как иностранного, которые учитель обязательно должен учесть [1, с. 153–154]:

- необходимо создать доверительную атмосферу, для того чтобы участники чувствовали себя достаточно комфортно в процессе высказывания;
- между учащимися должно быть взаимное уважение, они должны уметь слушать друг друга;
- учащиеся должны владеть достаточной лингвистической компетенцией для выполнения поставленной задачи;
- поставленная задача должна создавать определенные пробелы в информации, а у учеников должно появиться желание заполнить эти пробелы;
- правила игры должны быть ясными и точными.

Помимо этого необходимо знать критерии отбора игр. Важно знать свою группу, чтобы минимизировать риск возникновения неловких ситуаций в процессе использования игровых форм обучения на уроке немецкого языка. Прежде чем использовать игровые формы обучения, учителю следует задать себе ряд простых и вполне очевидных вопросов, которые, тем не менее, помогут ему определиться с выбором игры, а также с тем, как ее применять.

Какова цель игры? Как любая учебная деятельность, игровая деятельность требует постановки одной или нескольких четких целей обучения. Какие компетенции вы хотите развивать при помощи определенной игровой деятельности? Это может быть письменное или устное понимание текста, расширение вокабуляра, формирование продуктивных речевых умений в говорении и письме и т.д. Постановка цели является ключевым моментом при организации игровой деятельности.

Сколько учащихся в вашей группе? Это важный вопрос, позволяющий определить, будет ли игра проходить в команде или индивидуально. В маленьких группах целесообразнее использовать индивидуальный подход, тогда как в больших группах логичнее будет предложить командные игры.

Каков их уровень и каков их темперамент? Следует учесть, что ученик с низким уровнем языковой подготовки, но открытый и динамичный по своему характеру может помочь вам в реализации игры в классе. В то же время, некоторые группы с высоким уровнем языковой подготовки могут быть абсолютно не восприимчивы к игре. В любом случае, необходимо приспособить правила игры и саму игровую деятельность под определенную группу, в зависимости от того, что вы о ней знаете.

Какое количество времени вам понадобится? Следует правильно рассчитать время, которое вам понадобится для проведения игры, особенно если данная игра используется впервые. Некоторые игры требуют совсем немного времени для объяснения правил, тем не менее, уровень группы может существенно повлиять на то время, которое вам придется потратить на изложение правил игры. Стоит также учесть, что подсчет очков и разбор ошибок могут занять гораздо больше времени, чем учитель изначально планировал.

Какое пространство можно задействовать? Сколько места в классе? Имеются ли там стационарные столы или передвижные? В помещении будет проходить игра или на свежем воздухе и т.д. ... Вопрос пространства связан также с вопросом передвижения учащихся: необходимо предусмотреть будут ли ученики вставать, перемещаться, жестикулировать...

Принимает ли учитель участие в игре? Участие может быть очень полезным для того чтобы усложнить игру или, наоборот, сделать ее проще. Стоит учесть, что учащиеся часто любят играть с учителем, это дает возможность увидеть другие их реакции, устранить скованность в выступлении на публике.

Таким образом, игровая деятельность на уроках немецкого языка стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка, а также повышает качество и продуктивность обучения иностранному языку. Учебные игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости каждого ученика и неограниченной перспективы творческой деятельности.

Литература

1. Богів Е. Рольова гра як засіб пізнавальної діяльності на уроках німецької мови професійного спрямування у вищих закладах освіти / Е. Богів, М. Кабаці // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2016. - Вип. 147. – С. 152–156.

2. Сидоренко І. А. Методика проведення навчальної гри на заняттях з іноземної мови / І. А. Сидоренко // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов : Мат. VIII Міжнар. наук.-пр. конф. 1–2 березня 2013 р. – К. : НТУУ «КПІ». – С. 162–165.

*Ю. С. Золотько
м. Маріуполь*

ПРОЕКТУВАННЯ КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ»

Активно впроваджувані реформи в Україні, направлені на перетворення у повноправного партнера в ділових стосунках з європейськими державами, участь у міжнародних проектах, конференціях, тренінгах вимагає від українських управлінців, менеджерів та ділових людей володіння іноземними мовами, що розглядається в першу чергу як критерій професійної компетентності спеціаліста.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1] для ефективного функціонування у професійній діяльності від майбутніх професіоналів очікують володіння

англійською мовою на рівні B2, тобто компетентного користувача (незалежного комуніканта). На основі вищезгаданого документа у 2005 році була розроблена Програма з англійської мови для професійного спілкування, згідно якої, зважаючи на вимоги на ринку праці та професійні потреби студентів, рівень володіння англійською мовою для випускників магістратури має дорівнювати B2+ для спеціальностей, які вимагають менш складної мовної поведінки, тоді як для спеціальностей з більш складною мовною поведінкою вимагається володіння англійською мовою на рівні C1 [2, с. 4]. Програмою передбачається, що цей рівень професійної освіти великою мірою інтегрує мовні вміння зі змістом конкретної спеціалізації.

Основною проблемою є те, що для більшості немовних спеціальностей відсутні навчально-методичні комплекси, які б дозволили реалізувати цілі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у виші, а також істотно підвищили мотивацію студентів до такого навчання

Метою даного дослідження є визначення особливостей проектування курсу «Іноземна мова у професійному середовищі» для магістрів спеціальності «Управління навчальним закладом». Основними завданнями вбачаємо опис структури названого курсу та перелік технологій роботи викладача-андрагога при викладанні дисципліни. Підґрунтям нашого дослідження вважаємо положення, розроблені андрагогічним, контекстним, особистісно орієнтованим, інтегративним та діяльнісним підходами.

Питання контекстного навчання є предметом розвідок таких науковців, як А. Вербицький, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, М. Ільцова, В. Іщук, В. Кругликов, О. Ларіонова, І. Марчук, З. Юлдашев. Значний вклад у дослідження методики навчання фахової мови здійснили Т. Hutchinson, А. Waters, Р. Strevens, В. Артемов, Т. Брик, Д. Бубнова, Д. Демченко, Ю. Кміть, Л. Конопляник, З. Корнева, Н. Микитенко, Ю. Ніколаєнко, А. Петрова, І. Сімкова, О. Тарнопольський, Н. Тоцька. Проблеми навчання дорослих на засадах андрагогіки у професійному навчанні розглядають О. Василенко, Н. Бідак, С. Вершаловський, М. Громова, І. Зель, С. Змеєв, І. Колеснікова, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва.

Для нашого дослідження визначальним є припущення, що сучасний стан викладання ІМ має базуватися на поєднанні та найдоцільнішій комбінації різноманітних підходів та відповідних їм методів навчання. Основні теоретичні положення, наведені у працях зазначених вище науковців, слугували виробленню концепції проектування курсу «Іноземна мова у професійному середовищі».

Дисципліна «Іноземна мова у професійному середовищі» належить до нормативних дисциплін і вивчається у першому семестрі. Кількість годин практичних занять – 30, для самостійної роботи – 58. Курс призначений для різноманітних слухачів, що навчаються в одній групі. Одна частина студентів – випускники вищого навчального закладу, які тільки-но отримали диплом бакалавра віком 21 – 22 роки з рівнем володіння загальнонавчальною англійською мовою B2, B2+ і мають за мету досягти такого ж рівня в опануванні англійською мовою у професійному середовищі (30 – 35% від числа всіх студентів даної спеціальності). До другої категорії належать дорослі, які мають стаж роботи у дошкільних, середніх, професійно-технічних навчальних закладах освіти, віком від 23 до 49 з рівнем володіння мовою, що варіюється від A1 до B1 (65 – 70%).

Навчання проводиться за спеціально розробленим для цього курсу навчально-методичним комплексом, що включає навчальну та робочу програми навчальної дисципліни, методичні рекомендації до проведення практичних занять і самостійної роботи, засоби діагностики навчальних досягнень студентів, перелік навчально-методичних посібників, технічних засобів навчання, інформаційних матеріалів з дисципліни тощо.

Проектування і конструювання комплексу відбувалося з урахуванням міжпредметно-інтеграційних процесів, що мало на меті створення викладачем спеціального професійно-навчального середовища, яке дає змогу в межах кількох навчальних дисциплін гуманітарного циклу організувати професійно-спрямоване навчання студентів.

Вважаємо, що у проектуванні професійно-орієнтованого навчання найбільш доцільним є певний алгоритм дій викладача. Таким алгоритмом у нашому дослідженні було:

- 1) визначення діагностичних цілей навчання майбутніх менеджерів освіти у процесі вивчення психолого-педагогічних і управлінських дисциплін (це знання специфіки міжособистісних взаємин у психолого-педагогічному аспекті на професійному рівні; вміння використовувати навички спілкування у фахових ситуаціях, в умовах іншомовної взаємодії);
- 2) обґрунтування змісту психолого-педагогічної підготовки в контексті майбутньої професійної діяльності фахівця сфери освіти (удосконалення змісту навчальних програм);
- 3) виявлення структури навчального матеріалу, його інформаційної ємкості, а також системи смислових зв'язків між його елементами;
- 4) визначення необхідних рівнів засвоєння вивченого матеріалу і вихідних рівнів навченості студентів;
- 5) розробка процесуального аспекту навчання: використання віртуально-професійних симуляційно-ігрових ситуацій у вигляді комплексу взаємопов'язаних пізнавальних і практичних завдань у безперервній діловій грі
- 6) пошук спеціальних дидактичних процедур засвоєння цього досвіду, відбір організаційних форм, методів, засобів індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів;
- 7) вияв логіки організації педагогічної взаємодії зі студентами на рівні суб'єкт-суб'єктних взаємин з метою перенесення засвоєного досвіду на нові сфери діяльності;
- 8) відбір процедур контролю і оцінки якості засвоєння програми, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності майбутніх управлінців.

Навчання іноземній мові у професійному середовищі базується на новітніх підходах і інноваційних видах навчальної діяльності. Найпродуктивнішим серед них вважаємо так звану «безперервну ділову гру» – імітацію професійної діяльності у навчальних умовах, розглядаючи її як технологію активного навчання, яка ефективно використана у підручнику «Business Projects»[3]. За правилами безперервної ділової гри вся навчальна діяльність студентів протягом усього курсу поєднується єдиним «сюжетом». Таким чином, з перших же занять студенти діють в залежності від «сценарію», за умовами якого окремі групи студентів в залежності від місця роботи, рівня володіння іноземною мовою тощо, «створюють» навчальний заклад. Вони самостійно призначають ролі, коло їх обов'язків та повноважень. Перший рівень – обирається директор навчального закладу, визначаються стратегічні напрями розвитку закладу, створюється «документи», що регламентують діяльність закладу (Статут закладу, угоди про співпрацю, єдині вимоги до учнів школи, план організаційних, методичних та інших заходів, посадові інструкції, критерії відбору працівників). Другий рівень – обираються заступників директора установи, відповідальні за навчальну, виховну роботу, соціальний педагог, шкільний психолог, помічник директора закладу з господарської частини. Третій рівень – призначаються учителі, вихователі, класні керівники, що виконують управлінські функції стосовно учнів і їхніх батьків, керівники дитячих об'єднань, гуртків у системі позакласної роботи.

В процесі активної діяльності, залучення до вирішення важливих завдань, навчання іноземній мові відбувається у майже подібному на реальне навчально-орієнтованому середовищі. Здійснюється взаємодія між «керівниками» навчальних закладів різних рівнів. Студенти проводять статистичні дослідження, визначають критерії рейтингів вчителів, вихователів. Вирішуються також питання щодо впровадження інноваційних технологій в навчальний процес з використанням засобів ІКТ. Студенти працюють з автентичними матеріалами, рекомендованими викладачем, або знайденими в результаті пошуку в Інтернеті студентами.

На завершальному етапі вивчення курсу студентам пропонується виконання проектної роботи – «рекламування» свого навчального закладу (створення буклетів/презентацій

навчального закладу) або випуск журналу з проблем організації і управління навчальним закладом. Роботу студенти виконують в групах в залежності від ролей, що вони виконують протягом вивчення курсу.

Кожне заняття розвивається як моделювання професійної активності, яка реалізується засобами англійської мови. При цьому, як вже сказано вище, така активність протягом усього курсу навчання пов'язана цілісним сюжетом, який втілює функціонування вигаданих навчальних закладів від моменту їх заснування до розгортання щоденної повсякденної роботи. Таким чином, оволодіння мовою в професійному середовищі здійснюється здебільшого імпліцитно, підсвідомо, через систему навчальних дій, що імітують позамовну професійну активність та позамовне професійне середовище, а не через систему вправ, експліцитно націлених на опанування мови. Експліцитні мовні вправи для засвоєння мовного матеріалу і відпрацювання мовленнєвих навичок його використання та розуміння у мовленні застосовуються у позааудиторній роботі, яка слугує для додаткового закріплення того, що було введено та первісно засвоєно в ході аудиторних занять, де проходила комунікативна навчальна діяльність слухачів, пов'язана з моделюванням ділової активності та англомовної комунікації.

Таким чином, в процесі безперервної ділової гри використовуються такі види навчальної діяльності: аналіз кейсів, мозкові штурми та дискусії; студентські презентації; проектна робота, пов'язана з тим, що протягом усього курсу слухачі виконують наскрізний навчальний проект; пошук (на англомовних освітніх Інтернет-сайтах) інформації, необхідної для виконання творчих навчальних завдань, таких як навчальний проект, презентації, проведення різних видів дискусій тощо; написання письмових робіт, таких як резюме, звітів, статей (для журналу або реклами закладу), які резюмують, підбивають підсумки виконання різних видів творчих завдань.

З огляду на вищезазначене, робимо висновок: побудова навчального курсу на основі аналізу реальних потреб студентів у вивченні іноземної мови для професійного спілкування, орієнтованого на практичні потреби майбутніх фахівців, згідно з алгоритмом конкретних дій викладача, з залученням вищеназваних видів навчальної діяльності робить його комунікативним і значущим для студентів, оскільки студенти самостійно «конструюють» власні англомовні знання, навички та вміння у навчальній діяльності, що відтворює або моделює позамовну професійну дійсність, заради якої вивчається мова.

Література

1. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf

2. Програма з англійської мови для професійного спілкування = English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities / [кол. авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

3. Тарнопольський О. Б. Ділові проекти (Business Projects) : [підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит] / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – [друге видання, виправлене та доповнене]. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 328 с.

*M. I. Ivakhnenko
m. Mariupol*

MULTIMEDIAEINSATZ IM DEUTSCHUNTERRICHT

Medienkompetenz war noch nie so gefragt wie jetzt. Deshalb ist es in pädagogischer Hinsicht sinnvoll, neue technische Medien aktuell im Unterricht einzusetzen. Eine große Anzahl von Materialien steht auf CD-ROM und im Internet zur Nutzung zur Verfügung, verschiedene

Programme lassen das Kombinieren von Materialien (Sprache, Musik, Farben, Bilder, Grafiken, Text-Zeichen) auf sehr einfache Weise zu. Gut aufbereitete multimediale Materialien sind nämlich viel verständlicher und effektiver als traditionelle Medien. Dabei werden Texte, Abbildungen, Tonaufzeichnungen und Videosequenzen miteinander verknüpft. Multimedia stärkt im Unterricht die Lernmotivation und die Konzentration der Lernenden.

Sie werden auch stark von den neuen Technologien beeinflusst und geprägt. «Diese Generation - auch als «net generation» bezeichnet – bringt völlig andere Erfahrungen im Umgang mit den neuen Medien. Die Netz-Generation ist geübt in interaktiven Kommunikationsprozessen, in der Suche nach Informationen und Wissen im Internet sowie im Informationsaustausch und Diskussionen per Email oder Chat». [1, S. 20]. Die Schüler sind schon an Multimedia gewöhnt und damit vertraut und der Einsatz neuer Medien wird von ihnen in immer stärkerem Maße erwartet. Darum sollen wir die kulturellen Praktiken, mit denen die Lernenden umgehen, nicht ignorieren.

Bei praktischer Anwendung von Multimedia im Deutschunterricht muss man aber Überlegungen machen, wie man damit kritisch umgehen kann, um dessen Vorteile zu nutzen und dessen Nachteile bewusst zu überwinden.

Im Internet kann man sich über die aktuellsten und wertvollsten multimedialen Materialien sehr schnell informieren. Unterrichtsideen kann man auf <http://goethe.de>, <http://www.hueber.de>, <http://www.klett-verlag.de> bekommen. Es ist aber nicht einfach, aus dem Internet multimediale Materialien zu erhalten, die die spezifischen Anforderungen des Fremdsprachenlernens erfüllen und im Deutschunterricht nutzbringend eingesetzt werden können.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird auch eine Menge Lernsoftware angeboten. Beispielsweise kann man folgende CD-ROMs nennen: Von Aachen bis Zwickau (1996), Einblicke Grammatiktrainer (2000), Einblicke Sprechtrainer (2000), Lina und Leo (1997), Sprache & Spiel (2000) u.a.

Für den Unterricht sollte man CD-ROMs genau analysieren und im Unterricht zweckmäßig einsetzen.

Multimedia bietet sehr gute Möglichkeiten, den Lernprozess aktiv zu unterstützen. Mit Multimedia kann man einen anregenden und abwechslungsreichen Unterricht gestalten. Aber die meisten multimedialen Materialien schließen an traditionelle Konzepte von Lehrbüchern an. Eine Vielzahl von ihnen unterscheidet sich nicht wesentlich von den herkömmlichen Lehrwerken. Am Anfang können multimediale Materialien für Lernende höchst interessant sein, aber das allein hält nicht lange vor. Außerdem kann man den Eindruck bekommen, die Lernenden hätten mit ihnen nicht Deutsch gelernt, sondern einfach zugeschaut. Hees behauptet: «Im didaktischen Gefüge haben Medien noch nie eine Schlüsselstellung eingenommen, und neue Medien haben auch noch nie Lernen als kognitiven Vorgang insgesamt revolutioniert» [2, S. 22].

Es bringt nichts ein, multimediale Materialien einfach im Unterricht zu präsentieren. Da kann Multimedia im Unterricht mehr schaden als nützen. Um es lernfördernd im Spracherwerbsprozess einsetzen zu können, sollte der Unterricht genau geplant und sowohl didaktisch als auch methodisch begründet und konzipiert werden. Multimedia bietet zwar eine Abwechslung gegenüber herkömmlichem Lehrmaterial und außerdem unterschiedliche Arbeits- und Unterrichtsformen, aber wie Meese feststellt, verläuft das Lernen «in der Sozialform Gruppenarbeit besonders erfolgreich». Dabei betont er das soziale Lernen, das Lernen gemeinsam mit anderen [3, S. 66].

Wenn es um Kommunikation und aktive Verhaltensformen geht fällt deren Realisierung durch neue Medien schwer. Praktische Fertigkeiten beim Sprachenlernen können durch Computerprogramme nicht vollständig vermittelt werden. Deshalb ist die klassische Unterrichtsform auch unbedingt notwendig.

Man spricht auch von der Interaktivität neuer Medien, aber sie ist mit der authentischen zwischenmenschlichen Kommunikation nicht vergleichbar. Interaktiv kann man mit dem Computer als Sprachpartner kommunizieren, aber nur anhand vorprogrammierter Musterbeispiele. Es gibt

einen wesentlichen Unterschied zwischen Spracherkennung und Sprachverstehen. Der Computer versteht nämlich nicht [4, S. 195].

Die Lernenden sollten jedoch im Unterricht keine passiven Rezipienten bleiben. Im Sprachunterricht spielt immer noch die soziale Interaktion eine wesentliche Rolle. Natürlich ist es für Anfänger im Unterricht nicht einfach, auf Deutsch über ein Thema zu diskutieren. Aber die Möglichkeit dazu oder mindestens eine entsprechende Atmosphäre sollten von Anfang an vorhanden sein. Das Lernen in der Gruppe kann Lernende zu aktiver und lebendiger Tätigkeit und zu sozial interaktiver Kommunikation führen, welche Sprachaneignung fördern. Am wichtigsten ist, dass Multimedia als alternative Kommunikationsform im Sprachunterricht zweckmäßig und planvoll eingesetzt wird.

Wir glauben auch nicht, dass Multimedia in Zukunft den traditionellen Unterricht völlig ersetzen wird. Im Bericht, 'Multimedia in der Hochschule' wurde auch festgestellt: «Schließlich kann das Lehrangebot auch durch einen Medienmix gekennzeichnet sein, in dem der Einsatz traditioneller Medien mit multimedialen Medien verknüpft ist» [5, s. 6].

Für uns wird daraus ersichtlich, dass Multimedia sollte in den normalen Unterricht auf pragmatische Weise integriert werden. Multimedia ist nur eine sinnvolle Ergänzung im Deutschunterricht. Es ist im Unterricht kein Selbstzweck, sondern nur ein technisches Hilfsmittel.

Literaturverzeichnis

1. Müller-Böling, Detlef : Uni-www.ersity.de : Lehren und Lernen im Cyberspace, in : WechselWirkung November / Dezember 2001. – S. 20-31.

2. Hees H. W. Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz / H. W. Hees. DaF, 40. – 2003. – S. 14-23.

3. Meese H. Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen - unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien und Deutsch als Fremdsprache, in: Info DaF, 39, München : Iudicium, 2001. – S. 148-151.

4. Rabanus S. Befehl oder Dateiname nicht gefunden. Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation mit dem Computer / S. Rabanus : Muttersprache, 3. – 2002. – S. 193-197.

5. Multimedia in der Hochschule. Bericht der BLK-Staatssekretärs - Arbeitsgruppe. Heft 85. Bonn : BLK, 2000. [Elektronische Ressource]. – Zugang : <http://www.blk-bonn.de/>

*I. O. Іващенко
м. Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ МАКРО- ТА МІКРОПРОЕКТІВ НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Не виникає жодних сумнівів у тому, що для кожного вчителя важливим є підвищення ефективності навчання. І це питання вимагає постійного пошуку рішень, які могли б оптимізувати навчальний процес. Існує безліч різноманітних форм, що дозволяють зробити навчальну діяльність максимально ефективною.

Найбільшу актуальність в наш час набуває такий напрям роботи, як проектна методика, яка надає процесу навчання особистісно - орієнтований та діяльнісний характер і повною мірою відповідає новим цілям навчання. Вона створює умови, в яких процес навчання іноземної мови за своїми основними характеристиками наближається до природного процесу оволодіння мовою в автентичному мовному контексті.

Метою дослідження є розкриття змісту та специфіки застосування проектної методики при навчанні іноземної мови, а також її роль у підвищенні мотивації вивчення ІМ.

Метод – це дидактична категорія, сукупність прийомів, операцій оволодіння певною областю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка

повинна завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим тим або іншим чином. В основу методу проектів покладена ідея, яка складає суть поняття "проект", його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми [1].

Незважаючи на сучасність даного методу, ця технологія має багаторічну історію. Проектна методика в освітньому процесі використовується вже близько ста років. Науковим описом методу проектів займалися американські педагогі і філософи Д. Дьюї, У. Кілпатрик, Е. Коллінгс та ін.

Широке застосування методу проектів підтверджується величезною різноманітністю типів проектів. Найбільш докладну типологію проектів пропонує Є.С. Полат. Вона пропонує класифікацію проектів за різними критеріями.

Поділ проектів по змістовній області припускає монопроекти та міждисциплінарні проекти. За характером контактів проекти можуть бути внутрішніми і міжнародними. Кількість учасників у проекті також може варіюватися. У залежності від цього проекти діляться на особистісні та групові [2].

Найбільший інтерес представляє класифікація проектів з домінуючою в ході роботи діяльністю. Тут Є.С. Полат виділяє дослідницькі, творчі, ігрові, ознайомлювальні і прикладні проекти [2]. Таке розмаїття свідчить про відносну універсальності проектною методикою в процесі навчання і величезному педагогічний потенціал методу проектів.

Проте ми пропонуємо розглянути таку категорію проектів, яка більш розповсюджена в європейських країнах.

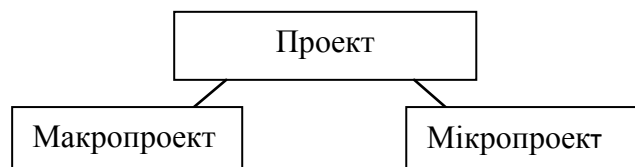


Рис.1 Класифікація проектів

Мікропроект – це проект, який, здебільшого, розробляється в рамках одного уроку, з метою інтеграції нового навчального матеріалу. Під час виконання мікропроекту учні розглядають матеріал, оцінюють його та роблять певні висновки або показують результат на практиці. Проблема, яка розглядається в рамках проекту має свою практичну значущість в реальному житті.

Під час роботи над мікропроектом основною метою є спільна організація роботи і показник мовної компетенції учнів. Тобто для тих дітей, які не можуть проявити свої здібності під час звичайних уроків, участь у проекті стане чудовою можливістю для практики своєї мови в нестандартній атмосфері.

Проект є творчою роботою кожного учня, тому тут важливо щоб вчитель оцінював здебільшого творчі здібності учнів та їх вміння працювати в команді, і лише корегував та допомагав з мовними та мовленевими помилками.

Підготовка проекту є творчим проявом не лише учнів, але й вчителя. Не в кожному підручнику пропонується робота такого типу, саме тому вчитель повинен самостійно вигадати або знайти та запропонувати учням завдання з відповідної теми. Пропонується також використати опитування серед учнів, якого типу проект вони б хотіли виконати, або дати завдання заздалегідь знайти щось відповідне, та разом обрати найкращий варіант серед запропонованих.

Важливо пам'ятати, що виконання мікропроекту повинно нести у собі навчальний характер, а саме: зв'язок з повсякденним життям, міжкультурний характер, отримання кінцевого результату, самостійність виконання, та інш.

Макропроект – це проект, який потребує значно більше часу ніж мікропроект, та виконується в межах декількох уроків, тижнів або місяців. За принципом своєї організації

макропроекти майже нічим не відрізняються від мікропроектів, хіба тільки обсягом своєї роботи. Пріоритетним завданням залишається зацікавити учнів та зробити навчальний процес більш яскравим та різноманітним.

Виділяють наступні підвиди проектів:

- Міжкультурний проект(interkulturelle Begegnungsprojekte);
- Вивчаючий проект(Erkundungsprojekte);
- Літературний проект(Literaturprojekte).

Відповідно до назв цих проектів, міжкультурний проект передбачає співпрацю зі школярами інших країн, обмін інформацією, досвідом, тощо. Вивчаючий проект потребує подорожування, так як він націлений на вивчення світу, в якому ми живемо, та, відповідно, літературний проект, має безпосередній зв'язок із уроками літератури [3, с.47].

В зарубіжній методичній літературі виділяються наступні етапи роботи над проектами:

- Визначення теми проекту;
- Визначення проблеми і мети проекту;
- Обговорення структури проекту, складання приблизного плану роботи;
- Презентація необхідного мовного матеріалу;
- Пошук інформації: звернення до вже існуючих знань і життєвого досвіду, робота з джерелами інформації, створення власної системи зберігання інформації;
- Робота в групах;
- Регулярні зустрічі, під час яких учні обговорюють проміжні результати, викладач коментує виконану учнями роботу, коригує помилки у вживанні мовних одиниць, проводить презентацію і відпрацювання нового матеріалу;
- Аналіз зібраної інформації, координація дій різних груп;
- Підготовка презентації проекту;
- Демонстрація результатів проекту;
- Оцінка проекту. Даний етап включає в себе не тільки контроль засвоєння мовного матеріалу і розвитку мовленнєвої та комунікативної компетенції, який може проводитися в традиційній формі тесту, але і загальну оцінку проекту, яка стосується змісту проекту, теми, кінцевого результату, участі окремих учнів в організації проекту, роботи вчителя і т. д [3].

Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки. Метод проектів знайшов широке застосування в багатьох країнах світу, головним чином, тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних областей навколо вирішення однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї.

Виконуючи завдання проекту, учні отримують можливість практично застосувати знання з іноземної мови. Школярі самі знаходять необхідну інформацію, що містить цінний країнознавчий, лексичний, граматичний матеріал, використовуючи для цього не тільки матеріал підручника, але й інші джерела інформації.

Проектна робота – це ефективний засіб від одноманітності, нудьги, вона сприяє розвитку учня, усвідомлення себе як члена групи, розширення мовних знань. Це також реальна можливість використовувати знання, отримані на інших предметах засобами іноземної мови. При виконанні роботи учні розширюють свій кругозір, повторюють пройдений матеріал з історії, географії, біології та інших предметів. Проект – це нова освітня технологія, яка дозволяє вирішувати завдання особистісно-орієнтованого підходу в навчанні.

Література

1. Бім–Бад Б.М. / Педагогічний Енциклопедичний Словник / Б.М. Бім–Бад. – М.: Велика Російська енциклопедія, 2002. – 528с.
2. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови / Е.С. Полат. – Иностран. яз. в шк. – 2000. – № 2.

3. Funk H., Kuhn C., Spaniel-Weise D., Rainer E.W. / Aufgaben, Übungen, Interaktionen. / H. Funk, C. Kuhn, D. Spaniel-Weise, E.W. Rainer. – Klett-Langenscheidt. – München:, 2014. – S.46 – 48.

Ю. М. Кажан
м. Маріуполь

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМПЕТЕНЦІЙ В ГОВОРІННІ

Останнім часом помітно зростає інтерес до навчальних відеофільмів як ефективного засобу навчання іноземної мови. Специфіка відео полягає в тому, що воно дає можливість поєднати зорові та звукові образи в типових обставинах, запропонувати студентам мовленнєву ситуацію, в якій вони за допомогою викладача можуть опинитися у ролі активних учасників комунікації.

Ефективності цього засобу навчання іноземної мови сприяють також технічні можливості відео, які дозволяють зупиняти та повторювати дію. Не слід, однак, забувати, що студенти звикли до пасивного перегляду телепрограм. Тому при всіх можливостях відео центральною фігурою на занятті залишається викладач, який повинен організувати активне сприйняття фільму та наступну комунікативну діяльність студентів [1, с. 32].

При підготовці заняття з використанням відео викладачеві слід уважно переглянути фрагмент та відібрати певний лексико-граматичний матеріал, який підлягає засвоєнню, а також розробити завдання для мовної і мовленнєвої практики студентів. В залежності від характеру відеоматеріалу та навчальної мети визначається певна послідовність навчальних дій, а також специфічні для відео прийоми роботи. Найбільш типовим для сучасної методики навчання іноземної мови з використанням відео слід вважати трьохетапний розподіл навчальних дій [2, с. 20].

Перший етап (розуміння) передбачає загальне ознайомлення з відеофрагментом та виконання вправ, спрямованих на розуміння послідовності дій та причинно-наслідкових зв'язків. Для того, щоб підготувати студентів до активного сприйняття відеофрагмента, доцільно запропонувати декілька завдань щодо місця дії та дійових осіб. Слід також запропонувати студентам завдання, що спрямовують їхню увагу на розуміння основного змісту фільму: визначити правильні та помилкові твердження, логічну послідовність основних подій, що значно полегшують розуміння відеоматеріалу. Ці завдання можуть бути записані на дошці або роздані до перегляду відеофрагменту. Після перегляду фрагменту викладач перевіряє виконання вказаних завдань.

Другий етап (мовна практика) передбачає перегляд відеофрагменту з паузами (за допомогою стоп-кадру) з метою привернення уваги до відібраних мовних одиниць, вживання яких коментується викладачем та закріплюється у процесі виконання комунікативних вправ. Тут у пригоді стануть запитання типу: “Що б ви сказали, якби...?”, коли студентам пропонується вжити певний лексико-граматичний матеріал у нових ситуаціях. Після виконання вправ необхідно записати мовні явища, що підлягають закріпленню, на дошці та в зошитах для подальшого опрацювання вдома та на наступних уроках.

На *третьому етапі* (мовленнєва практика) основним завданням є стимулювання активної комунікативної діяльності студентів на основі ситуації відео фрагмента з використанням опрацьованого мовного матеріалу [3, с. 24]. Перед третім переглядом відеофрагменту пропонується завдання простежити різні аспекти поведінки дійових осіб, соціально-культурні особливості ситуацій у порівнянні з аналогічними ситуаціями в нашій країні. Після перегляду фрагменту проводиться обговорення цих моментів. Розвитку усномовленнєвих умінь студентів сприяють такі ефективні види роботи як драматизація та

рольова гра. Якщо драматизація передбачає творче відтворення змісту відеофрагмента, то рольова гра стимулює студентів до висловлювання у подібних ситуаціях [4, с. 14].

Робота з відеоматеріалом сприяє в основному розвитку навичок та вмінь аудіювання та говоріння. Слід також використовувати завдання, що допоможуть розвивати уміння письма. Можна запропонувати написати резюме змісту відеофрагмента, які читаються на уроці вголос і визначається кращий варіант. Традиційним завданням є написання домашнього твору на основі переглянутого відео фрагменту.

Література

1. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников во время обучения иностранному языку / Ю. И. Верисокин // Иностран. яз. в шк. – 2003. – № 5. – С. 31–34.

2. Суворова Г. Ф. Средства обучения и методика их использования в учебных заведениях / Г. Ф. Суворова. – М., 1990. – 63 с.

3. Молибог А. Г. Технічні засоби навчання та їх застосування / А. Г. Молибог, А. И. Тарнопольський. – К. : Вищ. шк., 1985. – 208 с.

4. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

*О. І. Каріда
м. Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ФОРМ КОНТРОЛЮ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА АУДІЮВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Дидактична проблема контролю та оцінювання рівня знань студентів є однією із найскладніших. Важливими складовими оцінювання рівня сформованості вмінь є об'єктивність та адекватне встановлення критеріїв, які подані в навчальних програмах. Сучасні вимоги до організації навчального процесу передбачають використання викладачем більш ефективних прийомів і методів контролю знань, умінь та навичок студентів.

Більшість дослідників, які працювали над вивченням проблем тестування (С. Ю. Ніколаєва, Х. Дуглас Браун, А. Х'юз, Ч. Олдерсон та ін.) дійшли 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 вивчення іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називають підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які попередньо проходили апробацію з метою встановлення їхньої якості та які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їхньої лінгвістичної і/або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь визначеними критеріями [1, с. 117].

Аудіювання і читання є рецептивними видами мовленнєвої діяльності. Форми перебігу рецептивних процесів є внутрішніми, експліцитно невираженими, на відміну від говоріння або письма як продуктивних видів мовленнєвої діяльності, які реалізуються на зовнішньому плані. Предметом аудіювання і читання є чужа думка, закодована за допомогою фонетичних або графічних засобів. Продуктом аудіювання і читання вважають розуміння прослуханого або прочитаного тексту, а результатом є реакція людини на прослухане/прочитане [2, с. 17].

При розробці тестових завдань для перевірки рівня сформованості умінь в рецептивних видах мовленнєвої діяльності варто зосередити увагу на тому, які вміня аудіювання і читання мають стати об'єктом тестування. Зазначимо при цьому, що важливо якомога точніше виокремити операції кожного вміня, що перевіряється, тому вважаємо за доцільне звернутися до більш детального розгляду тестування вмінь та навичок аудіювання у працях А. Х'юза та Ч. Олдерсона.

У загальному вмінні аудіювання А.Х'юз виділяє такі вміння [3, с. 139]:

■ *глобальне* - розуміння головного змісту, сприймання лінії аргументації, розпізнавання ставлення мовця;

■ *інформаційне* - розуміння фактичної інформації, розуміння й виконання інструкцій, розуміння прохання допомогти тощо, вміння сліdkувати за змістом тексту, розпізнавання і розуміння висловлювання поглядів, вражень, порівнянь, уподобань, невдоволення, вибачення тощо;

■ *інтераkційне* - розуміння привітання, висловлювання згоди/незгоди, ідентифікація наміру мовця, знаків його невпевненості, розуміння/нерозуміння, прохання пояснити, висловити думку тощо, вміння розуміти на слух.

Серед існуючих тестових завдань для перевірки вмінь аудіювання найбільш поширеними А. Х'юз вважає множинний вибір, заповнення пропусків, перенесення інформації, нотування, частковий диктант, транскрибування.

Для перевірки вміння розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі, а також розрізнити мовленнєві функції, ставлення, наміри, почуття і думки, висловлені мовцем/мовцями, використовується **тестове завдання на множинний вибір**. Студент, якого тестують, повинен прослухати кілька уривків монологічного або діалогічного мовлення, не пов'язаних один з одним змістовно, кожен з яких триває 30 секунд. До кожного уривка ставлять запитання множинного вибору з трьома опціями. Питання пропонують у письмовому вигляді, проголошує їх диктор. Кожен уривок звучить двічі.

Для перевірки вмінь розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі, а також розрізнити мовленнєві функції, ставлення, наміри, почуття і думки, висловлені мовцем/мовцями, також використовують тестове **завдання на множинне зіставлення**. Як і в описаному вище завданні, студенту, якого тестують, пропонують прослухати кілька коротких уривків монологів (тривалістю 30 секунд), але цього разу уривки пов'язані між собою тематично або за мовленнєвими функціями. Завдання передбачає зіставлення змісту прослуханого із твердженнями, малюнками, таблицями. Серед варіантів, запропонованих для зіставлення, завжди є зайвий, який не співвідноситься із жодним уривком. Варто також звернути увагу на поданий зразок і не використовувати його при виконанні завдання. Мета цього завдання - перевірити вміння розуміти асоціації, ставлення, дефініції, а також уміння узагальнювати зміст текстів і розуміти їх основний зміст [4, с. 21].

Для перевірки вміння розуміти основний зміст, головні ідеї, деталі або знаходити необхідну/бажану інформацію застосовують тестові завдання на заповнення, які мають форму нотування, заповнення пропусків у тексті, таблиць та доповнення/завершення речень. Учень, якого тестують, має прослухати текст (монолог або діалог) тривалістю приблизно 3 хвилини і виконати відповідне тестове завдання. Учень має зробити нотатки, заповнити таблицю тощо за допомогою обмеженої кількості слів (зазвичай не більше трьох слів).

Тестові завдання на заповнення передбачають вільно конструйовану відповідь на запитання, що, на відміну від завдань з вибірковою відповіддю, додає складності (узагальнення змісту, формулювання відповіді) та вимагає від студента, якого тестують, більшої самостійності.

Тестові завдання на вибір правильної відповіді серед двох або трьох запропонованих варіантів мають на меті перевірку тих самих умінь, які були описані вище, але на іншому текстовому матеріалі. Студент, якого тестують, має прослухати текст (монолог або діалог) тривалістю близько трьох хвилин. Твердження, що відображають зміст тексту, мають бути оцінені ним як правильні, неправильні або такі, що взагалі не згадувалися у тексті [5, с. 5].

Тестування значно підвищує ефективність навчального процесу, оптимально сприяє самостійності роботи кожного студента, є одним із засобів індивідуалізації в навчальному процесі. Крім того, тестовий контроль має багато переваг перед іншими видами контролю.

Він надає викладачу змогу перевірити значний об'єм вивченого матеріалу невеликими порціями та діагностувати рівень володіння цим матеріалом більшої частини студентів.

Перелік переваг тестування можна продовжувати, враховуючи окрім перелічених також інші критерії. Але одним із досить суттєвих недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань студентів і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогнозувальний характер.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В.]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Квасова О. Г. Як готувати учнів до тестування умінь рецептивних видів мовлення / О. Г. Квасова, Л. В. Гаповська // Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 15–20.
3. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes – Cambridge University Press, 1989. – P. 138–139.
4. Alderson J. C. Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference / J. C. Alderson – Language Assessment Quarterly, 2006. – P. 3–30.
5. Фоломкина С.К. Тестирование при изучении иностранного языка / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 12–16.

*С. І. Кінашук
м. Маріуполь*

ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ З КОМП'ЮТЕРОМ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Специфіка комп'ютера як засобу навчання пов'язана з такими його характеристиками як комплексність, універсальність, інтерактивність. Інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить процес навчання цікавішим і творчим. Можливість враховувати рівні мовної підготовки учнів є основою для реалізації принципів індивідуалізації і диференційованого підходу в навчанні [2, с. 5]. При цьому дотримується принцип доступності і враховується індивідуальний темп роботи кожного учня. Використовуючи комп'ютер, можна організувати на уроці індивідуальну, парну та групову форми роботи. Однак необхідно пам'ятати, що комп'ютер не може замінити вчителя на уроці. Необхідно ретельно планувати час роботи з комп'ютером і використовувати його саме тоді, коли він дійсно необхідний.

Здатність дітей заміщати реальний предмет ігровим з перенесенням на нього реального значення, реальної дії лежить в основі здатності осмислено оперувати символами на екрані комп'ютера. При цьому комп'ютерні ігри не повинні замінювати звичайні, а доповнювати їх, збагачуючи педагогічний процес новими можливостями.

Головні напрямки використання можливостей інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ) для вивчення німецької мови в початковій школі такі:

- формування початкових навичок володіння основними прийомами розумової діяльності учня (аналіз, синтез, класифікація, систематизація понять, предметів, явищ і т.д.);
- розвиток пізнавальних здібностей молодших школярів;
- розвиток індивідуальних якостей учня (сприйняття, увага, зорова пам'ять, творче і логічне мислення, раціональність в плануванні дій і т.д.);
- формування початкових навичок інформаційної грамотності (примітивне управління комп'ютером, первинне уявлення про комп'ютер як інструменті для розширення і розвитку можливостей людини);

- розвиток навичок міжособистісної комунікації;
- естетичний розвиток (музика, образотворче мистецтво);
- екологічне виховання (уявлення про світ, природу, моделювання навколишньої дійсності).

В даний час з'явилася велика кількість різноманітних комп'ютерних ігор, багато з яких орієнтовані на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У певному сенсі будь-яку дитячу комп'ютерну програму можна вважати розвиваючою, оскільки вона сприяє розвитку сприйняття, пам'яті, уяви та інших важливих психічних властивостей особистості. [4, с. 26] Найбільшого ефекту в розвитку можна досягти, якщо фахівці будуть комплексно розробляти спеціальний вид гри, враховуючи закономірності психофізичного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, закони естетики, орієнтуючись на обмежені можливості використання дітьми складних комп'ютерних засобів.

Ігрові програми можна розділити на два основні класи. Перший - гри закритого типу, в яких в ігровій формі дітям пропонується вирішити одну або кілька явно заданих дидактичних завдань [1, с.46].

Інший великий клас по формі ІКТ - ігри відкритого типу, призначені для формування і розвитку у дітей загальних розумових здібностей, визначення мети, вміння керувати грою за створюються зображеннями, розвитку уяви, емоційного і морального виховання. У цих іграх немає явно заданої мети; вони є інструментами для творчості, фантазії, самовираження дитини.

До інформаційно-комунікаційних технологій відкритого типу відносяться:

- різного роду графічні редактори і конструктори;
- прості текстові редактори для введення редагування, зберігання і друку тексту;
- конструктори середовищ з різноманітними функціональними можливостями, в тому числі конструктори казок, поєднання можливості текстів, графіки, анімація, звукових ефектів;
- ігри, де мета і правила приховані в сюжеті самої гри або в способі управління нею, де дитина повинна шляхом пошукових прийити до усвідомлення мети і способу дії, що є ключем до досягнення спільного рішення ігрового завдання.

Зрозуміло, всі ці аспекти можна успішно використовувати для навчання школярів німецької мови.

Є безліч способів запам'ятовування дітьми нових слів - ви можете постійно показувати на предмет, що знаходиться поруч або зображений у книзі, і вимовляти його, вимагаючи повторення. Коли дитина вже навчиться читати іноземну мову, можливо розвісити таблички на предмети, записувати в словничок і вимагати вчити слова на німецькій мові. Це все дієві прийоми. Але, на жаль, дитина від такої вимогливості швидко втрачає інтерес не тільки до німецької мови, а й до процесу навчання.

В даний час широко використовуються мультимедійні технології. Важливим аспектом використання ІКТ на уроках німецької мови є проектна діяльність. Мультимедійні презентації активно увійшли в процес навчання [3, с.22]. Учні також можуть використовувати Інтернет для збору матеріалу для проектів.

Під час виробничої практики з німецької мови мною були використані ІКТ на уроках у 7, 8 класах. Наприклад, були застосовані різноманітні мультимедійні презентації, сутність яких полягала у репродукції вивченої інформації у формі гри. Учні називали якомога більше речень, описуючи малюнки. За умови правильної відповіді, учні отримували картки, що підвищувало їх оцінки за урок. Це ще один стимул до розвитку інтересу учнів до вивчення мови і культури країни мови, що вивчається. Також були використані такі засоби, як перегляд невеликих відеоматеріалів, що забезпечує не тільки аудіювальному, а ще й візуальному сприйняттю носіїв мови, що вивчається; використання навчальних програм

німецької «Neua Deutsch» та «Deutsch ohne Probleme». Необхідно відзначити, що учні виконують завдання з ІКТ з великим інтересом.

Задача мультимедійного викладання іноземної мови полягає не тільки в тому, щоб зібрати, систематизувати та презентувати навчальну інформацію, а й в тому, щоб візуалізувати контекст практичного використання конкретного навчального матеріалу. Подібна постановка цілі дозволяє враховувати і підтримувати мотивацію учнів, а також перетворити процес отримання знань в процес розвитку мовних компетенцій майбутніх фахівців.

Література

1. Абумова Г.А. Інформаційні технології як основа розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл: Дис. канд. пед. наук / Г.А. Абумова.- М., 2001. – 143с.
2. Бім І.Л. Деякі актуальні проблеми сучасного навчання іноземних мов / І.Л. Бім // Іноземні мови в школі. 2001. - № 4 – С. 5-7
3. Лебедева В.А. Практичне використання Інтернет на уроці німецької мови в 7 класі. // Нові знання. - 2004, №3. – С. 20 - 26
4. Машбіц Є.І. Комп'ютеризація навчання: проблеми і перспективи / Є.І. Машбіц. М. : Знання, 2005 – С. 28

*Н. Г. Кобзіна
м. Краматорськ*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ РЕФОРМИ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Мета статті – виявити роль іноземних мов в умовах реформи української школи та методи реалізації сучасних вимог до їх викладання.

Зміни у шкільному світі, які пов'язані з Концепцією “Нова українська школа”, що декларує нові засади української середньої освіти, її нову мету, зміст та структурні зміни вимагають певного методичного супроводу та дидактичного забезпечення. Навчальну дисципліну «Іноземна мова» це стосується особливо, бо вона повинна забезпечити формування другої серед 10 ключових компетентностей нової особистості: «**Спілкування іноземними мовами**: Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [1, с. 11]. У зв'язку з цим проблема застосування відповідних новим вимогам методів навчання вважається актуальною.

Найбільш відповідним сучасним вимогам до навчання іноземних мов серед усього комплексу методів навчання іноземних мов є сьогодні інтерактивні методи, бо саме інтерактивність розуміється як процес взаємодії, своєрідного обміну знаннями, думками, емоціями, переходу їх від одного до іншого. Процес навчання передбачає постійний діалог, взаємодію, обмін інформацією, спільне вирішення проблем, моделювання ситуацій, оцінювання дій співрозмовників і своєї власної поведінки [2, с. 8].

Використання інтерактивних методів сприяє розвитку загальної комунікативної активності учнів, тобто його соціалізації, є джерелом мотивації до вивчення іноземної мови, особистісного розвитку, та що особливо важливо – основою самореалізації учня як мовної особистості.

Сучасна методика навчання іноземних мов подає широку палітру інтерактивних методів, які є складовою частиною комунікативних методів навчання. Загальну уяву про їх розмаїття подають існуючі класифікації інтерактивних методів [3, с. 2]:

Таблиця 1

Класифікація інтерактивних методів Л. Галіциної

Інформаційні	Пізнавальні	Мотиваційні	Регулятивні
Моє ім'я	Від А до Я	Мої очікування	Виробимо правила
Перше знайомство	Ділова гра	Лист до самого себе	Рахуймо разом
Хвилина мого життя	Евристичні методи	Самооцінка	
Паперові літаки	Синектичний метод	3:2:1	
Іменні жетони		Інтерв'ю	
Мандруємо разом			

Таблиця 2

Класифікація інтерактивних методів М.В. Кларіна

Методи фізичної активності	Методи соціальної активності	Методи пізнавальної активності
Зміна робочого місця	Постановка запитань	Виступ
Запис	Формування відповідей	Доповнення викладеного матеріалу
Малювання		Самостійний пошук розв'язання проблеми

Таблиця 3

Класифікація інтерактивних методів В.В. Мельник

Превентивні інтеракції	Імітаційні інтеракції	Неімітаційні інтеракції
Тренінг	Інсценування	Проблемна лекція
Консультації	Ділові ігри	Конференція
	Мозковий штурм	Практикум

В сучасній українській методиці навчання іноземних мов уявлення про широкий спектр інтерактивних методів подають О. Пометун, Л. Пироженко [4, с. 27–60]:

Таблиця 4

Класифікація інтерактивних методів О. Пометун, Л. Пироженко

Інтерактивні технології колективно – групового навчання	Інтерактивні технології кооперативного навчання	Технології ситуативного моделювання	Технології опрацювання дискусійних питань
Обговорення проблеми в загальному колі	Робота в парах	Симуляції або імітаційні ігри	Метод ПРЕС
Мікрофон	Карусель	Спрощене судове засідання	Займи позицію
Незакінчені речення	Ротаційні трійки	Громадські слухання	Зміни позицію
Мозковий штурм	Два – чотири – всі разом	Розігрування ситуації за ролями	Неперервна шкала думок

Використання інтерактивних методів за переконанням українських дидактів забезпечує засвоєння від 75% (практика через дію) до 90% (застосування отриманих знань відразу ж) навчального матеріалу[3, с. 9]: Відому тезу Конфуція:“Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію” інтерактивна методика трактує згідно вимогам

нашого часу наступним чином: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу і обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю лише майстром» [3, с. 11]:

У навчанні усіх іноземних мов у школі цей принцип є аксіомою. Формування стійкої іншомовної комунікативної компетенції (особливо монологічного та діалогічного мовлення) забезпечується в умовах взаємодії учасників комунікативного процесу, які може створити тільки урок. До того ж використання інтерактивних методів логічно поєднується з усіма давньо відомими комунікативними методами: проектною технологією, ігровими технологіями, методикою інтенсива, технологією інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу В.Ф.Шаталова.

Важливу роль відіграють інтерактивні методи у сучасному навчанні німецької мови, яка у світі й в Україні все більш набуває сьогодні статусу другої іноземної мови. Навчання другої іноземної мови відбувається на відміну від першої в інших умовах: менша кількість навчальних годин, знижена мотивація учнів, відсутність у них загальних навичок плюрилінгвістичного підходу до вивчення мов і поряд з цим високі вимоги до кінцевих результатів навчання, що вимагає прискорення темпу навчального процесу, його інтенсифікації та оптимізації за рахунок використання ефективних технологій навчання. Високу якість формування комунікативної компетенції у навчанні німецької мови забезпечують інтерактивні методи. Тому методичні принципи до організації навчання німецької мови як другої іноземної включають наступне: комунікативно-прагматична орієнтація процесу навчання та широке використання інтерактивних методів.

Використання інтерактивних методів навчання німецької мови як другої іноземної сприяє по-перше підвищенню мотивації та зацікавленості для формування потреби у комунікації другою мовою за рахунок створення позитивного емоційного фону, цікавої діяльності та бажаного рівного спілкування. По-друге – формують навички інтеркультурної компетенції, необхідні для спілкування у багатомовному світі.

Використання інтерактивних методів навчання німецької мови як другої іноземної має також свої труднощі як для учнів, так і для вчителів. Вчитель повинен враховувати їх власний мовний досвід і комунікативні потреби, рівень володіння мовами, якісні та кількісні відмінності першої і другої іноземної мови, а також їх рівень володіння інтерактивними методами, набутий у рідній та у першій іноземній мові. Учні мають навчитися переносити навички навчальної роботи за інтерактивною методикою з уроків рідної та першої іноземної мови в особисту практику комунікації німецькою мовою. На оволодіння навичками переносу відомих дій у нову діяльність потрібен деякий час, але ці затрати часу себе виправдовують і подальший процес навчання німецької мови відбувається в оптимальному темпі і дає високі результати.

Опис інтерактивних методів, що використовуються на уроках німецької мови, не є предметом цієї статті, тим більше, що докладне уявлення про них подає загальна методика навчання іноземних мов.

Резюмуючи сказане, можна зробити висновок, що використання інтерактивних методів у навчанні німецької мови є важливим фактором інтенсифікації процесу оволодіння цією мовою, запорукою якості комунікативної компетенції учнів та формування їх особистості.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]: [<http://mon.gov.ua/>]. – Електронні дані. – – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf> (дата звернення 10.03.2017). – Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.

2. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Либідь, 2002. – 136 с.

3. Харцизький методичний кабінет міськво. Впровадження інтерактивних методів навчання на заняттях англійської мови (навчально – методичний посібник). Харцизьк, 2009. Укладачі: Артюх І.В., Демиденко І.В., Дорофійенко В.М., Каліта В.В. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://komane.ru/nuda/harcizekij-metodichnij-kabinet-misekvo-vprovadjennya-interakti/main.html>

4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво. А.С.К., 2004. - 192 с.

*К. С. Комар
м. Маріуполь*

ENTWICKLUNG DER FREMDSPRACHIGEN KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZEN MIT DEN PODCASTS

Das Fremdsprachenunterrichten in den Schulen kann effektiver werden, wenn Podcasts und Informations- und Kommunikationstechnologien eingesetzt werden. Durch ihre Anwendung könnten die Schüler motiviert werden und aktiver sprachlich im Lernprozess handeln. Die Einsetzung der genannten innovativen Technologien bietet Schülern den Offline-Zugriff zu einer Auswahl von Fremdsprachenressourcen.

In Bezug auf die Hinweisungen von Europarat müssen Schüler fähig sein die Hauptideen des Textes zu verstehen, sich frei zu verständigen und erfolgreich den alltäglichen Themen zu kommunizieren, die Meinungen über spezifische Themen auszudrücken und Argumente anzuführen.

Podcasts und IKT tragen zur Bildung und Entwicklung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz bei. Podcast ist ein (Radio)beitrag, der als Audiodatei im MP3-Format im Internet zum Herunterladen angeboten wird [5]. Es ist zu unterstreichen, dass IKT eine innovative Technologie im Bereich der Information und Kommunikation ist.

Nach den Untersuchungen von vielen Wissenschaftlern (Zubrylina I. [2] N. Chebotarevska [3], V. Chumak [4]), ist es anschaulich geworden, dass die Einsetzung der Podcasts und IKT die fremdsprachigen kommunikativen Kompetenzen erfolgsorientiert bei den Schülern entwickelt werden können. In diesem Zusammenhang die Schüler können

- verschiedene Akzente und Variationen von der Sprache lernen;
- Sprachklischees, etablierte Ausdrücke verwenden;
- Sprachhemmungen bewältigen;
- fließende mündliche Rede entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Vorteil von Podcasts und IKT ist die Tatsache, dass Schüler in kurzer Zeit mehr Information lernen können. Darüber hinaus, ist die Wahrnehmung von Demonstrationsmaterialien 60.000 mal schneller als einen Text zu lesen. Weiterhin haben D. McKinney, J.L. Dyck, und E. Luber [6, 617-623] festgestellt, dass Schüler höhere Leistungen mit Podcasts und IKT zeigen, als jene, die an gemeinsamen Klassenarbeiten teilnehmen.

Ein Fremdsprachenunterricht mit Podcasts und IKT hat die folgende Struktur:

- eine Vor-Demonstrationsstufe;
- eine Demonstrationsstadium;
- eine Post-Demonstrationsstufe (I. Zubrylina) [2].

Auf der Vordemonstrationsstufe werden Sprachschwierigkeiten des Podcasts entfernt:

- neue Wörter werden demonstriert und fest;
- das Verständnis der zuvor untersuchten lexikalischen Gegenstände wird überprüft;
- grammatikalisches Material wird überarbeitet.

Demonstrationsstufe berücksichtigt Hören zu einem Podcast oder seiner Besichtigung. Auf der Post-Demonstrationsstufe gibt es die Konsolidierung der erworbenen Kenntnisse und ihre Kontrolle. Schüler können verschiedene Aufgaben mit Podcast machen (z.B. Testen) oder über den Kerninhalts des Podcasts erzählen. Eine fremdsprachige Vorlesung mit IKT hat einen anderen Algorithmus, die Vorlesung enthält zwei Stufen. Die erste Stufe richtet sich auf den Erwerb neuer Erkenntnisse. Auf dieser Stufe ist es angebracht, um jede Art von IKT zu nutzen: Präsentationen, Diagramme, Tabellen, Videos, E-Books-Seiten, Fotos, Illustrationen, interaktive Whiteboards, Mind Maps, Sprachtrainingsprogramme und so weiter. Die zweite Stufe verfolgt die Konsolidierung neuer Erkenntnisse und Formulierung der Schlussfolgerung (N. Chebotarevska) [3].

Schlussfolgerungen ziehend können wir betonen, dass Podcasts und IKT erfolgsorientierte technische Mittel für das Fremdsprachenlernen sind. Diese Technologien können komplizierte Probleme des Fremdsprachenunterrichtens lösen und fremdsprachige kommunikative Kompetenzen entwickeln.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc

2. Зубрилина И.В. Подкастинг как средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – И.В.Зубрилина – Режим доступа: http://englishclubbelarus.blogspot.com/2015/02/blog-post_22.html

3. Чеботаревская Н.В. Использование Информационно-коммуникативных технологий в деятельности учителей [Электронный ресурс]. – Н.В. Чеботаревская – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/files/IKT/Chebotarevskaya.doc>

4. Чумак В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні англійської мови [Електронний ресурс]. – В.В. Чумак – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/47521/

5. Duden [Elektronische Ressource] – Zugriffsmodus: <http://www.duden.de/>

6. McKinney, D., Dyck, J. L., & Luber, E. iTunes University and the classroom: Can Podcasts Replace Professors? // Computers & Education. – 52. – April 2009, № 3. – P. 617-623.

*О. О. Костиць
м. Маріуполь*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Старший шкільний вік, або, як його називають, рання юність, охоплює період розвитку дітей від 15 до 18 років, що відповідає віку учнів 10-11 класів середньої школи. До кінця цього віку школяр набуває ту ступінь ідейної та психічної зрілості, яка достатня для початку самостійного життя, подальшого навчання у вузі або виробничої роботи після закінчення школи.

Актуальність обраної теми полягає в тому, проблема вивчення вікових особливостей школярів на сьогоднішній час залишається найактуальнішою не тільки для батьків, але і для шкільних педагогів, яким необхідно бути також психологом, щоб ефективно здійснювати свою педагогічну діяльність. Суттєвою і, на жаль, досить типовою методичною помилкою є ігнорування такого важливого чинника як вікові психологічні особливості учнів. Тенденція перенесення підходів до навчання з одного етапу навчання на інший, негативно позначається на результатах навчання, втрачається інтерес та мотивація учнів, не забезпечується ефективність пропонованих вправ і завдань.

Метою дослідження є аналіз психологічних особливостей учнів старшої школи (10-11 класів).

Старший шкільний вік - період громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного включення в суспільне життя, формування духовних якостей громадянина і патріота. Особистість юнаки та дівчата складається під впливом абсолютно нового положення, яке вони починають займати в порівнянні з підлітком, в суспільстві, колективі. У цьому віці учні виявляють більше самостійності в заняттях, у них інтенсивно розвиваються моральні сили, формуються і визначаються риси характеру, відбувається становлення світогляду. Основною особливістю особистісного розвитку старшокласника є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі й оцінці власної діяльності.

Навчальна діяльність старших школярів значно відрізняється за характером і змістом від навчальної діяльності підлітків. Справа не тільки в тому, що поглиблюється зміст навчання. Основна відмінність в тому, що навчальна діяльність старшокласників пред'являє набагато більш високі вимоги до їх розумової активності і самостійності. Для того щоб глибоко засвоювати програмний матеріал, необхідний досить високий рівень розвитку узагальнюючого, понятійного мислення. Труднощі, які нерідко відчуває в процесі навчання старшокласник, насамперед пов'язані з невмінням вчитися в цих нових умовах, а не з небажанням вчитися [2, с. 201]

Насамперед слід зазначити, що у старшому шкільному віці складаються дослідницьке ставлення до навчальних предметів і вміння знаходити та ставити проблему. Тому в навчальному процесі старшокласники залучають сам хід аналізу задач, порівняння різних точок зору дискусії та пояснення, що змушують мислити. У старшокласників уже досить добре розвинене абстрактне мислення [5].

Разом з розвитком абстрактного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, виникає прагнення до його самовдосконалення, намагання зробити його більш виразним, точним. Старшокласники вже вільно користуються комп'ютером, інтернетом, енциклопедичними словниками, аналізують і зіставляють інформацію з різних джерел. У старшокласників помітно розвивається самоспостережливість, вміння аналізувати поведінку. Для них характерне поглиблене усвідомлення психологічних процесів. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Інтереси стають зрілішими і водночас тривалішими, стійкішими, міцнішими. Розвиваються пізнавальні інтереси, зокрема - до самостійних видів навчальної роботи.

Пізнавальна діяльність учнів у старших класах характеризується новими вміннями і розвиненими здібностями, такими як: багатство словникового запасу, вміння розвивати допитливість, організувати сприйняття інформації та визначати нові ідеї, володіти достатнім обсягом інформації, застосовувати засвоєний матеріал за нових умов, критично мислити, розв'язувати складні проблеми, засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, досконало аналізувати ситуацію, передбачати наслідки, оцінювати процес і результати, міркувати, будувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, узагальнювати та робити висновки [3].

Також, саме у цьому віці формується «індивідуальний стиль діяльності», що є, за визначенням Є. Клімова, індивідуально-своєрідною системою психічних властивостей, до яких свідомо або стихійно вдається людина у зрівноважуванні своєї індивідуальності та предметних зовнішніх умов діяльності [1, с. 15].

У старшому шкільному віці встановлюється досить міцний зв'язок між професійними і навчальними інтересами. У підлітка навчальні інтереси визначають вибір професії, у старших же школярів спостерігається зворотне: вибір професії сприяє формуванню навчальних інтересів, зміни ставлення до навчальної діяльності, а саме – спостерігається вибіркове ставлення до навчання. Причина такого явища очевидна - наявність у багатьох старшокласників уявлень, пов'язаних з їх майбутньою професійною. На цьому ґрунті іноді

спостерігається дуже небажане феномен - старші школярі цікавляться двома-трьома профільюючими предметами при байдужості до решти [2, с. 212-213].

Головне психологічне придбання ранньої юності (старшого шкільного віку) - це відкриття свого внутрішнього світу, внутрішнє «Я». Провідна діяльність в цьому віці - навчально-професійна, в процесі якої формуються такі новоутворення, як світогляд, професійні інтереси, самосвідомість, мрія і ідеали. Але сучасний старшокласник - продукт сучасного життя, він складний, цікавий і суперечливий. Тому, крім новоутворень, з'являються ще і протиріччя, які притаманні саме цьому віку, а саме [4] :

1. Прагнення проявити вольові зусилля в самовихованні і часто не завжди адекватно ставляться до порад дорослих.

2. Сприйнятливність до моральної оцінки своєї особистості з боку колективу і прагнення показати байдужість до цієї оцінки, діяти за своїм планом.

3. Принциповість у великому і безпринципність у малому

4. Самовладання і безпосередня імпульсивність.

Отже, проаналізувавши психологічні особливості учнів старшої школи, ми можемо зробити висновок, що у цьому віці відбуваються зміни у ставленні учнів до навчального процесу. По-перше, старшокласники спроможні до постанови проблеми дослідження, самоосвіти та самостійної роботи. В них розвинене абстрактне мислення а їх інтереси безпосередньо пов'язані з майбутньою професією. Також, у цьому віці міняється роль вчителя у житті учня: він виступає скоріш як консультант з предмета. У свою чергу вчитель повинен обрати правильний метод навчання, на підставі аналізу психологічних особливостей учнів старшої школи.

Враховуючи вікові особливості учнів старшої школи, у роботі з ними доцільно використовувати такі форми роботи: диспут, ярмарок професій, моделювання розвивально-виховних ситуацій, тематичний діалог, дебати, тестування, тощо.

Література

1. Климов Е.А. Психология индивидуальных различий. Тексты // Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982. – 77 с.

2. Крутецкий В. А. Психология: Підручник для учнів пед. училищ / В.А.Крутецкий. – М., 1980 – 352 с.

3. Вікові особливості учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://skola36.ucoz.ru/vikovi_osoblivosti_uchniv.doc

4. Общая характеристика старшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://infopedia.su/8x220a.html>

5. Психология обучения и воспитания старших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/psychology/1745/>

*А. А. Кузьменко
м. Маріуполь*

НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ЯК ОДНОМУ З КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лексика в системі мовних засобів є найважливішим компонентом мовленнєвої діяльності: аудіювання та говоріння, читання та письма. Це визначає її важливе місце на кожному уроці з другої іноземної мови, оскільки формування лексичних навичок постійно знаходиться у полі зору вчителя.

Основною метою навчання лексичного матеріалу є формування лексичних навичок, як найважливішого компоненту експресивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Існує шкала володіння другою іноземною мовою для рецепції, продукції і взаємодії, що дає уявлення про те, що учні повинні уміти, почавши вивчати другу іноземну мову:

1) Рецептивні уміння: визнавати знайомі слова і основні фрази, що стосуються довкілля.

2) Уміння взаємодії: уміти взаємодіяти на простій мові: ставити прості питання і відповідати на них, реагувати на прості твердження в рамках знайомих тем.

3) Продуктивні уміння: формувати прості фрази та речення про людей, їх місцезнаходження [3].

З методичної точки зору складний процес оволодіння іншомовної лексики включає багато компонентів: пред'явлення, пояснення, різноманітні вправи для тренування і вживання лексики, контроль за процесом становлення і сформованості лексичних навичок.

Коли я проходила педагогічну практику у Маріупольському міському ліцеї цього року, то мені вдалося на практиці використати усі вищезазначені компоненти для оволодіння учнями нової лексики з другої іноземної мови. У 7-А класі ми з учнями проходили тему “Die Kleidung”. Перед тим, як ввести на уроці нову лексику, я уважно вивчила весь список слів з теми та відібрала ті, які учням потрібні на даному етапі вивчення другої іноземної мови і ігноруючи ті елементи одягу, які учні можуть не знати навіть у рідній мові. Після того, як я відібрала лексичні одиниці, я міркувала над тим, як їх краще представити та семантизувати. Я зупинилася на мультимедійній презентації та наочному способі семантизації. Одразу ж після цього ми перейшли з учнями до тренування і вживання нової лексики: грали у гру «Вгадай слово», описували картинки, читали та перекладали тексти з теми, виконували підстановчі вправи та ін. Від уроку до уроку завдання ускладнювалися. На етапі закріплення та контролю сформованості лексичних одиниць, ми з учнями провели гру по командах, де завданням було знайти картинки по їх опису, а також написали диктант. Можу сказати, що нова лексика була вдало засвоєна майже усіма учнями класу.

У становленні механізмів лексичного оформлення висловлювання важливу роль відіграють лексичні правила. Складність проблеми лексичних правил вимагає розгляду таких чинників, як правомірність їх виділення, їх зміст та організація у навчанні. Для вирішення поставлених питань виділяються одиниці лексичного мінімуму та ті одиниці навчання, для яких потрібні лексичні правила.

У плані вираження навчальна лексико-семантична одиниця може складатися з одного, двох, трьох або більше слів – до речення, яке може бути простим або складним. У плані змісту значення навчальні лексико-семантичні одиниці можуть бути досить неоднорідними і мати основне, додаткове, пряме, переносне, денотативне, конотативне і інші значення.

Принципи відбору є індикаторами різних функціональних характеристик лексико-семантичних одиниць. Їх службову функцію допомагають виділити принципи словотворчої цінності та стройової здатності. Сміслова функція навчальних лексико-семантичних одиниць виявляється завдяки принципам семантичної та тематичної цінності, поширеності, стилістичної необмеженості та багатозначності, сполучуваності та виключення синонімів. Від того, як вчитель розуміє особливості кожної навчальної лексико-семантичної одиниці, залежить правильний вибір способу семантизації, підбір прикладів вживання, виділення диференціюючих особливостей, тренування та практика, систематизація та типологія навчальних лексико-семантичних одиниць, тобто всі методично доцільні дії і роз'яснення для формування лексичних механізмів [1, с. 71].

Активна лексична навичка передбачає володіння рядом операцій, таких як переведення навчальних лексико-семантичних одиниць з довготривалої пам'яті в оперативну, поєднання слів за сенсом та формою за певними схемами, зміщення вільної позиції і використання їх в усній та письмовій формах спілкування.

Оскільки системи понять в різних мовах не є однаковими, то при вивченні другої іноземної мови необхідно одночасно з формою слова засвоювати і нову систему понять, що завжди вимагає роз'яснень. Навчальні лексико-семантичні одиниці слід об'єднувати терміном

«лексичне правило». Сучасна методика вважає за можливе віднести всі способи перекладної та неперекладної семантизації слів до категорії лексичних правил.

Особливу проблему представляють собою правила словотворення, які дослідники не можуть поділити між граматичними та лексичними. Надзвичайно важливими і досить складними є сполучувані механізми: смислова сумісність одиниць та синтаксична оформленість поєднань слів. Лексичне значення іменників та їх сполучуваність нерозривно пов'язані завдяки певному об'єму та специфіці лексичного значення слів. Сполучуваність лексичних одиниць визначається індивідуальним значенням слів, мовними традиціями і звичками народу [4].

Отже, при роботі над лексикою другої іноземної мови доводиться долати комплекс труднощів, пов'язаних зі змістом, формою, вживанням слова, довжиною синонімічного ряду, враховувати внутрішньомовну і міжмовну інтерференцію та багато що інше.

Загальні вимоги до лексичних правил є наступними:

- лексичні правила включають експлікації різного характеру і різних рівнів;
- роз'яснення повинні даватися по-різному для активних лексичних навичок і для пасивних;
- обов'язковій експлікації в лексичних правилах підлягають значення слова, формоутворення, пред'являються рівні сполучуваності, демонструється вживання в прикладах;
- лексичні правила будуються на порівнянні-зіставленні на міжмовному і внутрішньомовному рівнях;
- лексичні правила та складові їх експлікації «виводяться» спільно з учнями – евристичним шляхом;
- серед лексичних правил слід розрізняти правила-інструкції по розпізнаванню і вживанню одиничних навчальних лексико-семантичних одиниць і правила-узагальнення, що систематизують особливості певних груп лексичних одиниць;
- лексичні правила пред'являються в різних формулах: у фразах-прикладах, в ситуативних контекстах або ілюстраціях, в пам'ятках-інструкціях до дії, в алгоритмах.

Всі компоненти лексичної навички повинні враховуватися як при введенні лексичних одиниць, так і при формуванні відповідної навички в процесі роботи із словником, текстом, лексичними вправами, при активізації лексики в іншомовному мовленні [2, с. 52-53].

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго иностранного языка в школе / Ш. А. Амонашвили. – М: 1986. – 71 с.
2. Денисов М. К. Практическая методика обучения немецкому языку // Учебно-методическое пособие для студентов-педагогов. – Рязань: 2009. – 52с.
3. Методика преподавания второго иностранного языка (немецкий язык) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/103/48103/23817>
4. Обучение лексике как важнейшему компоненту речевой деятельности [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=467659>

*В. В. Лаврик
м. Вінниця*

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СУГЕСТОПЕДИЧНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах розбудови української державності особливого значення набувають питання всебічного розвитку особистості з метою найповнішого використання її здібностей та задатків у підготовці до активних форм життєдіяльності.

Після спроби болгарського лікаря-психотерапевта Г.К. Лозанова використати сугестію як спосіб активізації резервних психічних можливостей особистості в навчальному процесі, зокрема при вивченні іноземних мов, з'явився метод сугестопедії, що отримав широке розповсюдження в 60–70-ті роки ХХ століття.

Метою нашого дослідження було виявити ефективність сугестопедії для кращого засвоєння знань учнів. Завданням дослідження було:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу.
2. З'ясувати дефінітивне значення сугестопедичного навчання школярів.
3. Розкрити основи сугестопедичної теорії болгарського вченого Г. К. Лозанова і дослідити можливості використання її у вітчизняній педагогічній практиці.
4. Проаналізувати особливості навчання школярів різних вікових груп.
5. Провести констатуючий експеримент.
6. Провести формуючий експеримент.

Якщо засоби сугестопедичної навчальної системи Г.К.Лозанова дозволяють учням успішно засвоювати знання, уміння та навички в умовах психологічного комфорту, то нами було висловлене припущення, що цілеспрямоване використання засобів модифікованої технології сугестопедичного навчання школярів допоможе вчителю успішно реалізувати не тільки традиційні компоненти змісту шкільної освіти, а й нетрадиційні, зокрема досвід творчої діяльності, досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу. Такий підхід сприяє розвитку духовності, спрямовуючи навчання на розв'язання головної суперечності педагогічного процесу – суперечності між власно-особистісними та загальносоціальними інтересами.

Сугестопедичний метод навчання – це система вивчення й закріплення мовного матеріалу в різних ситуаціях спілкування, орієнтована на створення природного мовного середовища, активізацію учнів у процесі уроку та мобілізацію прихованих психічних резервів особистості.

Сугестія – це 1) вплив на волю і почуття людини; навіювання та 2) психічний вплив на людину, яка перебуває в стані гіпнозу [2].

Сугестопедія – один із напрямів сугестопедагогіки, побудованої на використанні сугестивних впливів на особистість учня поза межами гіпнозу, аутотренінгу та м'язової релаксації в звичайному стані свідомості за рахунок відповідної інтонації, ритміки, пауз, виразу обличчя, погляду та поведінки педагога.

В роботі ми проаналізували види сугестивних явищ. Гіпнопедія, наприклад, орієнтувалася на функціональні можливості "сторожового пункту" у сні; ритмопедія – на організацію перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз; релаксопедія – на прогресивну м'язову релаксацію і автогенне тренування; сугестопедія – на цілеспрямовані сугестивні впливи у звичайному стані свідомості загальноновизнаним інструментарієм.

Далі ми описували систему сугестопедичного навчання, розроблену Г. К. Лозановим, яка базується на трьох принципах:

1. Задоволення, релаксації й зосередженої психорелаксації.
2. Єдності свідомого і позасвідомого.
3. Забезпечення обов'язкового зворотного зв'язку між педагогом і учнями з метою контролю повноти засвоєння навчальної інформації [1, с. 11].

Огляд теоретичних основ сугестопедичного навчання дав нам змогу вичленити чотири етапи розвитку сугестопедагогіки і на цьому ґрунті чітко визначити місце сугестопедії в ній та її внутрішні і зовнішні характеристики.

Перший етап, за висловом Л.А. Близниченка, – донауковий, пов'язаний із первинним нагромадженням знань та окремих практичних спроб з метою цілеспрямованого застосування засобів навіювання у педагогічній діяльності. Верхньою межею його є 1936 рік, що пов'язано з початком систематичних гіпнопедичних досліджень А.М. Свядоша.

Другий етап – гіпнопедагогічний – починається з 1936 року і закінчується у другій половині 60-х рр. ХХ століття, коли цей напрям вичерпує себе як один із початкових напрямів сугестопедагогіки.

Третій – етап паралельного розвитку релаксопедії і сугестопедії. Його нижньою хронологічною межею є 1966 рік; верхньою – початок 70-х років ХХ століття, коли теоретичні та практичні основи релаксопедії та сугестопедії уже були закладені.

Четвертий етап розвитку сугестопедагогіки – етап появи модифікованих на основі релаксопедії та сугестопедії інтенсивних методів навчання та подальшої розробки теоретичних і практичних основ релаксопедії і сугестопедії – розпочався з початку 70-х років ХХ століття. Він триває донині, засвідчуючи творчий характер сугестопедагогіки як педагогічного напрямку і особливо сугестопедії як найсучаснішої і найголовнішої його складової.

В ході дослідження нами було проведено констатуючий і формуючий експерименти задля виявлення схильності учнів до навіювання під впливом інструкції і встановлення, чи може учень об'єктивно оцінювати обставини, аналізувати ситуації та робити правильні висновки. Виявилось, що більшість учнів схильні до навіювання.

Результати експериментів наведено у схемах 1 і 2.

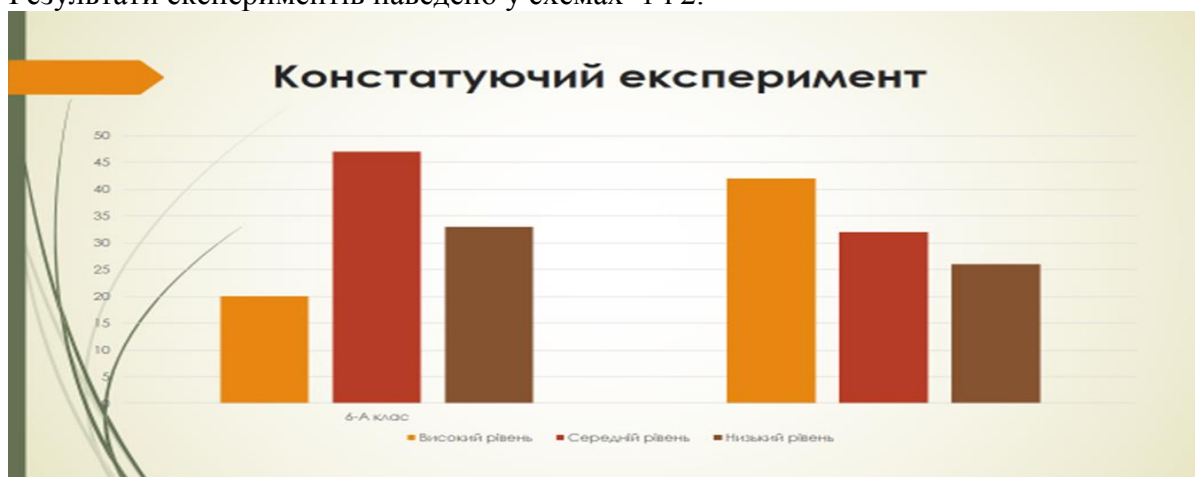


Схема 1. Результати констатуючого експерименту

У старших класах з метою контрольного зрізу учням було запропоновано написати 1 куплет вірша про столицю Великобританії Лондон. Нами було визначено три рівні творчого освоєння теми. До низького відносилися ті віршовані спроби, у яких не тільки відсутній поетичний образ, а й допущені стилістичні помилки, недотриманий ритм, нечітка рима. Середній рівень представляли грамотно написані вірші, але без поетичного образу і його сугестивної сили. Вищий складали віршовані спроби, вільні від названих у попередніх рівнях недоліків. З метою підсумкового зрізу було дане завдання написати вірш-мініатюру про природу Великобританії. У контрольних класах воно виконувалося без використання методики творчого пошуку “Поезія”, а в експериментальних – з її використанням.

Кількісний і якісний аналіз результатів експерименту привів до висновку, що збудження індивідуальної творчої діяльності учня, тим паче розвиток творчих здібностей, поза межами пропонованих моделлю сугестопедагогічного навчання методик, стратегій і тактик творчої діяльності малоефективні, а в окремих випадках виходять на нульовий результат. Підсумковий зріз констатував нульовий результат у вищому рівні.

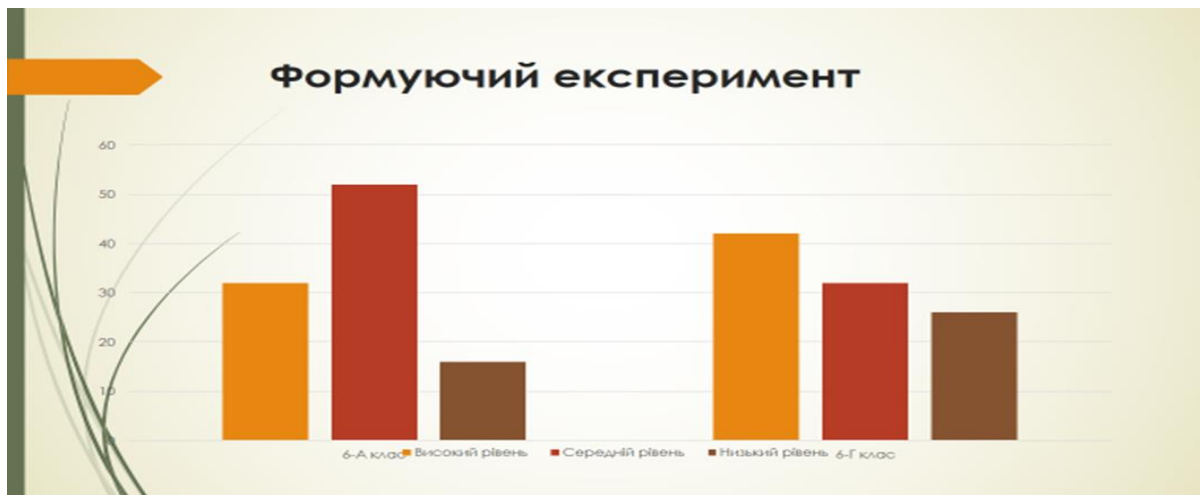


Схема 2. Результати формуючого експерименту

Отже, ми можемо зробити висновок, що використання сугестопедичних засобів і стимулювання творчої діяльності дає можливість помітно розвинути творчий потенціал школярів, збудити у них бажання індивідуальної творчості.

Сугестопедичне навчання, поліпшуючи пам'ять і сприяючи прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, завдяки приємному переживанню та ефекту відпочинку, відсутності втому розкриває резерви цілісної особистості учня.

Література

1. Лозанов П.К. Сугестопедическое воспитание и обучение всем предметам в десятом классе средних общеобразовательных школ / П.К. Лозанов // Проблемы сугестологии : Материалы I международного симпозиума. – София, 1973. – С. 11.

2. Тлумачний словник Української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eslovnik.com/%D1%81%D1%83%D0%B3%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%96%D1%8F>

*К. О. Лавриненко
м. Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Оволодіння іноземною мовою в школі передбачає активність учня. Важливо, щоб школяр виявляв інтерес до процесу оволодіння іноземною мовою, був активним учасником цього процесу. Одним з факторів забезпечення працездатності учня є відповідна мотивація. Велику допомогу у вирішенні даних питань надають саме ігри. Їх використання дає хороші результати, підвищує інтерес учнів до уроку, дозволяє сконцентрувати їхню увагу на головному – оволодінні мовними навиками в процесі природної ситуації спілкування під час гри.

Гра – це спеціально організоване заняття, що вимагає напруження емоційних і розумових сил [1, с. 37]. Вона сприяє оволодінню іноземною мовою і комплексній реалізації цілей навчання: практичних, виховних, загальноосвітніх, розвиваючих. Ігри допомагають засвоювати і систематизувати знання, формувати граматичні, лексичні та фонетичні навички, розвивати вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні й письмі), стимулюють мимовільне запам'ятовування мовного матеріалу, забезпечують комунікативну спрямованість навчального процесу.

Вони активізують діяльність учнів, підвищують їх інтерес до занять, підсилюють позитивний емоційний фактор, створюють сприятливий мікроклімат у класі, розвивають увагу, формують почуття товарищескості, колективізму, допомагають подолати

сором'язливість, усунути мовні бар'єри, знімають втому тощо. Слід зазначити, що найбільший ефект дає систематичне використання ігор в навчальному процесі.

Плануючи уроки, вчитель повинен думати не тільки про те, щоб учні запам'ятали нові слова, ту чи іншу структуру, а й прагнути створити все можливе для розвитку індивідуальності кожної дитини [2, с. 45]. Щоб підтримати інтерес до свого предмету, викладач повинен зрозуміти, які прийоми роботи можуть захопити учнів. Головна мета вчителя - досягти того, щоб в учнів не зникав інтерес до вивчення іноземної мови.

Про навчальні можливості ігор відомо давно. Багато видатних педагогів справедливо звертали увагу на ефективність використання ігор у процесі навчання. В даний час проблема застосування мовної гри у навчанні іноземної мови широко висвітлюється у вітчизняній і зарубіжній методичній літературі. Ігри допомагають учням творчо ставитися до будь-якої справи, а від творчих можливостей людини залежить його життєвий рівень.

Гра розглядається як ситуативно-варіативна вправа, де створюється можливість для багаторазового повторення мовного зразка в умовах, максимально наближених до реального мовного спілкування з притаманними йому ознаками - емоційністю, цілеспрямованістю мовного впливу [3, с. 21].

Ігри сприяють виконанню наступних методичних завдань:

- створення психологічної готовності дітей до мовленнєвого спілкування;
- забезпечення природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
- тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанту [4, с. 112].

Місце ігор на уроці та час, який відводиться цим іграм, залежать від ряду факторів: підготовки учнів, матеріалу, що вивчається, цілей і умов уроку і т. д. Наприклад, якщо гра використовується як тренувальна вправа при первинному закріпленні, то їй можна відвести 20-25 хвилин уроку. Надалі та сама гра може проводитися як повторення вже пройденого матеріалу. Одна і та ж гра може бути використана на різних етапах уроку. Слід пам'ятати, що при всій привабливості та ефективності ігор необхідно дотримуватися почуття міри, інакше вони втомлять учнів і втратять свіжість емоційного впливу.

Література

1. Рогова Г.В. О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранного языка у школьников IV - VII классов / Рогова Г.В., Никитенко З.Н. // Иностранные языки в школе. – 1982.- № 6. – С.37-40.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. - М., 1978. – 360 с.
3. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. - №6. – С. 20-26.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов – М., 1989. – 223 с.

*В. В. Любчак
м. Вінниця*

ДО ПИТАННЯ ПРО ДИДАКТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних інтерактивних методів навчання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, орієнтують на діяльність, що стимулює активність та «винахідливість». До них можна віднести наступні: мозковий штурм, метод проєктів, рольові та ділові ігри, дискусії, дебати, круглі столи, методи типу „мереживна пилка”, „обери позицію”, „шкала думок” та ін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом спостерігається підвищення інтересу дидактів і методистів до проблем використання навчально-ігрових технологій. Накопичено позитивний досвід упровадження дидактичної гри у процес навчання іноземних мов учнів молодшого шкільного віку. Питання розроблення і використання дидактичної гри висвітлено у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Л.В. Артемова, Ю.К. Бабанський, О.О. Барташников, Н.М. Бібік, П.П. Блонський, В.І. Бондар, С.С. Вдовенко, О.О. Вербицький, І.М. Верещагіна, Л.К. Грицюк, І.А. Данилович, О.О. Деркач, Т.А. Жукова, Д.Б. Ельконін, Р.І. Жуковська, О.Г. Квасова, М.В. Кларін, В.А. Крутій, Н.В. Кудикіна, Ю.І. Мальований, О.В. Малихіна, М.М. Микитянська, Р.М. Миронова, О.І. Негневицька, В.І. Решетняков, Г.В. Рогова, К.А. Родкін, О.Я. Савченко, В.Г. Семенов, М.Ф. Стронін, А.П. Усова, Г.С. Швайко, Г.І. Щукіна та ін.). На їхню думку, застосування педагогічної технології використання дидактичної гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність учнів

Виклад основного матеріалу. Сучасний учитель має бути готовим до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування у навчально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності. Фаховий рівень учителя, а відповідно й ефективність навчально-виховного процесу, залежать від уміння правильно визначити та оптимально поєднати можливості й переваги педагогічних інновацій.

Учитель не народжується новатором, він ним стає. Керуючись цією думкою, враховуючи досвід провідних вчителів-новаторів, кожен вчитель повинен намагатися у своїй педагогічній діяльності застосовувати саме інноваційну модель навчання, інтерактивну.

Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, найбільш адекватних навчальній темі методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Традиційне тлумачення терміну «методи навчання» є таким: це упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [2, с. 63].

На практиці буває важко визначити чіткі межі між різними методами навчання: вони перетинаються, доповнюють один одного, складаються в комплексний «пакет», систему прийомів, за допомогою яких педагог і учні реалізують поставлені цілі.

При плануванні конкретних уроків педагогу необхідно враховувати, що будь-який метод навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати:

- активну участь учнів у процесі навчання;
- встановлення зворотного зв'язку в системі «педагог–учень»;
- можливість застосування набутих навичок і знань в реальних життєвих та навчальних ситуаціях;
- розвиток цільових навичок поведінки (самостійної творчої діяльності, роботи в малих групах);
- мотивацію учнів до підвищення ефективності своєї діяльності на заняттях і в реальних ситуаціях;
- можливість отримувати знання на груповому та індивідуальному рівнях.

У процесі навчання найбільш доцільно використання, в першу чергу, тих методів, при яких:

- в учнів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці;
- учні прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку;
- відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної професійної чи підприємницької діяльності [5, с. 12].

Правила організації інтерактивного навчання:

1. У роботу повинні бути залучені (в тій чи іншій мірі) всі учні;
2. Активна участь учнів у роботі має заохочуватися;

3. Учні мають самостійно розробити та виконувати правила роботи у малих групах;
4. Учні під час використання ІАМН не повинно бути більш 30 осіб. Тільки в цьому випадку можлива продуктивна робота у малих групах;
5. Навчальна аудиторія повинна бути підготовлена до роботи у великих та малих групах.

Практика показує, що при використанні ІАМН, учні запам'ятовують:

- 80% того, що висловлювали самі;
- 90% того, що робили самі.

Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, використання у повсякденному житті. Використання інтерактивних методів навчання в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т.д.

Основною формою організації навчальної діяльності практично у всіх країнах світу є сьогодні класно-урочна система. Будучи прогресивною протягом чотирьох століть, сьогодні вона перестала задовольняти потреби суспільства в освіті і потребує вдосконалення. Критика класно-урочної системи найчастіше пов'язана з пасивністю учнів на уроках та відсутністю інтересу до навчання, зниженням якості знань, перевантаженням дітей домашніми завданнями й уроками, з тим, що навчальні заняття шкідливо впливають на здоров'я школярів.

Все гострішою стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на запитання «Як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в навчальному процесі?». Як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості?»

Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології інтерактивного навчання.

Література

1. Волос М.М. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці / М.М. Волос, І.І. Бабин // Відкритий урок. – 2008. – №7. – С. 18 – 21.
2. Гончаренко С.У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С.У. Гончаренко, В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1. – С. 63 – 71.
3. Єрмоленко Л.П. Комунікативний підхід до навчання англійської мови в середній школі / Л.П. Єрмоленко // Іноземні мови. – 2012. – № 3. – С. 11
4. Жукова І. В. Ігри на уроках англійської мови / І. В. Жукова // Перше вересня. Англійська мова. – 2012. – № 7. – С. 40.
5. Коломієць Н. Інтерактивні технології в особистісно зорієнтованій освіті / Коломієць Н. // Відкритий урок: Розробки, технології, досвід. Науково-методичний журнал. – 2011. – № 17–18. – С. 12–15.

*О. В. Мазур
Л. В. Сирота
м. Херсон*

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ «РОБОЧИХ МОВ» СТУДЕНТАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПЕРЕКЛАД»

Наріжна проблема, що постає перед студентами-перекладачами, – **знання робочих мов:** рідної та іноземної. Тут маємо цілий спектр проблем, а надто – (1) **обмеженість словникового запасу.** В обох мовах, як це не дивно і не прикро. Зі студентами 2 і 4 курсів

спеціальності переклад Херсонського національного технічного університету щороку проводиться **експеримент**: усією групою добираємо синоніми до слова "дівчина", записуючи на дошці слова за регістрами і знаходячи відповідник до кожного регістру. Результати не тішать: якщо на 2 курсі знаходимо 12–15 українських слів і 5–7 англійських/німецьких відповідників, більшість з яких, що показово, – зниженого регістру, то на 4 курсі співвідношення таке: ті ж 12–15 слів українською до 8–11 англійською/німецькою.

Про що це говорить? Як мінімум, про те, що **гальмується**, якщо не припиняється, **вдосконалення першої робочої мови – рідної**.

Мовна вправність майбутніх перекладачів хвибує й (2) у знанні сучасних регіональних **діалектів, говірок та соціолектів** робочих мов. Наприклад, поезія Роберта Бернза (шотландська мова, 18 ст.) так само незрозуміла студентам, як і народна пісня "Кедь ми прийшла карта нароковац" (лемківський діалект української, початок 20 ст.). А, здавалося б, з сучасним діалектом української справи мали б бути "веселіші", ніж з віддаленою на 220 років шотландською.

Окрім вищезгаданих, додамо ще й (3) часту **неспроможність** студентів до **логічної побудови** та (4) **прийняттого стилістичного оформлення** власних думок, (5) **незнання азів риторики** через відсутність навичок публічного виступу або (6) **психологічний бар'єр** страху перед аудиторією, (7) знову ж таки **нездатність формулювати цілісний текст** мовою перекладу, (8) **унікаючи міжмовної інтерференції** на різних рівнях текстової організації. Ці та інші проблеми можливо було б виявити на етапі вступу до ВНЗ при очному знайомстві викладачів з абітурієнтом, та, на жаль, творчого конкурсу у процедурі вступу на фах "Філологія" не передбачено.

Відповідно, статистика профпридатності абітурієнтів спеціальності "переклад" в Україні така ж, як і, скажімо, у Франції: лише 20% із загальної кількості студентів 1 курсу там отримують диплом перекладача, решта змінює фах. З тією різницею, що в Україні, з різних причин, диплом перекладача отримують майже усі студенти, профпридатні й ні. Зауважте: маються на увазі студенти із філологічним ухилом, цілком спроможні засвоювати науки гуманітарного циклу.

Та переклад – особливий фах, який вимагає від філолога більшого, ніж банальний білінгвізм. Він вимагає величезного кругозору й готовності до невпинного самовдосконалення, в тому числі й мовного, протягом усієї практичної діяльності. Власне, так само, як і від викладачів перекладу.

Вміст навчальних планів. В програмі підготовки студентів-перекладачів маємо понад 280 годин на вивчення української мови протягом 4 семестрів. Здавалося б, багато. Але враження це позірне. До прикладу, в університеті Страсбурга, який вишколює перекладачів, на вивчення французької мови відводиться третина аудиторних годин – стільки ж, скільки на вивчення іноземної мови. Майже таку саму кількість годин маємо на вивчення світової літератури. Та на що витрачаємо цей величезний ліміт часу?

Аналіз навчальних планів та робочих програм вишів Херсона, Миколаєва, Києва, Чернівців, Львова, Донецька, Харкова та Луцька вказує на одні й ті ж "хвороби" у викладанні цих предметів. Програма з **української мови** дублює, по суті, шкільну програму за 10–11 класи: ті самі коми-крапки-орфограми. І все. Матеріал, на якому базується курс – український правопис, прийоми навчання – тренувальні вправи і перевірочні диктанти.

Облишмо очевидну риторіку про те, як спонукає таке нав'язливе повторення до вивчення української мови. Викажемо тільки своє здивування: навіщо гаяти час на матеріал, що студенти-філологи мають знати апріорі, ще до вступу до вишу (бо неможливо собі уявити неписьменного філолога) або, в крайньому випадку, бути спроможні самостійно знайти в довіднику? Чому б не відвести лівову частину часу на вивчення розмаїтих діалектів української мови: бойківського, лемківського, гуцульського? Питання риторичне.

Традиційно дисциплінами "перекладацькими" прийнято вважати поаспектне вивчення англійської мови і перекладу. Українська мова і культурологія до цього переліку не входять. На доказ цього твердження можна навести кількадесят вишівських планів-близнюків, "списаних" або з Київського національного університету ім. Т. Шевченка, або з Київського національного лінгвістичного університету (окрім, можливо, Львівського національного університету ім. І. Франка, НАУКМА, та деяких інших вишів). Та й між першоджерелами різниця в логіці навчального процесу невелика.

Здавалося б, цілком виправдано: перекладачі вчать іноземну мову і ремесло перекладу, ну, і свою, за остаточним принципом. Так, але і тут є свої "але".

По-перше, **вивчення іноземної мови** у кількісному вимірі аудиторних годин у два-три рази **превалює над опануванням перекладацькою майстерністю, а навчати азам перекладу починають** – теоретично, із "Вступу до перекладознавства" – **лише з 2 курсу** [1], що, на нашу думку, засвідчує нерозуміння різниці між фахами "філолог/знавець/викладач іноземної мови" і "перекладач".

По-друге, зміст робочих програм з окремих аспектів дисципліни "Іноземна мова" – граматики, практики усного мовлення, фонетики – засвідчує, що вони спрямовані, за висловом В. Радчука, на **"якусь мовну частковість: герундій, пасив, прислівник, префікс тощо** – студент, не затримуючи на ній уваги, перекладає щораз правильно, легко, спонтанно, притьмом, блискавично і, що важливо, в цілості живої думки, а йому розводять складники тексту по різних кутках "сітки годин" [1]. Йдеться про студента, здатного опиратися покладанню у прокрустове ложе, інтуїтивно перекладаючи цілісний текст, а не роблячи відзеркалення синтаксису й морфології оригіналу, сяк-так обрядивши їх у лексику мови перекладу.

На жаль, курси граматики іноземної мови "для перекладачів" здебільшого так і побудовані: вчимо вичленовувати граматичне явище з контексту, обов'язково – називати його, а потім – перекладати відповідною побудовою в мові перекладу. Забуваємо при цьому, що варіантів перекладу – безліч, що переклад інколи вимагає цілісного перетворення всього тексту. А ми підрізаємо майбутньому перекладачеві крила творчого польоту і вчимо спиратися на милиці готових рішень.

Всі ці проблеми викладання "робочих мов" перекладача потребують на всебічне вирішення, від корекції навчальних планів до зміни методики викладання, а, найголовніше, через зміщення акценту в бік розуміння перекладу насамперед як міжкультурного посередництва, а не просто вияву білінгвізму.

Література

1. Радчук В. Д. Держава Тлумачів [Електронне джерело] / В. Д. Радчук // Всесвіт. – 2005. – № 5–6. – С. 173–182. Режим доступу до джерела: <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/76/41/>

*О. О. Мишак
м. Київ*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTI МАЙБУТНІХ БІОТЕХНОЛОГІВ

Виховання гуманістично спрямованої особистості фахівця, який відповідає сучасним вимогам суспільства, передбачає пошук і відбір ефективних педагогічних методів, форм, засобів роботи. У наукових дослідженнях останніх років широко використовують інтерактивні методи, які представляються нам найефективнішими для формування гуманістичної спрямованості майбутніх біотехнологів.

Організаційні форми та методи інтерактивного навчання на сучасному етапі досліджували вітчизняні та зарубіжні фахівці: Н. Борисова, Н. Вахрушева, М. Волосюк, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєва, О. Глузман, Л. Глушок, Л. Щуркова, Р. Блер, І. Колмен, Л. Каспер, М. Ламі, А. Льюїс.

Але мало хто з науковців досліджував проблему використання інтерактивних методів для формування особистості, здатної до професійної діяльності на гуманістичних засадах.

Мета статті – довести, що використання інтерактивних методів навчання англійської мови дозволяє ефективно вирішувати завдання розвитку особистісно-професійних якостей студентів-біотехнологів та сприяє формуванню гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців.

Поняття „інтерактив” походить з англійської мови („interact”, де „inter” – між, взаємний; „act” – діяти) й означає взаємодію, діалог із чим-небудь або ким-небудь [3, с. 15]. Отже, інтерактивне навчання – це передусім діалогове навчання, сутність якого полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії суб’єктів навчання.

Наголосимо, що організація професійної підготовки студентів на діалогічних засадах – це нагальна потреба, яка позитивно впливатиме на формування спрямованості майбутніх біотехнологів. Саме спрямованість на спілкування в діяльності належить до найважливіших ознак суб’єкта біотехнології. Через спілкування засвоюється й передається соціально-професійний досвід фахівців біотехнологічної сфери. Спілкування – це своєрідне соціальне середовище, в якому формується наукове мислення біотехнолога, відбувається його становлення як фахівця.

Специфіка занять з іноземної мови саме така, що на цих заняттях є більше можливостей для реалізації нових інтерактивних технологій, у результаті чого весь курс навчання іноземної мови спрямований не лише на використання його з практичною метою для потреб своєї спеціальності, а й на формування гуманістичної спрямованості студентів.

Розгляньмо докладніше найрезультативніші інтерактивні методи, які застосовуються на основі спеціальних текстів (метод вирішення ситуаційних завдань, метод рольової гри, метод проектів).

Метод вирішення ситуаційних завдань (кейс-метод) виник в американській школі бізнесу й поширився у сферу освіти. Під час навчання ділової англійської мови метод вирішення ситуаційних завдань застосовують у роботі з автентичними текстами, в яких описано проблемну (конфліктну) ситуацію, що вимагає неординарного й позитивного рішення. Мета методу вирішення ситуаційних завдань – розвиток у студентів здатності приймати рішення. Це вміння формується й розвивається поетапно:

- читання й розуміння автентичного тексту професійно-орієнтованого характеру, що становить основу ділового спілкування;
- знайомство з конкретним випадком, розуміння проблемної ситуації і ситуації прийняття рішення;
- пошук додаткової інформації, необхідної для прийняття рішення;
- обговорення альтернативних рішень проблеми / конфліктної ситуації;
- резолюція, прийняття рішень, оцінка варіантів рішень;
- диспут;
- зіставлення підсумків; порівняння рішень, прийнятих у групах, з рішенням, прийнятим у дійсності [1, с. 92].

Під час роботи над конкретним випадком (кейсом) студенти знаходяться не в пасивній ролі одержувачів інформації, а перебувають у центрі процесу розв’язання проблеми завдяки обраній формі роботи в міні-групах, у команді. Процес ухвалення рішень організований інтерактивно. Наведемо приклади ситуаційних завдань, які було вирішено: „Знайди сверхефект ноосфери”, „Знайди головну функцію системи Людина – Природа”, „Знайди

компромісне рішення у використанні генетично модифікованої продукції”, „Знайди вихід з екологічної кризи шляхом використання біотехнологій”. Увага приділялася моделюванню ситуацій, які вимагали ціннісного вибору, активізували ціннісну свідомість студентів. Були відібрані розмовні теми й тексти для читання та аудіювання, які мають гуманістичну спрямованість. Особливу увагу приділяли професійним цінностям, наголошували на важливості біотехнологій у сільськогосподарському виробництві; увагу студентів звертали на особистісні якості біотехнолога, необхідні для успішної життєдіяльності.

Великі можливості для формування гуманістичної спрямованості майбутніх біотехнологів на заняттях з іноземної мови мають навчальні ігри. У навчальній грі поєднуються два різних принципи навчання: принцип моделювання майбутньої професійної діяльності і принцип проблемності.

Ділові ігри застосовували як форми відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності аграріїв, моделювання системи відносин, що складаються в аграрному секторі народного господарства. У навчальній практиці діяльність учасників ігор організовували на базі імітаційної моделі, що відтворює певні умови професійної діяльності, наприклад такі ділові ігри: „Презентація нового природоохоронного проекту”, „Сучасні екологічні біотехнології в агросфері”, „За та проти біотехнології”, „Презентація застосування біотехнології в агросфері”.

Рольові ігри застосовували як форму діяльності, під час якої учасники гри перебирають на себе певні ролі і в ігровій ситуації відтворюють дії і взаємовідносини між людьми, що характерні для аналогічної реальної ситуації професійного спілкування аграріїв, наприклад, „Співбесіда при працевлаштуванні на агрофірму”, „Виробничий конфлікт”.

Серед різноманіття нових педагогічних технологій для формування гуманістичної спрямованості з урахуванням цілей і завдань навчання студентів аграрних ВНЗ на матеріалі суспільно-аграрної тематики найефективнішим поставленим цілям представляється метод проектів. У зв'язку з тим, що переважання проектування в біотехнологічній діяльності є її особливістю, він дозволяє створити професійний контекст навчання, виробити вміння проектування, забезпечити постановку мети діяльності, пошук шляхів її досягнення й оцінку отриманих результатів.

Метод проектів – це спільна робота викладача і студента, в якій мовне спілкування слугує засобом досягнення мети іншої діяльності, спрямованої на пошук вирішення виниклої проблеми. Метод проектів завжди передбачає наявність проблеми, суб'єктивно або професійно значущої для студентів. Крім того, цей метод – не просто розгляд і дослідження означеної проблеми, а й практична реалізація отриманих результатів. Займаючись будь-яким проектом, студент повинен вивчити різні погляди й підходи до вирішення проблеми, уміти проаналізувати отримані результати і в підсумку захистити свій проект. Водночас у процесі практичної та теоретичної діяльності студент набуває знання, і це знання стає його власним знанням, а не абстрактною думкою [2, с. 9].

Метод проектів припускає наявність соціально та особистісно значущої проблеми. Для студентів-біотехнологів аграрного ВНЗ це можуть бути проблеми сучасних екологічних біотехнологій в агросфері, проблеми альтернативної біоенергетики та біопалива, проблеми біобезпеки та біоетики, проблема забезпечення населення високоякісними продуктами харчування, проблема виробництва генетично модифікованої продукції та багато інших. Роль викладача в проектній методиці полягає в тому, щоб викликати інтерес до тієї чи тієї проблеми, а потім надавати мовну та організаторську підтримку. Під кутом зору аксіології мета проекту – актуалізувати певні гуманістичні цінності, відібрані викладачем як цілі навчання й зумовлені темою проекту, а також сформувати деякі особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності й не можуть бути засвоєні вербально. Крім того, у ході виконання проекту студенти отримують досвід пізнавальної та дослідницької діяльності. Метод проектів сприяє формуванню у студентів соціально і професійно значущих мотивів,

дає простір для гуманістичного розвитку особистості, здатної до продуктивної самостійної професійної діяльності на гуманістичних засадах.

Підготовка обробленого матеріалу до захисту і оцінювання супроводжується оформленням комп'ютерних презентацій.

Отже, використання інтерактивних методів навчання іноземної мови сприяє розвитку професійного спрямування майбутніх біотехнологів, формуванню особистості, здатної до професійної діяльності на гуманістичних засадах. Інтерактивні методи організації навчального процесу – дієвий засіб для формування особистісних якостей майбутнього біотехнолога, що сприяє його самореалізації, стимулюванню інтересу до вивчення іноземної мови, залучення до діалогу культур, активного дослідження навколишнього середовища – усього того, що називається гуманістичною спрямованістю професійної діяльності майбутнього фахівця.

Література:

1. Литовченко Н. А. Інтерактивні методи навчання англійської мови [Електронний ресурс] / Н. А. Литовченко // Англїстика та американїстика. – 2013. – Випуск 10. – С. 91-95. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/antame_2013_10_25.

2. Полат Е. С. Метод проектв на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. 2000. – № 3. – С. 3–9.

3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.

*С. В. Міхно
І. В. Швецова
м. Суми*

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЇХ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній освіті значної актуальності набуває проблема дослідження екологічної свідомості студентів, а також особливостей її формування. Це є відображенням та наслідком екологічної кризи у світі. Проте наш досвід показує, що як процес впровадження екологічної освіти, так і впровадження політики протидії змінам клімату, потребують додаткової уваги.

Низка дослідників вивчали поняття екологічної свідомості студентів та особливості її формування, а саме С.Д. Дерябо, В.І. Панова, В.О. Скребець, М.М. Заброцький, О.Л. Вернік, О.В. Грезе. Екологічну свідомість розглядаємо як сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблеми відношення суспільства і природного середовища в плані оптимального їх рішення стосовно до конкретних соціальних і природних можливостей [1]. Екологічна свідомість впливає на образ дій людини, якщо охоплює мислячу та емоційну сфери психіки: наукові докази бентежать особистість і можуть бути прийняті як особисте переконання в необхідності змінити відношення до природи згідно з освоєними знаннями.

З метою формування екологічної свідомості студентів пропонуємо активізувати їх самостійність для участі у екологічних акціях, зустрічах з ученими і представниками екологічних організацій. Такі заходи можуть бути проведені засобами англійської мови, вивчаючи яку, студенти відкривають для себе глобальну картину світу. Адже англійська мова є основною мовою міжкультурної комунікації, міжнародної інформації, науки та засобом залучення до іншої культури і є джерелом знань про цю культуру. Обізнаність з культурою інших країн приводить до більш критичного осмислення культури рідної країни. У свою чергу, проблеми докїлля, що вивчаються в студентській аудиторії, стимулюють розвиток і вдосконалення мовленнєвої компетенції. Екологічний рух, складовою якого є дитячі, молодіжні організації, виступаючи носієм нових екологічних цінностей, сприяє

духовному зростанню, становленню нових ідеалів і орієнтирів у взаємодії з природою і водночас, є важливим навчанням демократії. Особливо сприятливою для формування екологічної свідомості є позааудиторна робота, оскільки вона виходить за межі навчальної програми, спрямована на розширення і доповнення знань, умінь, досвіду студентів.

На основі проведеного дослідження нами було заплановано низку студентських заходів з метою формування екологічної свідомості у СумДУ на березень-травень 2017 року українською та англійською мовами із залученням представника іншої культури – волонтера Корпусу миру США в Україні, який працює на кафедрі викладачем.

1. Екологічна просвітницька година англійською мовою.

2. Обговорення шляхів залучення студентів до участі у екологічних заходах під час засідань студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов СумДУ.

3. Результати дослідження з формування екологічної свідомості студентів представити на всеукраїнській науково-практичній конференції студентів, аспірантів і викладачів (англійською мовою, Суми, березень 2017).

4 Під час засідання студентського лідерського офісу кафедри іноземних мов СумДУ провести обговорення екологічних проблем у світі в рамках моделі ООН іноземними мовами (англійською, німецькою та французькою).

Вважаємо доцільним активізувати самостійність студентів для участі у екологічних акціях з метою формування їх екологічної свідомості засобами англійської мови та із залученням представників інших культур.

Література

1. Петрук В. Г. Екологічне виховання у вищій школі [Електронний ресурс] / В.Г.Петрук, І.І.Безвозюк, Т.І.Панченко. – Режим доступу до ресурсу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Petruk_Bezvozyuk_Panchenko.php.

*К. О. Наземчук
м. Вінниця*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАЛИХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної початкової школи є розвиток пізнавальної активності учнів, стимулювання прагнення до самоосвіти, реалізація їхнього творчого потенціалу. Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів, уміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у безмежному потоці різноманітної інформації потребує ґрунтовної систематичної роботи над формуванням їхніх мовних умінь і навичок, які можна удосконалити за допомогою вивчення малих фольклорних форм. Малі жанри в фольклорі – цей термін у фольклористиці об'єднує за ознакою малого розміру різноманітні жанри: паремії (прислів'я, приказки), загадки, заклички, зичення, прикмети, римівки, прокляття, скоромовки; окрім цього, до малих жанрів зараховують однострофові пісенні твори: коломийки, частушки і т.п.)

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічні особливості особистості учнів початкової школи були досліджені у працях Л.С. Виготського, Е. Берна, Р. Бернса, Д.К.Джонса, Ю.З.Душеїна, В.К. Дьяченко, Л.Я. Зеня, І.О.Зимньої В.В. Копилова та інших. Аналіз наукових досліджень із зазначеної проблеми довів важливість формування мовних умінь і навичок молодших школярів, зокрема – їх значущості для підвищення самостійності, ефективності навчання, успішності у житті (О. Я. Савченко), виявив різноманітність думок щодо розгляду суті процесу читання, його складових (Д. Б. Ельконін, Т. Г. Єгоров, І. П. Гудзик), вказав на виокремлення читацьких умінь (Н. Ф. Скрипченко, О. Джежелей),

шляхів і способів навчання учнів читати (С. В. Бондаренко, Г. Г. Гранік, Л. П. Добраєв, З. І. Кличнікова, І. Ф. Неволін, М. С. Вашуленко, О. Н. Хорошковська, В. О. Мартиненко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Фольклор – це художнє відображення дійсності у словесно-музично-хореографічних і драматичних формах колективної народної творчості, нерозривно пов'язаної з життям і побутом. У ній відбито світоглядні, етичні й естетичні погляди народу. Багатство жанрів, тем, образів, поетики словесного мистецтва зумовлене різноманітністю його соціальних і побутових функцій, а також способами виконання, поєднання тексту з мелодією, інтонацією, рухами. У ході історії деякі жанри зазнавали значних змін, зникали, на їхньому місці з'являлись нові [1, с. 53].

Важливою складовою частиною художньої культури народу, його неписаною словесністю є фольклор або усна народна творчість. Цим терміном окреслюють усю творчу діяльність народу: поезію, музику, театр, танець, архітектуру, художнє й декоративно-ужиткове мистецтво.

Фольклор – це передісторія літератури, джерело її виникнення.

Насичення предметного змісту уроку іноземної мови соціокультурною інформацією стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію уміння, активізуючи тим самим розумові здібності учнів, зокрема операції аналізу, синтезу, уявного планування, рефлексії. Активізація мислення посилює роботу уваги, пам'яті.

Важливим при цьому є й емоційний фактор, бо повноцінне формування соціокультурної компетенції школярів пов'язане зазвичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіозаписів діалогів у виконанні зразкових дикторів, фрагментів автентичних мультфільмів тощо. В молодших класах досить широко використовують малі форми дитячого іншомовного фольклору: римівки, лічилки, скоромовки, пісеньки тощо. Ці «маленькі шедеври», за образним визначенням дослідників, є важливим компонентом дитячої субкультури країн, мова яких вивчається, їх виразність і музичність завжди захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди, а також почуття співпричетності до іншого народу, яке досягається без особливих зусиль [3, с. 54].

Формуючись як особистість в оточенні сучасного багатомовного і міжкультурного простору, молодший школяр з достатнім розумінням сприймає інформацію про норми поведінки і культуру мовлення. Тому навчання етикету носіїв виучуваної мови, на що вчителів орієнтує і нова Програма, має для учнів молодшого шкільного віку не тільки пізнавально-комунікативне, але й велике виховне значення.

Отже, слід зазначити, що методика початкового навчання не передбачає окремих уроків для опрацювання малих фольклорних жанрів. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, хоч і важливий, необхідний для роботи з молодшими школярами.

Загадки, прислів'я, приказки урізноманітнюють прийоми навчальної роботи. Вони вносять до навчального процесу елементи гри, що психічно виправдано в навчанні дітей 6-10 років. Їх слід використовувати як дидактичний матеріал при вдосконаленні техніки читання, виробленні літературної вимови. Нарешті, вони становлять суттєвий елемент розвитку мовлення і мислення. Невеликі за обсягом, специфічні за способом висловлення думки, шляхами образотворення, прислів'я та приказки виробили певні риси жанру, особливості композиції, художньо-поетичної структури. Усі прийоми і засоби підпорядковані законам жанру, основна риса якого – лаконізм.

Література

1. Безрукова І. Збагачення мовлення першокласників засобами дитячої народної поетичної творчості. / І. Безрукова // Початкова школа. – № 9. – 2008. – С. 53-57.

2. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах / Н.І. Балаєва // Педагогіка і психологія. – 2012. – №278. – С. 8-10.

3. Вікторенко І.Л. Формування пізнавального інтересу до іноземної мови засобами усної народної творчості. / І.Л. Вікторенко // Рідна мова. – №3. – 2013. – С.54-56
4. Губенко О.О. Не перо пише, а розум. Прислів'я на уроках іноземної мови в 1-4 класах. / О.О. Губенко // Тернопіль. Навчальна книга Богдан. – 2007. – 56с.

*А. А. Олійник
м. Вінниця*

ДО ПИТАННЯ ПРО ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сьогодні в освітньому процесі з'явилися ознаки критичного стану духовного життя школярів, втратилась престижність знань, знижується моральна культура. Саме тому виникла необхідність ефективного цілеспрямованого виховання гуманістичних цінностей у молодшого школяра, адже молодший шкільний вік визнаний найбільш сенситивним періодом для виховання гуманістичних цінностей. Тому дослідження процесу формування гуманних почуттів у школярів молодших класів є актуальним.

Методика дослідження має комплексний характер, який полягає у використанні різних методів та прийомів, що зумовлено метою і конкретними завданнями. Під час вивчення шляхів формування гуманних почуттів у школярів молодших класів було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: вивчення й аналіз історичної, психолого-педагогічної та методичної літератури для визначення теоретичних передумов та розробки умов формування гуманних якостей учнів початкових класів; спостереження, індивідуальні та колективні бесіди, анкетування, вивчення шкільної документації та досвіду роботи вчителів з метою діагностики стану вихованості гуманних якостей учнів початкової школи; педагогічний експеримент (констатуючий – для вивчення стану вихованості і гуманності учнів початкових класів; формуючий – для перевірки ефективності педагогічних умов, які сприяють вихованню гуманних якостей учнів); моделювання педагогічного процесу; статистична обробка результатів дослідження.

Експериментальну роботу було здійснено на базі школи №30 Вінницької міської ради. Дослідженням було охоплено 4-А клас (1 вчитель і 30 учнів(експериментальна група)) та 4-Б клас (1 вчитель та 28 учнів(контрольна група)). Дослідження проводилось у 2 етапи: на першому ми дослідили теоретичні основи особливостей виховання гуманних відносин у дітей молодшого шкільного, на другому експериментально перевірили та довели ефективність шляхів формування гуманності школярів молодших класів.

На етапі констатуючого експерименту нами було проведено анкетування учнів та комплексна бесіда, з кожною дитиною окремо. Ми дійшли висновку, що теоретично діти розуміють гуманні якості, але практично у них виявився низький рівень володіння ними. У 4-А показники сформованості гуманних почуттів виявились гіршими, ніж у 4-Б. Тому саме ця група була обрана як експериментальна.

Нами було розроблено та апробовано педагогічні умови, які забезпечують ефективну реалізацію особистісно-орієнтованого морально-виховного процесу на уроках іноземної мови у 4 класах загальноосвітньої школи. Такими умовами є:

1. Організація виховання на основі суб'єкт-суб'єктної позиції, за якої вихованець виступає як суб'єкт пізнання та спілкування.
2. Особистісно-орієнтоване спілкування на основі діалогічної (полілогічної) форми педагогічної взаємодії педагога з учнями та учнів між собою як домінуючого виду навчально-виховного спілкування.
3. Активність учасників навчально-виховної діяльності в умовах особистісного вибору, гарантованого успіху, авансованої довіри, творчості, які сприяють максимальному

розкриттю можливостей особистісного зростання учня, забезпечують цілеспрямований педагогічний вплив на процес морального виховання учнів на уроках іноземної мови.

4. Створення оптимального освітнього середовища передбачає варіативність та гнучкість прийомів, методів, інтерактивних технологій навчання та форм різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна) [1].

Морально-виховний процес будувався за двома векторами: удосконалення змісту та пошук ефективних технологій, в основі яких методи, що сприяють формуванню моральних якостей. Такими методами є діалог (полілог), навчально-виховна ситуація, гра (рольова, ситуативна, дидактична).

Дані методи забезпечують високу ефективність процесу навчання іноземної мови і збільшують його вплив на формування окремих компонентів гуманістичної позиції учнів молодших класів за умови сприятливого морально-психологічного клімату в класі, особистісної зацікавленості учнів, вмілого використання вчителем всіх засобів невербальної комунікації з врахуванням індивідуального підходу.

Пріоритетним методом морального виховання учнів молодшого шкільного віку у процесі навчання іноземної мови був діалог.

Одним із ефективних методів морального виховання учнів початкових класів є розв'язування особистісно-орієнтованих навчально-виховних ситуацій. Під навчально-виховною ситуацією ми розуміємо цілеспрямовано організовану педагогом ситуацію, метою якої є залучення учнів до розв'язання актуальних життєвих проблем у процесі обміну думками, ідеями, пропозиціями, враженнями.

Використання методу гри в навчально-виховному процесі сприяє досягненню цілей навчання діалогічного мовлення, активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів, формуванню в них навичок і вмінь самостійно висловлювати думку, розв'язанню морально-виховних завдань. Гра активізує прагнення учнів до контакту один з одним та з учителем, створює умови рівності в мовленнєвому партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між учителем і учнями, сильнішими й слабшими учнями, що є важливим моментом з позицій особистісно-орієнтованого підходу.

Як дійові виховні додаткові засоби ми використовували повчальні історії; англійські прислів'я та приказки, які порівнюються з їх еквівалентами в українській мові, пропонували виконання найрізноманітніших варіантів роботи над матеріалом народних казок.

Ми вважаємо, що важливим джерелом гуманістичних цінностей учнів молодших класів можуть виступати також особливості сучасного англійського (американського) мовленнєвого етикету. Саме тому ми ввели в повсякденність уроків англійської мови слова та фрази, правила мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки, що допомагали нам формувати з учнів нашої експериментальної групи високоморальних та гуманістично-зорієнтованих дітей.

Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи довело, що навчальний матеріал, який використовується на уроках англійської мови в молодших класах, виступає як важливий засіб виховання гуманістичних ціннісних орієнтацій учнів. Це ставить вчителя англійської мови перед необхідністю такого його добору, який забезпечував би вирішення на заняттях не лише навчальних, але й передусім виховних завдань. У кожному конкретному випадку педагогові слід чітко усвідомлювати, вихованню яких гуманних рис особистості може сприяти використання на уроках того чи іншого навчального матеріалу.

Кінцевий зріз показав, що високий рівень сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій у контрольній групі не змінився, тоді як в експериментальній групі цей рівень зріс.

Після проведення контролюючого етапу нашого експерименту ми переконалися, що розроблені нами шляхи формування гуманності школярів на уроках англійської мови були ефективними.

В ході експериментальної роботи були виявлені і теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування гуманістичних почуттів молодших школярів:

- врахування психологічних особливостей молодшого шкільного віку;
- актуалізація і засвоєння гуманістичного змісту навчального матеріалу з англійської мови;
- активізація і індивідуалізація навчання, стимулювання активності та самосвідомості учнів;

- розвиток колективної, комунікативної діяльності, діалогічності комунікативних вмінь.
Методичні поради для організації гуманного спілкування вчителя та учня:

1. Витіснити авторитаризм (силу, примус, наказову форму спілкування) – замінити на співпрацю рівноправних партнерів – вчителя та учня (розмовляти з дитиною, а не говорити їй).

2. Монолог замінити на діалог.

3. Формувати норми спілкування:

- уміння слухати (вчитель взірець вислуховування учнів) – хто говорить «король»;
- уміння висловлювати думку так, щоб тебе зрозуміли;
- уміння сперечатися, аргументувати;
- допомога вчителя: правило 3 секунд, похвала, кивок голови (покажіть, що ви слухаєте), «Я почекаю, не поспішай...», «Ти хотів сказати...», «Я тебе правильно зрозуміла...».

4. Запровадження зовнішніх регуляторів уваги: знаки (піднята рука), жести (+, –), сигнальні картки (!, ?)

5. Всі правила поведінки, співпраці, спілкування не давати у готовому вигляді, а виводити з дітьми через різні форми співпраці у навчальній та іншій діяльності. (Чи зручно працювати разом? Як ви розумієте один одного? Чи задоволені ви своєю роботою?). Так з'являться правила для учнів, пам'ятки.

6. Під час спілкування має бути відсутній поділ на «відмінників» та «двієчників», кожен може висловити свою думку (повага до особистості іншого).

7. Діти мають отримувати задоволення від спілкування (формується впевненість у собі, дитина відчуває себе особистістю).

8. Створювати атмосферу співучасті, команди, колективізму.

9. Під час спілкування мають формуватися відповідні якості особистості:

- уміння співпрацювати, співпереживати (не бути байдужими до успіхів та невдач інших),

- розвиток свідомої дисципліни,
- ставлення до роботи іншого (оцінка, погодження (не погодження), бажання допомогти...),

- розвиток відповідальності перед собою та перед іншими.

10. Спілкування має відбуватися емоційно (не бути байдужим: дивуватися, сміятися, роздивлятися, захоплюватися, а можливо обурюватися, хмуритися, сумувати... (вашу реакцію дитина очікує) [2, с. 32].

Отже, для підвищення рівня сформованості гуманних почуттів сучасна школа має стати середовищем, де відбувається становлення духовно зрілої, вільної особистості, спроможної захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний гуманний світ. В основі навчально-виховного процесу має бути особистісно-зорієнтований, гуманістичний принцип навчання, виховання та міжособистісних стосунків педагогів і учнів. Педагогічна діяльність вчителя має бути спрямована, в першу чергу, на дитину, формування та розвиток у стосунках між вчителем та учнями гуманістичних засад: любові до людини, глибокої поваги до людської гідності, позитивного сприйняття індивідуальних особливостей іншої людини, визнання її

прав і свобод, бажання співчувати та допомагати іншим. Гуманістичні взаємовідносини у школі мають прийти на зміну авторитарним, маніпулятивним.

Література

1. Тадеєва І.М. Особливості формування гуманістичних якостей особистості молодших школярів під час вивчення предметів гуманітарного циклу / І.М. Тадеєва // Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання і навчання в школах і вищих навчальних закладах: Збірник наукових праць Рівненського економіко-гуманітарного інституту. – Рівне: «Тетіс». – 2000. - № 50. – С. 451 – 455.

2. Тищенко Л.Р. Методичні поради для організації спілкування вчителя та учня / Л.Р.Тищенко // Гуманізація взаємовідношень вчителя та учнів у початковій школі : методичний посібник для вчителів. – Рівне, 2009. – 65 с.

*А. С. Паламарчук
м. Вінниця*

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕНСИВНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

За останній час значно змінився статус іноземної мови в нашому суспільстві. Входження України в світове співтовариство, економічна і соціокультурна ситуація в країні забезпечили великий попит на знання іноземної мови, створили потужну мотиваційну базу для її вивчення. Знання іноземної мови дає молоді можливість долучитися до світової культури, використовувати в своїй діяльності потенціал ресурсів глобальної мережі Інтернет, а також працювати з інформаційними та комунікаційними технологіями. В даний час у зв'язку із збільшеною потребою у вивченні іноземних мов в стислі терміни з'являються нові методи навчання іноземним мовам, які можна об'єднати загальною назвою - інтенсивні, що характеризуються спрямованістю на прискорене навчання мови. Як наслідок сформувався новий напрям досліджень в лінгводидактиці - методика інтенсивного навчання іноземним мовам.

В основі процесу навчання за інтенсивним методом лежить спілкування іноземною мовою, яке виступає одночасно метою навчання, основним засобом та умовою його досягнення [2, с. 18]. Сучасну модель навчання складно уявити без використання новітніх технологій навчання англійської мови – без використання мультимедійних засобів навчання та мультимедійних технологій навчання. Таким чином, актуальність дослідження проблеми інтенсивного навчання англійської мови обумовлена соціальними потребами в молоді з високим рівнем знань англійської мови. Однак слід зазначити, що занадто часте використання інтегрованої форми уроку може привести до зворотного результату - зниження пізнавальної активності учнів до предметів, що вивчаються. Тому не варто забувати, що проведення інтегрованих уроків вимагає від педагогів серйозної ретельної підготовки, дотримання регламенту уроку, ретельного продумування форм і методів роботи на таких уроках.

Вивчення досвіду педагогічної діяльності у школі дає підстави стверджувати, що проблема формування англомовної компетенції учнів має багато різних аспектів і може бути охарактеризованою як така, що не є достатньо вивченою. Їй притаманна наявність деяких протиріч:

- перше протиріччя полягає між теоретичним і практичним відношенням до проблеми з боку всіх учасників навчального процесу;
- друге – між розумінням необхідності знання англійської мови та фактичним рівнем знань мови;
- третє – між розумінням необхідності використання мультимедійних засобів і технологій у викладанні англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів і відсутністю

суттєвих змін як у плануванні навчального процесу, постановці нових завдань, уточненні мети кожного рівня навчання, так і в розробці системного підходу до використання мультимедійних засобів навчання, створенні нових, більш сучасних і ефективних технологій і методів навчання.

Проблемам інтенсивного навчання присвячено роботи Г. Китайгородської, А. Акішиної, Л. Гегечкорі, О. Леонтєва, Г. Лозанова, В. Петрусинського тощо. У групі інтенсивних методів виокремлюють: сугестопедичний метод навчання (Г. Лозанов), метод активізації резервних можливостей особистості (Г. Китайгородська), емоційно-смысловий метод (І. Шехтер), інтенсивний метод навчання усного мовлення (Л. Гегечкорі), сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих (В. Петрусинський), прискорений курс навчання розмовного мовлення методом занурення (А. Плєсневич), ритмопедія (Г. Бурденюк), гіпнопедія (А. Свядош).

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що популярне в наш час застосування інтенсивного методу навчання іноземної мови обумовлене цілою низкою психолого-фізіологічних, дидактико-когнітивних і соціально-політичних факторів. Важливими аргументами на користь інтенсивного навчання є, на думку вчених, практична цілеспрямованість процесу навчання, яка дозволяє учням щонайшвидше побачити результати навчання іноземної мови [4, с. 32-39]. Інтенсивні методи викладання дають можливість зробити лінгвістичний матеріал більш активним в розмовних ситуаціях та виробити вміння імітувати або створювати реальну ситуацію. В даний час інтенсивне навчання іноземних мов розглядається як напрям, що реалізуються в різних методичних системах (Л. Гегечкорі, І. Шехтера, В. Петрусинського, Г. Китайгородської та інших). В рамках інтенсивного напрямку розвиваються діючі і створюються нові методичні системи. Це обумовлено різноманіттям конкретних цілей навчання іноземної мови різного контингенту учнів, а також різноманіттям умов навчання [7, с. 112].

Слово «інтерактив» в перекладі з англійської означає взаємодія. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, до співпраці. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, забезпечення комфортних умов, за яких учень відчував би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, виключення домінування однієї думки над іншою [1, с. 98]. Інтерактивне навчання має багато беззаперечних переваг:

- постійна, активна взаємодія всіх учнів;
- навчання у групах та парах;
- формування доброзичливого ставлення до опонентів;
- створення «ситуації успіху»;
- формування навичок толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблем.

Проаналізувавши методи та підходи вітчизняних і зарубіжних авторів до інтенсивного навчання іноземної мови, а саме Н. Бичкової, Ю. Бабанського, Н. Ішханян, можна виділити такі характерні особливості інтенсивного навчання:

- оволодіння іноземною мовою за короткий час за рахунок мобілізації ресурсів особистості та її прихованих резервів;
- іноземна мова не вивчається, у неї вживаються через спілкування;
- заняття починаються зі спілкування, а не із засвоєння граматичних правил;
- навчання іншомовного спілкування проходить у формі рольової гри;
- ефективнішим є мультимедійний підхід, заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційних технологій [3, с. 121].

Отже, інтенсивне навчання спирається на резерви особистості, які зазвичай не використовуються в навчальному процесі. Використання інтенсивного навчання дозволяє формувати й активізувати мовленнєві вміння за короткий термін у межах певного набору тем і ситуацій, що відбираються відповідно до комунікативних потреб студентів. Це забезпечує

високу мотивацію навчання [6, с. 121]. Позитивно впливає на засвоєння матеріалу організаційна система занять: розподілення учнів за ролями, стимулюючі етюди, проблемний характер занять, використання музичного фону. Все це не викликає дискомфорту, учні відчувають задоволення від занять. Поряд із перевагами можна відзначити певні недоліки та не вирішені проблеми: зосередження на мовленнєвій діяльності веде до того, що недостатньо уваги приділяється роботі над мовним матеріалом. Це потребує включення до системи занять тренувальних вправ і граматичних пояснень. Найбільш ефективним є використання інтенсивних методів у невеликих групах за наявності відповідної кваліфікації вчителя.

Висновок. Отже, дослідження в галузі педагогічних технологій підтверджують, що найбільш ефективним є навчання іноземних мов з використанням інтенсивного методу, який включає обговорення, інтенсивну розумову активність та колективну діяльність. Перспективним напрямом роботи в системі інтенсивного навчання іноземних мов є інтегрований підхід до вирішення основних завдань, які поєднують у цій системі: комплекс мультимедійних технологій з високим дидактичним потенціалом, телекомунікаційну технологію, комп'ютерне навчання іноземних мов та методи інтенсивного навчання іноземних мов. Традиційне навчання повинно інтегруватися з інтерактивним навчанням. Саме інтерактивні технології мають знаходити своє відображення та застосування як на уроках, так і в позаурочній діяльності учнів при вивченні іноземної мови.

Література

1. Гальскова Н. Д. Современные методы обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2000. – 165 с.
2. Денисова Л. Г. Місце інтенсивної методики в системі навчання іноземних мов у середній школі. / Л. Г. Денисова // Іноземні мови. – 1999. - № 4. – С. 17-31.
3. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
4. Китайгородская Г. А. Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // Вестник МГУ. - Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.- 1998. - №1. - С. 32-39.
5. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. – М., 2006. – С. 145-155.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. – 2-ге вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М. : Филоматис, 2010. – 186 с.

*Є. О. Панчищенко
м. Маріуполь*

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Для успішної професійної діяльності майбутній вчитель повинен володіти навичками та вміннями спілкування іноземною мовою (ІМ), знаннями національних особливостей цільової культури та міжкультурних відмінностей, що можуть спричинити непорозуміння та конфронтацію, оволодіти стратегіями вирішення таких ситуацій. Тому виникає необхідність переглянути вимоги до формування іншомовної комунікативної компетенції, а особливо до

такого її важливого складника, як лексична компетенція (ЛК) у процесі навчання та вивчення ІМ [1].

Формування іншомовної лексичної компетенції досліджувалось у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Вони, зокрема, описали способи і прийоми для розкриття значень іншомовних слів, призначених для рецептивного засвоєння; проаналізували дію лексичного механізму в різних видах мовленнєвої діяльності (А.Н.Шамов); вивчали процес функціонального опанування студентами лексики з урахуванням закономірностей породження мовленнєвих висловлювань (В. С. Коростильов, Е. В. Мірошніченко); визначили критерії й описали процедуру відбору лексичних одиниць для формування словника-мінімуму у студентів I курсу мовних ВНЗ (С. М. Степашенко).

Лексична компетенція – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. Отже, ЛК включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість або здатність їх використання в усіх видах мовної діяльності (МД). Розглянемо компоненти ЛК детальніше.

Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням» (тобто таким, що не змінюється у мовленні).

Прикладами ЛО можуть бути:

Нім.: auf kleinem Fall; sich an etwas machen; Was ist los?

Мовленнєві лексичні навички лежать в основі усіх видів МД, отже слід формувати лексичні навички аудіювання, говоріння, читання та письма. Лексичними знаннями є відображення у свідомості учня результату пізнання лексичної системи ІМ у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею.

До лексичних знань відносять знання:

- усної і письмової форм слова;
- їх семантики (денотативного і конотативного значень);
- відносної цінності слова, або його здатності мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість;
- синтаксичної і лексичної сполучувальної цінності слова;
- правил словотвору (складання слів, конверсії тощо);
- типів словників;
- основних понять, пов'язаних зі структурою слова: корінь, префікс, суфікс;
- схожості та/або розбіжності у лексичних системах рідної та іноземної мов [3, с. 91].

Як приклад неспівпадіння обсягу семантики у двох мовах, візьмемо слово «нога». Ми розуміємо під цим словом одну частину тіла, а англійці й німці поділяють її на дві: "leg", "Bein" і "foot", "Fuß". Або речення «У нього в руках був букет квітів» неможливо перекласти англійською, не знаючи розміру букета. Якщо букет маленький, то «in his hands», а якщо великий – «in his arms». Останній компонент ЛК – загальна мовна усвідомленість або здатність – пов'язаний із взаємодією лексики, фонетики і граматики у мовленні, а також із лінгвістичною спостережливістю учня, його здатністю до узагальнення результатів спостережень у вигляді вербальних і схематизованих правил, здатністю здійснювати контроль під час використання слів у процесі спілкування. Адже лексика вивчається не для того, щоб її просто знати, а для того, щоб спілкуватися, користуючись нею у взаємозв'язку з іншими засобами: фонетичними, граматичними, невербальними. Тобто навчання лексики не є самоціллю, а є засобом навчання усіх видів МД. Цілі формування ЛК конкретизуються у Програмі відповідно до ступенів навчання. Формування ЛК в учнів середніх навчальних закладів спрямоване на оволодіння ЛО у відповідності з відібраними темами і сферами спілкування.

В основній школі (5 – 9 класи) розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Зростає обсяг ЛО, у тому числі і з соціокультурним компонентом, що сприяє формуванню соціолінгвістичної компетенції. Тематика охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом або вивчення на уроках з інших навчальних предметів (між предметні зв'язки), або із власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов.

Сфери спілкування, в межах яких визначається тематика ситуативного спілкування, залишаються такими ж, як і на початковому ступені: особистісна, публічна, освітня. Розширюється тематика ситуативного спілкування [2, с. 16].

Отже, зміст навчання учнів має забезпечити досягнення головної мети навчання, тобто сформувати ІКК учнів. Вивчення ІМ у 5 – 9 класах передбачає засвоєння не лише певної кількості слів, а й подальше використання нових лексичних одиниць.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ.; [наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.] – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Інозем. мови. – 2010. – № 4. – С. 16–23.

3. Соломко З. К. Зміст і структура лексичної компетенції як складника фахової компетенції / З. К. Соломко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: педагогіка та психологія, 2011. – Вип. 20. – С. 80–92

*К. В. Подольна
м. Кривий Ріг*

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

За останні роки в Україні проблема викладання іноземної мови, виховання молоді привертає все більше уваги. Адже вирішення даної проблеми має забезпечити високий розвиток особистості незалежно від того, в якій галузі їй доведеться працювати. Для виховання різнобічно розвиненого громадянина суспільства необхідне прищеплення загальнолюдських знань, а також іноземних мов на всіх етапах життя. Проблема використання засобів наочності не є новою. Під час навчання іноземної мови наочність є не лише важливим засобом семантизації, але і засобом оволодіння ситуативною обумовленістю мови. Використання засобів наочності дає можливість створити навчальну ситуацію, в якій було б відображено мовну реакцію на об'єктивну дійсність і життєві умови. Використання наочності під час навчання іноземної мови є ефективним засобом навчання самої мови.

Головною метою навчання іноземної мови у навчальних закладах є формування в учнів комунікативної компетенції, базою для якої слугують комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань та навичок. Процес вивчення іноземної мови має бути спрямований на накопичення і розширення словникового запасу учня, тому на заняттях з іноземної мови особлива увага приділяється формуванню лексичної компетенції. Саме лексична компетенція є важливою складовою іншомовної комунікативної компетенції. Лексична компетенція включає лексичні знання, навички і здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Формування лексичної навички передбачає оволодіння учнями правил співвіднесення конкретної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичній і семантичній групах, з синонімами і антонімами, чітким визначенням значення лексичної одиниці, співвіднесеністю

цього значення з контрастним значенням порівнюваних лексем, оволодіння правилами конкретного словотвору і сполучення, а також оволодіння в результаті цього правила вибору і використання лексичної одиниці в тексті висловлювання, в його граматичній і стилістичній структурі, смисловим сприйняттям в тексті. Всі компоненти лексичної навички мають бути враховані і при семантизації лексичних одиниць, і при формуванні відповідної навички в процесі роботи зі словником, з текстом, лексичними вправами, при активізації лексики в іноземному мовленні.

Лексика вивчається не для того, щоб її просто знати, а для того, щоб спілкуватися, користуючись нею у взаємозв'язку з іншими засобами: фонетичними, граматичними, невербальними. Тобто навчання лексики не є самоціллю, а є засобом навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Основною практичною ціллю навчання лексичного матеріалу іноземної мови в середній школі є формування лексичних навичок як найважливішого компоненту експресивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Під час навчання іноземної мови за умов відсутності іншомовного оточення має широко застосовуватися наочність, яка виконує різноманітні функції на певних етапах засвоєння навчального матеріалу. Використання наочного матеріалу дає змогу отримувати необхідну інформацію, сприяє розумінню учнями шкіл важливості вивчення відповідної мови, загострює інтерес роботи над нею. За допомогою різноманітних засобів наочності створюються природні умови для прояву комунікативної функції мови. На заняттях учні оволодівають не предметами, а новими мовними засобами, саме мовний матеріал є предметом їх вивчення, тому і наочність має бути здебільшого мовною [3, с.108]. Поряд з мовною наочністю на уроках німецької мови широко застосовується зорова та слухова наочність для семантизації мовного матеріалу і організації запам'ятовування через встановлення зв'язків між вербальним і наочно-чуттєвим способом дій.

Варто зазначити, що зорова наочність є доцільною під час навчання іноземної мови на початковому етапі. Використання ситуативних, сюжетних чи тематичних картин, малюнків, кольорових слайдів, фотографій значно полегшує роботу вчителя. Засоби зорової наочності дають змогу легко провести будь-який етап навчання. Так, під час навчання і перевірки лексичного матеріалу, достатньо показати учневі знайоме зображення і в його уяві одразу виникає відповідне слово. Предметні зображення доречно використовувати для побудови висловлювань учнів. Учневі значно легше побудувати відповідь на запитання, спираючись на засоби зображення.

Зорова наочність широко поєднується зі слуховою. При використанні відеоматеріалів чи слайдів залучається увага не лише зорового, але і слухового аналізаторів. Використання спеціалізованих відео значно полегшує вивчення іноземної мови на початковому етапі. Наприклад, мультфільм, який триває декілька хвилин, не розсіює уваги учня, але дає змогу закріпити пройдений лексичний матеріал.

Як зазначає О. Леонтєв, наочність виконує чотири основні функції: країнознавчу (опис країни, її міст, визначних місць, пейзажів, історичних пам'яток, виробничих і побутових сцен, реалій); презентації предметів, дій, явищ; зображення предметної ситуації (основа для опису за картинками, наочний коментар до змісту тексту, наочна мотивація спілкування, пряма ілюстрація ситуації спілкування, змістова опора для побудови власного висловлювання); візуальна стимуляція висловлювання (стимуляція висловлювання в цілому, частини висловлювання, перевірка і корегування розуміння висловлювання) [2].

Підвищення ефективності навчання іноземної мови значною мірою залежить від навчально-матеріальної бази та того, які засоби навчання використовує вчитель під час навчального процесу. Основна задача наочності – пов'язати школу з життям, сформулювати в учня уміння розвивати своє мислення спираючись на різноманітні опори.

Використання наочного матеріалу у сучасному процесі навчання переходить від ілюстрування властивостей та ознак до побудови моделей, які поєднують у собі абстрактне і конкретне, чуттєве і логічне, наочне і не наочне [1, с.20].

Вміння вчителя не лише правильно підібрати засоби навчання, зокрема і засоби наочності, але й уміло їх застосувати, певною мірою визначає якість отриманих учнем знань з іноземної мови. Вчитель має самостійно вирішувати у кожному окремому випадку, які види наочності варто застосовувати у процесі вивчення певної теми. Важливим для методичної науки є питанням про місце, яке належить наочності на уроці іноземної мови. Використання наочності залежить від безлічі факторів, які необхідно враховувати під час планування заняття – рівень володіння учнями матеріалом з певної теми, складність іншомовного матеріалу, що потрібно засвоїти чи проконтролювати його засвоєння, а також конкретні цілі, умови та задачі заняття.

Однак потрібно враховувати, що в наш час із зміною вимог і потреб суспільства і науки вдосконалилися, одержали розвиток і розширилися функції, можливості використання навчально-наочного матеріалу, його видова різноманітність, яка дає змогу зробити наочним вивчення таких предметів, процесів і явищ, які не можуть безпосередньо сприйматися за допомогою органів чуттів. Отже, традиційного розуміння принципу наочності у процесі пізнання в умовах сьогодення недостатньо, тому це питання потребує розвитку і вдосконалення.

Література

1. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66–72.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / Владимир Ильич Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.
3. Шатилов С. Ф. Методика преподавания немецкого языка в средней школе / Сергей Фёдорович Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 129 с.

*Н. Ю. Пугач
м. Маріуполь*

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СЛОВОТВОРУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ІЗ РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Вагомою метою вітчизняної загальноосвітньої школи на сьогодні є створення необхідних умов для здобуття та реалізації нових знань, а також ефективного розвитку здібностей учнів. Опанування мови – обов'язкова складова формування особистості. Отже, слід приділяти належну увагу фаховій підготовці студентів-словесників, які повинні вміти працювати з учнями в умовах місцевої говірки та російськомовного оточення.

Загальновідомо, що до засобів збагачення лексичного складу сучасної української літературної мови належить деривація. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема вивчення українського словотвору в загальноосвітніх російськомовних школах.

Важливі дериватологічні питання порушено у працях І. Ковалика, В. Горпинича, В. Грещука, З. Валюх, Є. Карпіловської та ін. Не обійдено увагою також проблеми методики викладання українського словотвору в загальноосвітній школі (студії Г. Передрій [2], В. Мельничайка, М. Криськів [1], І. Хом'яка [4], Л. Чемоніної [5] та ін.).

Мета дослідження – з'ясувати особливості методики викладання українського словотвору в загальноосвітніх російськомовних школах.

Зауважимо, що чимало загальноосвітніх закладів України здійснюють навчання російською мовою з усіх предметів. Незважаючи на це, вивчення української мови є обов'язковим в освітніх закладах нашої держави, хоча згідно з програмою та висновками вчителів-практиків кількість годин недостатня для ґрунтовного оволодіння дисципліною.

Так, словотворення української мови у школах з російською мовою викладання вивчається відповідно до програми Міністерства освіти і науки України в кілька етапів (за класами) [3]. На початковому етапі учням подають теоріюбудови слова (початкові –п’яти класи). У шостому класі увагу дітей звертають на основні способи словотворення: префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний та ін. Словесник ураховує зміни приголосних при творенні слів, написання складних і складноскорочених слів, а також навчає учнів правильно виконувати розбір слова за будовою та словотвірний розбір. Нові знання з дериватологіїзасвоюються й під час вивчення частин мови, де розглядають специфіку їх творення (шостий –сьомий класи). Під час опанування словотвору в старшій школі педагогприділяє увагу на урокахі стилістичному використанню словотвірних засобів мови.

Проведений аналіз календарних і навчально-методичних планів з предметів «Українська мова»та «Російська мова»дає підстави стверджувати, що процес вивчення словотвору цих мов подібний.Але відповідні темиспочатку розглядаються на уроках російської мови, а трохи пізніше – на уроках української. Різниця між датами вивчення певної теми приблизно в межах одного навчального тижня або двох-трьох уроків. Це, безсумнівно, якоюсь міроюполегшує роботу вчителя української мови, адже дає можливість проводити паралеліміж проблемами, які порушуються на матеріалі тієї або іншої мови.

Таким чином, методику викладання українського словотвору в загальноосвітній школі треба постійно вдосконалювати, зокрема в школах із російською мовою навчання. Для якісного засвоєння учнями необхідної теми, для запобігання змішуванню правил у близькоспоріднених мовах педагогу-філологудоцільно проводити паралелі між російською та українською мовами на багатому ілюстративному матеріалі, залучаючи при цьому художні твори письменників рідного краю. Це дає змогу вчителеві показати красу державної мови й водночас заохотити вихованців до її поглибленого вивчення, а також використання як засобу спілкування в повсякденному житті. Педагог-словесник зобов’язаний дбати про належний рівень професійно-методичної підготовки, що передбачає систематичне студіювання новітніх освітніх технологій, обмін досвідом та ін.

Література

1. Мельничайко В. Я. Типові помилки у проведенні словотвірного аналізу / В. Я. Мельничайко, М. Й. Криській // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка : зб. наук. праць / [гол. ред. Г. Терешук ; редкол. : І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2015. – № 2. – С. 102–107.

2. Передрій Г. Вивчення складних питань шкільного словотвору / Ганна Передрій // Дивослово. – 2004. – № 2. – С. 29–35.

3. Програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання (чинна у 2016/2017 навчальному році). 5-9, 10-11 кл.[Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України.– К., 2015. – Електрон. аналог друк. вид.– Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.

4. Хомяк И. Н. Связь в обучениiorфографии и словообразования на уроках украинскогоязыка в 5-6 классах : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / ХомякИванНиколаевич. – К., 1989. – 197 с.

5. Чемоніна Л. В. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / Л. В. Чемоніна. – К., 2009. – 20 с.

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства зростає значущість вивчення іноземної мови, а також потреба в оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування. Методисти та лінгвісти ХХ століття зазначали про невід'ємний зв'язок мови і культури при вивченні іноземних мов і дійшли до таких висновків, що причиною комунікативних невдач в іншомовному спілкуванні є відсутність знань про реалії інших народів. Тому, у побут увійшов термін «лінгвокраїнознавство».

Отже, лінгвокраїнознавство – це аспект методики викладання іноземної мови, в якому досліджуються прийоми ознайомлення учнів з новою для них культурою. Тобто з історією, культурою, духом народу, їх менталітетом.

Тому, професор Г. Д. Томахін стверджує, що лінгвокраїнознавство, з одного боку, поєднує у собі навчання мови, а з іншого – дає певні відомості про країну досліджуваної мови [4, с. 22-27].

Вітчизняний психолог П. Я. Гальперін стверджує, що для сучасної методики навчання іноземної мови характерне прагнення включати країнознавчі відомості з географії, історії, соціального життя у зміст навчання – в мовний матеріал, зокрема, в тексти для аудіювання і читання, що допомагає учням знайомитися з природними, історичними реаліями, духовними цінностями і, таким чином, здійснювати виховний вплив на школярів, що допомагає формуванню мовної свідомості.

Вважається, що лінгвокраїнознавчий аспект має мотиваційний стимул у вивченні іноземної мови [3, с. 20-23].

Розглянемо детальніше цілі використання лінгвокраїнознавчого аспекту на уроках або на позакласних годинах.

У поняття лінгвокраїнознавчий аспект у навчанні іноземної мови входить узус – спосіб вираження, співвіднесений з умовами комунікації, тобто придатна для даної конкретної ситуації форма мови. З цього боку важливу роль у формуванні вербальних форм мовного етикету виконують картки з розвитку діалогічного мовлення. Адже зорова наочність ілюстрації у підручнику у поєднанні з текстовим матеріалом сприяє встановленню найбільш міцних асоціацій між образом предмета і словом вивчаємої мови.

Вважається, що це значною мірою полегшує формування лексичного фону країнознавчих знань [1, с. 240].

Отже, вже на початковому етапі навчання лінгвокраїнознавчий аспект знаходить відображення як у цілях і завданнях навчання іноземної мови, так і у змісті та прийомах навчання, що дає можливість цілеспрямовано вести роботу з формування фонових країнознавчих знань з перших кроків, щоб у майбутньому школяр зміг вміло використовувати ці знання, наприклад, спілкуючись з іноземцями, розповідаючи їм про культуру, традиції, звичаї нашого народу.

Дорослі і діти різного віку проявляють живий інтерес до життя своїх ровесників за кордоном, до їх звичаїв, традицій, укладу повсякденного життя, формам проведення дозвілля тощо.

Як було раніше сказано, використання лінгвокраїнознавчої інформації в доступній і захоплюючій для учнів формі сприяє засвоєнню ними елементів іншомовної культури, підвищенню пізнавальної активності учнів, створення у них позитивної мотивації [2, с. 380].

Таким чином, організація вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з національною культурою народу, що говорить цією мовою, лінгвокраїнознавче "забарвлення" навчання в цілому, навчальних матеріалів, зокрема, буде сприяти посиленню комунікативно-

пізнавальної мотивації учнів, розширенню загальнокультурного кругозору, дозволить урізноманітнити прийоми і форми робіт, апелювати до інтелекту та емоційній сфері школярів, найбільш ефективно реалізувати загально-дидактичні вимоги поєднання навчання з вихованням.

Література

1. Брагіна А. А., Лексика мови і культура країни у лінгвокраїнознавчому аспекті / А. А. Брагіна – М., Рус. яз., 2001.– 240 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лінгвокраїнознавча теорія слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М., Рус. яз., 2000.– 380 с.
3. Райхштейн А. Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков. / А. Д. Райхштейн // Иностранные языки в школе –1998.– № 6 – С. 20-23.
4. Томахин Г. Д. Лингвострановедение. Что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. –1996. – №6. – С. 22-27.

*Л. С. Рябокінь
м. Вінниця*

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У вітчизняній та зарубіжній методичній літературі однією з основних проблем в наш час є робота над лексикою. Аналіз наукової літератури показав, що проблемі формування лексичної компетенції присвятили дуже багато досліджень: О.О Коломінова, Л.В. Москалюк., К.М Низенко, С.Ю Ніколаєва, Н.Д. Гальскова, О.М Веремей.

Метою даної роботи є проаналізувати, узагальнити досвід навчання лексики іноземної мови, а також з'ясувати, чи спеціально розроблені методи формування іншомовної лексичної компетенції сприяють ефективному засвоєнню лексичних одиниць.

Методами дослідження є:

- вивчення теоретичної, науково-практичної літератури із даної проблематики;
- аналіз чинних підручників та програми з іноземної мови для середніх класів.

Основним завданням у навчанні лексики виступають навички учнів зі слововживання. При цьому учням необхідно не лише навчитись використовувати лексику у власному мовленні, але й розуміти її в мовленні інших [4, с. 160].

Видами роботи на уроці формування лексичних навичок є: мовленнєве завдання чи мовленнєва підготовка; семантизація нових лексичних одиниць; автоматизація дій учнів з лексичними одиницями [1, с. 55].

Оскільки лексика використовується в процесі репродукції під час читання та письма й під час рецепції при аудіюванні та читанні, необхідно розрізняти репродуктивні й рецептивні лексичні навички [4, с. 165].

Деякі науковці виділяють також продуктивну лексику. Продуктивну й репродуктивну лексику називають ще активною, а рецептивну – пасивною [2, с. 109].

Робота над лексикою проходить в кілька етапів.

I етап - етап введення, семантизації нового слова і первинного його відтворення;

II етап – стереотипізуючий, ситуативний етап - етап тренування і створення міцних мовних зв'язків в заданих межах в однотипних мовних ситуаціях;

III етап - варіативний ситуативний етап - етап створення динамічних лексичних мовних зв'язків, тобто навчання нових комбінацій знайомих лексичних елементів у різних контекстах в певних межах [5, с. 20].

На першому етапі виконуються рецептивні, рецептивно-репродуктивні некомунікативні вправи, на другому – рецептивно-репродуктивні та продуктивні умовно-

комунікативні, комунікативні вправи, в яких учень сприймає зразок мовлення і виконує з ним певні дії згідно створеної учителем ситуації мовлення.

Цікавим способом навчання іншомовного лексичного матеріалу може виступати гра, побудована на вищезазначених видах вправ, бо саме гра дозволяє організувати тренування у вживанні засобів спілкування без повторення завченого, представити всі вправи як комунікативні [3, с. 52].

Застосування ігор пов'язане з комбінуванням засвоєного матеріалу в різноманітних ситуаціях спілкування. В основі застосування - різні історії і ситуації, побудовані на гуморі, фантазії і парадоксі. З допомогою гри створюються необмежені можливості для комбінування мовленнєвого матеріалу і підтримується інтерес до виконуваної діяльності [3, с. 55].

Також потрібно, щоб учні засвоїли певні лексичні знання. До них відносяться:

- 1) фонетичні, необхідні для розвитку вимовних навичок на основі слухомоторних образів лексичних одиниць;
- 2) знання у галузі графіки та орфографії для написання слів і їх розпізнавання в тексті на основі словесних зорово-графічних образів;
- 3) знання граматики, пов'язані з утворенням словоформ;
- 4) знання семантики лексичних одиниць, що вивчаються, необхідні для утворення осмислених словосполучень;
- 5) знання, пов'язані з правилами сполучуваності слів в іноземній мові, які часто не співпадають з їх сполучуваністю в рідній мові, що являє собою головну проблему у слововживанні [4, с. 164].

Всі вправи, спрямовані на формування лексичних навичок, повинні представляти собою не окремі завдання, а систему вправ, де існує взаємозв'язок.

Практичне обґрунтування теоретичних положень відбувалося у процесі експерименту, де відбувалося цілеспрямоване і систематичне вивчення особливостей навчання лексики іноземних мов учнів середніх класів.

Метою нашого дослідження стало визначення міри впливу використання різних вправ та засобів на формування лексичних навичок при вивченні англійської мови в основній школі.

У відповідності з поставленими завданнями наше дослідження включає 3 етапи, які передбачають:

1. Виявлення вихідного рівня сформованості лексичних навичок в англійській мові у школярів середніх класів.
2. Апробація деяких вправ та методів для формування лексичних навичок в учнів основної школи.
3. Аналіз результатів проведення дослідження.

У зв'язку з тим, що вправи повинні відповідати віковим особливостям учням основної школи, був підібраний тест, що складається з 60 запитань, на які потрібно було вибрати правильну відповідь.

Відповідно до результатів можна зробити висновок, що у експериментальній групі дещо збільшилась кількість учнів, які показали вищий рівень володіння лексичними навичками.

Під час подальшої роботи було виявлено, що учні проявляють інтерес до вивчення лексики, якщо застосовувати графічні та технічні засоби навчання. Наприклад, аудіовізуальний метод неможливо уявити без використання технічних засобів, а саме він полегшує сприйняття інформації та активізує роботу учнів. Також технічні засоби допомагають подавати інформацію в потрібній послідовності та пропорціях.

Під час повторної перевірки знань учнів виявлено, що після проведення ряду заходів рівень знань учнів підвищився.

Підводячи підсумок експериментальної роботи можна зробити висновок про ефективність використання графічних та технічних засобів як засобів впровадження комунікативного підходу під час вивчення лексики на уроках іноземної мови у середній школі, адже використання графічних та технічних засобів активізує дітей та сприяє ефективній роботі.

Отже, успішність спілкування іноземною мовою зумовлюється рівнем сформованості іншомовної лексичної компетенції, оскільки саме лексика допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою. Також лексика має велике значення при вивченні та формуванні практичних навичок іноземної мови.

Оволодіння учнями іншомовним спілкуванням передбачає формування у них певного рівня комунікативної компетенції. а результати нашого аналізу виявили необхідність у навчальних вправах, які спрямовані на комунікацію.

Література

1. Григорьева Л.Н. Организация процесса формирования лексических навыков с использованием условно-речевых упражнений / Л.Н. Григорьева, В.С. Коростелев // Коммуникативность обучения – в практику школы. – М : Просвещение, 1985. – С. 55–63.

2. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М : Просвещение, 1990. – 224 с.

3. Никитенко З.Н. Технология обучения лексике в курсе английского языка для детей 6-ти лет в 1 классе средней школы / З.Н.Никитенко // Иностранные языки в школе, 1991. - №4. – С. 52–59.

4. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.В. Бухбиндера, В. Штрауса. – К : Вища школа, 1986. – 335 с.

5. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения / Г.В. Рогова // Иностранные языки в школе, 1974. – №4. – С. 20–23.

*Ю. В. Стрікова
м. Маріуполь*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ЧИТАННІ

Вивчення німецької мови справедливо стає все більш і більш розповсюдженим в українських школах. Це пов'язано із зростанням ролі Німеччини в усьому світі та можливістю для провідних спеціалістів забезпечити собі більш високий рівень життя в німецькомовних країнах.

На даному етапі викладання іноземної мови (ІМ) першочерговою ставиться задача формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції (ІКК). За визначенням Н.Я. Гешко, ІКК – це «здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування».

Ця здатність включає в себе такі види компетентностей як мовну, мовленнєву, соціокультурну, компенсаторну і навчальну. А вже мовленнєва, в свою чергу, реалізується в розвитку вмінь аудіювання, читання, говоріння та письма. Мовна компетенція включає в себе формування лексичних, граматичних та фонетичних навичок. Її змістом є засвоєння мовних одиниць та категорій, опанування мовною системою та інтеграція цих знань між собою. Даний вид компетенції є своєрідним скелетом для оволодіння іноземною мовою.

Соціокультурна компетенція передбачає знання про культуру, історію, побут та традиції країн, мова яких вивчається. Ці відомості грають дуже важливу роль, оскільки дають можливість зрозуміти ментальність народу та легше подолати мовленнєвий бар'єр.

Формування компенсаторної компетенції передбачає розвиток здатності й готовності до подолання дефіциту своїх іншомовних знань, умінь та навичок. Інакше кажучи, учень має бути в змозі замінити незнайоме слово синонімом, перекоonstrувати речення, перекласти яке дослівно немає можливості, пропустити незрозумілий матеріал і продовжити спілкування, не впадаючи паніку, використовувати жести та міміку для конкретизації своїх слів та вміння звернутися до співбесідника або незнайомця для уточнення інформації або за допомогою.

Навчальна компетенція – це вміння, необхідні учню не лише при вивченні ІМ. Сюди можна віднести вміння роботи зі словником та підручником, оволодіння технологією виконання типових вправ та тестів, уміння працювати самостійно, знаходити та аналізувати свої помилки, робити логічні висновки за вивченим матеріалом [1, с.11].

Зупинимось детально на формуванні навичок читання. На думку психологів, читання відноситься до рецептивних видів мовленнєвої діяльності разом з аудіюванням. Це свідчить про те, що процес навчання даному виду мовленнєвої діяльності не передбачає створення учнем нової інформації, а лише вимагає розуміння вже наданого.

Проблемою формування ІКК у читанні займалися такі вчені як З.І. Кличникова, Є.В. Мусницька, Г.Е. Борецька, С.В. Гапонова та інші. Так Г. Борецька дає таке визначення читанню: «це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття і розуміння писемного тексту». Також вона виводить поняття компетентності у читанні, зазначаючи, що це здатність до читання автентичних текстів різних жанрів і видів з різним рівнем розуміння тексту в умовах спілкування [2, с.18].

Відома українська методист Л.А. Сажко у своїй статті зазначає, що оволодіння навичками читання передбачає розуміння простих коротких текстів про побут і роботу, побудованих на широковживаному мовному матеріалі; розуміння елементарних типів звичайних листів (довідок, запитань, наказів, привітань тощо) на відомі теми; знаходження спеціальної інформації у простих повсякденних матеріалах (проспектах, рекламі, меню, довідкових списках, розкладах), розуміння повсякденних підписів й зауважень (на вулицях, у кафе, ресторанах, на вокзалах), на робочих місцях (вказівки, інструкції, попередження, застереження); знаходження спеціальної інформації у простому письмовому матеріалі, який зустрічається в побуті (листи, брошури, короткі газетні статті); розуміння головного при перегляді теленовін і фільмів, якщо відеоряд супроводжується коментарем [3, с.4].

Вітчизняна методист і викладач І.Л. Бім вважає, що існують такі види читання як ознайомлювальне, пошукове і читання з повним розумінням тексту. В залежності від поставленої перед учнем мети необхідно застосовувати відповідну методику читання для економії часу та мовленнєвих ресурсів. Також І.Л. Бім звертає увагу на обов'язкове вміння роботи з автентичними текстами, в яких учень має вміння орієнтуватися, виділяючи головну думку тексту та ігноруючи незначну кількість незнайомих слів [1, с.13].

Метою навчання читання в школі є формування читацьких умінь та навчання різним його видам. Повноцінні комунікативні вміння читання характеризуються такими якостями як повнота, глибина й точність розуміння. Повнота проявляється в ступені розуміння змісту тексту, глибина – в ступені розуміння змісту тексту і підтексту, точність – в характері розуміння першочергової і другорядної інформації.

Для формування цих якостей комунікативних умінь читання необхідно правильно виявити рівень володіння активним і пасивним мовним матеріалом, в залежності від чого підбирати відповідні тексти.

Програмою середньої школи виділені наступні вимоги до навчання учнів навичками читання: учень має вміння читати мовчки нескладні тексти на суспільно-політичні або науково-популярні теми, побудовані на лексичному матеріалі за чинною програмою; кількість незнайомих слів не має перевищувати 3%, та про їх значення учень може

здогадатися, також швидкість читання учня має бути не менше 400 друкованих знаків у хвилину [4, с.85].

Що стосується старшого ступеня навчання, то він є завершальним в процесі оволодіння учнем ІМ. Також в 10-11 класах майже зникає різниця між рівнем володіння першою та другою ІМ, оскільки по закінченні школи рівень знань має досягти В1 за державними стандартами та Загальноєвропейськими рекомендаціями. Тепер учні мають застосовувати всі отримані раніше знання. Велике значення приділяється усному мовленню як виду продуктивної мовленнєвої діяльності, необхідному для здійснення комунікації. Проте найголовнішу роль на цьому ступені відіграє саме читання, що пов'язано в основному із підготовкою до зовнішнього незалежного оцінювання, де перевіряються усі види читання та вміння учнів швидко орієнтуватися в текстах. Учні старших класів мають читати тексти на суспільно-політичні теми з метою виділення основної думки, повного розуміння тексту або знаходження певної інформації. Дуже часто використовуються автентичні тексти, статті, пости з молодіжних журналів або сайтів.

Щодо інших видів мовленнєвої діяльності, то наприклад, у письмі учні мають оволодіти навичками складання планів, написання тез, написання анотацій та резюме до прочитаного, складання рефератів і письмових повідомлень із відповідними віковими вимогами. З точки зору лексики в учня завершується формування власного активного словника, та продовжується формування рецептивного. Граматичні знання на старшому ступені актуалізуються та систематизуються.

Література

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Борецька Г.Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні / Г.Е. Борецька // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. - 2012. - №3. – С. 18-27.
3. Сажко Л.А. Навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.А. Сажко // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. - 2010. - №4. – С. 3-7.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

G. S. Umbetova,

D. M. Markelova

Kostanay State University named after A. Baitursynov

Kostanay, Kazakhstan

THE COLLECTIVE FORM OF WORK AT THE LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE

The collective form of work is the work of each student with each is a member of the educational team. Each student solves complex problems, engaging in meaningful dialogue with all his classmates. He acts as a student or as a teacher. The team teaches each, one teaches everyone. Therefore, this form is named the collective form of organization of the learning process (CFO).

Professor V.K. Dyachenko is the developer of a collective way of training. Dyachenko Vitaly Kuzmich (1923-2008 years) - the Russian educator and psychologist. Ph.D., professor, academician, member of the International Pedagogical Academy (since 1996), a modern theorist of the collective way of training (CWT). The collective method of teaching consists of four organizational forms: individual, steam room, group and collective [2], [3].

The collective form of work – training in pairs of replaceable structure – aimed at developing such important skills as:

- 1) to study literature independently;
- 2) to think creatively, to analyze and draw conclusions;
- 3) to express their thoughts, knowledge fully and without distortion (to teach other);

- 4) listen to information (to understand the essence of things, to question);
- 5) have good knowledge;
- 6) to work collectively in the skills of organizational management, self-monitoring and self-evaluation.

According to the theory of V.K. Dyachenko, based on the collective way of training (CWT) it should be based on eight principles: 1. Completeness. 2. Internationalism. 3. Differential approach. 4. The universal cooperation and mutual assistance. 5. Different ages and levels. 6. The division of educational labor. 7. Educational organization of the population. 8. Immediate and continuous knowledge transfer [2, p.65].

The teamwork, according to H.Y. Liymets, occurs only on the basis of a differentiated group work, based on the separation and division of responsibilities [6, p.16].

S.S. Kuklina identifies three managers of the structure of collective learning activities: motivational-estimated, executive, control and appraisal [5, p.12-13].

Based on the specifics of the educational field "foreign language", the main and fundamental purpose is to develop communicative competence, since language is a means of communication. Communicative competence involves the development of linguistic competence, knowledge of the language information, the presence of the ability to correlate linguistic resources to tasks and conditions of communication, understanding of the relationship between the communicants, the ability to organize speech communication, considering social norms of behavior and communicative appropriateness of the utterance. One of the most effective means of development of communicative abilities is the technology of CMT (Collective method of teaching). Because it has many advantages:

- activity each student in the comprehension and transfer of knowledge in the learning process;
- the opportunity of learning in the terms defined by the physiological characteristics of the individual learner;
- a partnership of students, teamwork, mutual education, mutual control;
- democratic style of communication: teacher-student, student-student, full cooperation and mutual support.

It is proposed to consider collective forms of work at lessons of a foreign language at the lexical theme: "Astana" and grammatical subject: "Sequence of Tenses". The job starts with Brainstorming. The main goal is to motivate students in the development of thinking from the first minute classes. Therefore, the study of new topics should be linked to past material. To begin, students work in small groups. The job involves several issues. Students in free form ask these questions to each of your groups and meet independently on all questions. It turns out the mini-dialogue. Task1. Answer some questions. What do you know about Kazakhstan? Where is Kazakhstan situated? What countries does Kazakhstan border on? What are the main rivers in Kazakhstan? What are the native inhabitants in Kazakhstan? What is the capital of Kazakhstan? Do you know the history of Astana?

Then, the students from the first group ask the same questions to students of the second group. This assignment allows the students to communicate more with each other, to pass on their knowledge, to test, to share tasks, to engage in communicative activity, to study the culture of dialogue, mutual support. When the collective way of learning, each student is responsible not only for their knowledge and academic success, but also for the knowledge and study achievements of his comrades. The spirit of intellectual rivalry is created. The function of the teacher in this collective form of work is to facilitate and control. The teacher acts as a mentor. Thus, the communication students in a foreign language becomes more relaxed, alive. In each moment of communication (work) half of the students say, another half listen to them. Minimum number of participants is 4 people.

The main task of the teacher throughout a lesson is the preservation and development of communication characteristics of students. Therefore, a new vocabulary is the goal of the following task as "Pre-reading task". It is introduced in sentences with translations on the subject. And new lexical minimum is secured through reading, and through the comparison of this information with his hometown. For example: Akmola became (to become- айналуда) a town in 1862. There are many places of interest in it: Baiterek, Ak-Orda, the Palace of Independence, the Palace of peace and *consent* (келісім).

There is an immediate exchange of knowledge. Each study subject (lexical unit) a class member may present to the other participants, working with each of us in turn to a complete, lasting, and comprehensive master it. There is a complete coincidence of collective and individual, private interests: the more I teach, the more I know myself. The task of "Reading the text "Astana"" also pursues the aim of a communicative orientation. The text, the teacher offers to read aloud to each other. The aim of this work is to keep the attention on the text of the entire team and to develop the ability to hear the speech of each student to accelerate their rate of speech. The text is divided into three parts. At the end of each part, the questions to the text. The students ask each other questions and answer them. The last question is "Why?". It encourages students to discussion.

«Astana is the capital of the Republic of Kazakhstan. The first name of Astana was Akmola. In 1830 Akmola was founded as a fortress and in 1832 Akmolinsk region was founded. Since 1868 Akmola has been an administrative center of Akmolinsk region.

Akmola became a town in 1862. The town was named so because there was a hill of the limestone kept the prints of entombment on its peak near Akmola. Akmola is translated from Kazakh into English as “a white tomb”.

In 1954 Akmola became an organizing center of cultivating virgin lands in the Northern and Central parts of Kazakhstan. In 1961 Akmola was renamed Tselinograd but in 1993 it acquired its original name of Akmola.

Answer the following questions:

1. What was the first name of Astana?
2. When did Akmola become a town?
3. How is Akmola translated from Kazakh into English?
4. Why?

The people of Akmola took part in the Great Patriotic War. In 1946 the construction of railroad “Akmola-Pavlodar” began. In 1994 it was decided to make Akmola the capital of Kazakhstan. In 1998 Akmola was renamed in Astana. It can be translated into English as “capital”. It is a political, administrative and cultural center. The President of Kazakhstan lives and work there. There are all ministries, and foreign embassies in Astana.

Astana is a modern big city which is growing and expanding. The population of Astana is about 1 million people. There are a lot of industrial enterprises in Astana. Many plants and factories are building in Astana that will produce transformers, motors, agricultural machines and other goods.

1. When was it decided to make Akmola the capital of Kazakhstan?
Why?

The climate of Astana is continental. The river Ishim divides the city into two parts. There are many places of interest in it: Baiterek, Ak-Orda, the Palace of Independence, the Palace of peace and consent. It is the center of education and science. There are many institutes and universities in the city such as Medical university of Astana, Euro-Asia national university named after N. Gumilev, Kazakh state agro-technical university named after S. Seifullin, Nazarbayev University. Many young people from different regions of our country and from different countries come to Astana to get a brilliant education».

2. What places of interest in Astana do you know?
3. Do you want to get a brilliant education? Why?

The preparation of the dialogue in the text is complicated by the fact that dialogue occurs not only between two students, and the dialogue involved all the mini-group. Then a mini-group together and dialogue applies to the whole team. The conversation moves to the discharge of the conversation. The teacher considers the abilities of everyone and at the same time, trains students as a single group.

Grammar tasks aimed at consolidating grammar and on the development of speech, memory and thinking. Students do not simply perform tasks, they explain. The student is becoming the teacher. Group work (Checking students' knowledge of the material. In verbal form).

1. Explain why the rules of the Sequence of Tenses are not observed in the following sentences. Translate.

2. Explain how the rules of the Sequence of Tenses work in these clauses. Translate the sentences.

- 1) I thought that they went to the cinema "Astana" very often.
- 2) The students didn't know that their teacher had lived in Astana.
- 3) Why didn't you say that we had to translate the text "Astana"?
- 4) She wanted to know if her friend knew any places of interest in Astana.
- 5) The teacher said that the climate of Astana is continental.
- 6) He said he would make up the presentation on the topic "Astana" the following day.

CARD №1 Choose the right word. Explain why.

1. He asked me if I had visited my friends (yesterday, the day before). 2. They said the scientific conference would take place (the next day, tomorrow). 3. He said that the lecture in History of Kazakhstan would take place (today, that day).

CARD №2 Observe the rules of the Sequence of Tenses where necessary. Explain why.

1. When I went into the office next morning I already (to formulate) my plan. 2. Well, I don't think I ever (to see) you before. 3. She telephoned her husband to the office to say that her brother (to return) from abroad.

CARD № 3 Choose the sentences where the Sequence of Tenses are not observed. Explain why.

1. The teacher told the children that water boils at 100° C. 2. Galileo proved that the Earth moves round the Sun. 3. We were told that we could go in for different sports at our University. 4. The speaker said that all the peoples want peace. 5. He asked me when I was leaving for Astana.

The final task may be a project work or making a presentation on the topic followed its protection.

During the transition to collective forms of learning, especially in the process of becoming, a teacher acts in the role of the organizer: after all, he needs all the students to set up, to organize, to have a team – at first educational, and then and self-education.

The collective way of learning transforms students in the subjects of self-education and self-education. The process of learning a foreign language becomes more attractive to students, increasing its effectiveness.

Література

1. Брейтерман М. Оргдиалог Александра Ривина [Электронный ресурс] // Частная школа. — 1995. — № 6. — Режим доступа: <http://reriholga.ucoz.kz/load/0-0-0-228-20-13.06.2013>

2. Дьяченко В. К. Общие формы организации процесса обучения // Актуальные проблемы теории и практики обучения // Издательство Красноярского университета Красноярск 1984 – 184 с.

3. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах [Электронный ресурс]. – М.: Народное образование, 2004. – 352 с. – Режим доступа: http://www.referat-sochinenie.ru/add/pedagogika/pedagogicheskaya_tehnologiya_kollektivnogo_sposoba_obucheniya_na_osnove_trudov_professora_v.k.dyachenko.html-22.07.2011

4. Загвязинский, В.И. Теория обучения [Текст]: Современная интерпретация: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Электронный ресурс] /В.И. Загвязинский.– 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.– Режим доступа: <http://ipo.grsu.by/lib/pds/teoriya-obucheniya-sovremennaya-interpretaciya.-06.02.2010>.

5. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе формирования навыков иноязычного общения/С.С. Куклина//Иностранные языки в школе. – 1998. - №5. – С. 1-17.

6. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке М., 1975. – 64 с.

*І. В. Хаджинова
м. Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ГРИ «КАНОТ»)

Актуальність даної роботи обумовлена стрімким розвитком Інтернету, популяризацією ігор та необхідністю створення привабливих освітніх практик, що привели до гейміфікації як нової форми навчання та професійної підготовки.

При впровадженні ігор на заняттях закладено ідею використання ігрового підходу для того, щоб зробити викладання і навчання більш цікавими. Якщо розглянути цю діяльність більш детально, то можна виявити такі неочіненні для навчання можливості як, зацікавленість у навчальному процесі, високу мотивацію, автономію і смисловий зміст. Гра забезпечує емоційний вплив на учнів, активізує резервні можливості особистості. Вона полегшує оволодіння знаннями, навичками і вміннями, сприяє їх актуалізації. Навчальна гра-вправа допомагає активізувати, закріпити, проконтролювати і скорегувати отримані знання, створює навчальну і педагогічну наочність у вивченні конкретного матеріалу. Гра-завдання стимулює інтелектуальну діяльність учнів, вчить прогнозувати, досліджувати і перевіряти правильність прийнятих рішень і гіпотез. Вона є свого роду індикатором успіху учнів в оволодінні навчальною дисципліною, являючи собою одну з форм і засобів звіту, контролю і самоконтролю учнів [2, с. 847].

Використання ігор на уроці іноземної мови має багатоступеневу мету – навчальну (допомагає пояснити ті чи інші мовні особливості), розвиваючу (розвиває навички навчальної діяльності) і виховну (формує інтерес до досліджуваного предмету).

Також, безсумнівною перевагою ігрового підходу у навчанні виступає можливість його використання на різних етапах уроку: автоматизації використання нового матеріалу на практиці, закріплення отриманих знань, в якості контрольної точки перевірки засвоєння інформації.

Крім того, ігрові прийоми гарантують позитивний результат навчання як для учня, так і для вчителя. Це пов'язано з тим, що всі учні включаються в навчальний процес, а емоційність ігор захоплює дітей. Також кожен учасник гри може проявити свої особистісні якості, так як спонтанність спільної діяльності виявляє не тільки навчальні здібності дитини, а й риси його характеру, допомагає соціалізуватися в колі однолітків і вчителів.

На сучасному етапі іншомовної освіти викладачами іноземних мов застосовується широкий спектр технічних засобів навчання: як вже традиційні (програвач CD, DVD-плеєр, комп'ютер), так і абсолютно нові (смартфон, планшет, смарт-дошка, смарт-ТВ і інші). Наряду з традиційними іграми на уроках німецької мови широке застосування отримують навчальні комп'ютерні та мобільні ігри. Використання мультимедійних засобів допомагає реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, що забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей учнів, їх рівня навченості і схильностей [1, с. 153].

Навчальна комп'ютерна гра служить для засвоєння і закріплення шкільної програми з німецької мови, а також для розвитку особистості дитини. Комп'ютерна гра в поєднанні з

навчальними завданнями, дозволяє школярам засвоювати програмний матеріал легше і швидше.

Крім того, комп'ютерні ігри розширили можливості презентації навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, звуку, сучасних засобів відеотехніки дозволяє моделювати різноманітні ситуації і середовища.

Використання комп'ютерних ігор на уроках посилює мотивацію учня. Такий вид роботи дає можливість регулювати пред'явлення навчальних завдань за ступенем складності, заохочувати правильні рішення.

Ігри дають можливість отримати необхідний досвід, встановити безпечні кордони, в межах яких можна досліджувати явища, обмірковувати їх і практикуватися, не відчуваючи страху перед помилками, так як завжди можна перезавантажити гру та досягти кращих результатів наступного разу. Гра – це ідеальне навчальне середовище, яке залишає право на помилку, та дозволяє мислити нестандартно і розвивати самоконтроль. Ігрова форма роботи на занятті може замінити обридлі типові завдання, а при традиційному навчанні урізноманітнити сформований формат занять.

Цікавим прикладом успішної гейміфікації навчального процесу при вивченні німецької мови може стати гра «Kahoot». Рекомендується використання гри вже на середній ступені навчання, починаючи з 5 класу. Можливість вчителем самостійно визначати рівень складності завдань передбачає можливе використання її не тільки в 5-7 класах, але і в старших класах.

Використання «Kahoot» сприяє, перш за все, підвищенню мотивації до вивчення німецької мови, оптимізації процесу навчання. Новизна розробки полягає в розширенні можливостей комплексного повторення, контролю, узагальнення великої кількості вивченого за весь період навчання німецької мови матеріалу в процесі проходження гри. В якості очікуваних результатів можна відзначити ефективну діагностику і своєчасну корекцію пропусків у вивченні німецької мови.

Представлена гра має ряд особливостей з точки зору структури, змісту, функціональної спрямованості, принципів організації навчальної діяльності. Зміст гри відрізняється різноманітністю видів завдань та різноманітністю образотворчої наочності.

Однією з її переваг є можливість використання гри в класі, так як учні можуть встановити цю програму на свої мобільні телефони. Програма «Kahoot» надає інструменти для створення вікторини, дає змогу додавати фотографії, відео та аудіо матеріали. Вчитель створює свої завдання, адаптуючи рівень складності під рівень класу. Концепція гри полягає у тимчасовому перетворенні звичайного уроку на ігрове шоу, де вчитель виступає в ролі координатора, а учні стають конкурентами. Для початку роботи необхідно зареєструватися. При реєстрації можна вибрати для себе роль: викладач або студент. На початку опитування система генерує код доступу для учнів. Щоб пройти тестування учням не потрібно реєструватися, достатньо зайти на сайт, придумати собі логін і ввести код доступу (PIN-код), який представляє вчитель зі свого комп'ютера. Відмінною особливістю «Kahoot» є те, що для відповідей учні використовують мобільні пристрої, на екрані яких з'являються варіанти відповіді у вигляді зеленого квадрата, червоного трикутника, синього ромба і жовтого кола. Текст питання і текстові варіанти відповідей демонструються на великому екрані. Протягом гри результати п'яти кращих учнів відображаються на комп'ютері учителя, який виступає в якості турнірної таблиці. Учасники гри мають можливість спостерігати за своїми балами, бачити ранжування і правильну відповідь, якщо невірно відповіли на запитання. В кінці сесії програма «Kahoot» вказує нік переможця на великому екрані. Після закінчення гри, учні можуть висловити своє враження від завдання, оцінити саму гру. Також, у вчителя є можливість отримати результати вікторини у форматі електронної таблиці Excel [3, с. 54].

Основними методичними функціями гри є:

- функція систематизації і закріплення навчального матеріалу;

- функція діагностики рівня володіння мовою;
- функція управління пізнавальною діяльністю учнів.

Відмінні риси гри з точки зору принципів організації навчальної діяльності учнів і організації навчального процесу:

- оптимізація навчального часу;
- цікава, ігрова форми навчання;
- можливість використання гри, як в класі, так і вдома;
- збереження результатів діяльності кожного учня за підсумками виконання ряду завдань в грі;
- фіксування результатів виконання завдань, як окремого учня, так і групи в цілому;
- можливість багаторазового виконання завдання до отримання потрібного результату (правильного, безпомилкового виконання), що дозволяє ліквідувати прогалини в знаннях мови.

Ще однією неоціненною перевагою такої гри є можливість створювати власні завдання. Мається на увазі, що не тільки викладач створює вікторини, але і самі учні мають змогу взяти участь у цій роботі. Такий вид завдань вмотивує учнів на пошук цікавої і більш глибокої інформації, змусить їх ще раз ретельно переглянути пройдений матеріал. На уроках німецької мови програма «Kahoot» може використовуватися для створення різних типів завдань.

Ви можете використовувати Kahoot для роботи с граматичним, лексичним або лінгвокультурологічним матеріалом: обговорювати історичні події, важливі свята, відомих людей. Все залежить від теми заняття.

Для закріплення та відпрацювання нового граматичного явища, наприклад минулого часу Perfectvчитель може перетворити звичайні тестові завдання з підручника на цікаву гру для всього класу, додати додаткові матеріали, які підвисять інтерес та мотивацію учнів.

Таким чином, можна побачити, що зміни неминучі, життя завжди вносить свої корективи, і система освіти не є винятком і теж змушена змінюватися. Сучасні учні живуть в особливому інтерактивно-ігровому просторі, тому важливо створити для них зручне середовище, що і дозволяє зробити ігровий підхід у навчанні. Включення елементів ігри в процес вивчення німецької мови істотно підвищує мотивацію, яка досягається за рахунок сюжету, дизайну та інтерактивності освітніх ігор.

Література

1. Будакова О. В. Игровые технологи как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство / О. В. Будакова – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.
2. Варносова А. Н. Способы повышения мотивации на уроках иностранного языка // Молодой ученый / А. Н. Варносова. – 2016. – №28. – С. 847-849.
3. Collins K. Kahoot! is gamifying the classroom // Wired / K. Collins. – 2015. – №41. – P.52-57.
4. Dicheva D. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. // Educational Technology and Society / G. Agre, G. Angelova, D. Dicheva, C. Dichev. – 2015. – №18. – P. 75-88.

*І. В. Хаджинова
м. Маріуполь*

ЄВРОПЕЙСЬКІ ТРЕНДИ МОВНОЇ ОСВІТИ

Підходи до викладання мови, методи і процедури постійно піддаються переоцінці. Виникають нові технології, які, з одного боку вдосконалюють, а з іншого ускладнюють процеси комунікації у суспільстві. Крім того, політичні, соціальні та економічні наслідки глобалізації, нові вимоги ринку праці, прагнення до конкурентоспроможності, проблеми

міжкультурної комунікації та диверсифікації культури відкривають нові перспективи де центральну роль відіграє мовна освіта.

90% школярів Євросоюзу вивчають англійську мову. Такий висновок зробила організація «Euridyce» (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), що займається підготовкою статистичних матеріалів для Європейської комісії. За представленою інформацією у 13 з 27 країн Євросоюзу англійська мова є першою іноземною та обов'язковою для вивчення в школі. У цілому ж близько 90% учнів у старших класах шкіл Євросоюзу вивчають англійську мову незалежно від того, є вона обов'язковим предметом чи ні [5].

Глобалізація суспільства, потреба особистості в швидкій адаптації до умов полікультурного світу, який весь час змінюється, посилює інтерес до мовної освіти як важливого інструменту життєдіяльності людини в полікультурній імультілінгвальній спільноті людей. Мовна освіта є важливим засобом, котрий формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколорозв'язання різноманітних проблем.

Гаслом європейської мовної політики виступає концепція мультилінгвізму. Під мультилінгвізм розуміється можливість громадян володіти на постійній основі більш ніж однією мовою. Вивчення жителями європейських держав другої мови має допомагати людям стати більш відкритими для інших культур, а також вільно вибирати місце роботи або навчання в інших країнах - членах ЄС [1, с. 73].

У 2002 році засідання Ради європейських міністрів в Барселоні поставило амбітну мету: кожен громадянин повинен володіти крім своєї рідної мови ще двома іноземними мовами. Таке рішення передбачає вивчення двох іноземних мов з раннього віку в установах шкільної, університетської та професійно-технічної освіти ЄС. Ця концепція стала основою для створення активної стратегії навчання іноземним мовам на основі різних загальноєвропейських програм. У 2003 році був введений в дію план «Заходи щодо розвитку вивчення мов і мовного різноманіття», який об'єднав три глобальних напрямки: вивчення іноземних мов протягом усього життя – від дошкільного віку до глибокої старості; поліпшення якості навчання іноземним мовам; створення мовного середовища, що сприяє кращому вивченню мов.

У програмі «Загальна і професійна освіта» здатність спілкуватися іноземною мовою розглядається як ключова компетенція. Це сприяє реалізації завдання «створення відкритого освітнього простору», яке спрямоване, по-перше, на спрощення доступу до освіти усім віковим групам і, по-друге, на створення системи так званих «мостів» для того, щоб зробити можливим перехід від одного напрямку навчання до іншого або від однієї системи освіти до іншої – європейці повинні мати змогу накопичувати попередні освітні досягнення та бути впевненими, що отримані кредити та кваліфікації будуть визнані в усьому просторі ЄС [3].

Основними напрямками мовної політики ЄС є наступні: вивчення окремих предметів на різних рівнях навчання на іноземній мові, навчання іноземних мов ще у дошкільному віці, нерозривність мови і міжкультурної компетенції, що включає в себе знайомство з іншими культурами, толерантне ставлення до них, створення сприятливого мовного середовища (у житті, на навчанні та роботі), розвиток та підтримка нових інформаційних і комунікаційних технологій. Освітня політика Євросоюзу формується на основі інтегрованої програми «Навчання впродовж життя» (Lifelong Learning Programme). Вона складається з таких основних програм: проект «Comenius», програма «Еразмус», програма «Грундтвіг», програма «Леонардо да Вінчі» та «загальна програма» (Transversal programme).

Програма «Comenius» займається проблемами освіти, в тому числі питаннями вивчення іноземних мов, в початковій і середній школі. Програма «Леонардо да Вінчі» фокусується на професійно-технічній освіті. Програма «Грундтвіг», опікується проблемами навчання іноземних мов дорослого населення [4].

В рамках своєї компетенції зазначені програми стимулюють громадян до вивчення іноземних мов на всіх освітніх рівнях протягом усього життя, розробляють і впроваджують інноваційні методи вивчення іноземних мов, створюють і поширюють навчальну літературу для тих, хто вивчає іноземні мови, створюють умови для мовної практики (поїздки, обміни, конференції, з'їзди тощо.).

Ще одним напрямом європейської мовної політики виступає гуманізація іншомовної освіти. В якості основного завдання іншомовної освіти висувається забезпечення такої організації навчального процесу, при якій дуже важливо не стільки запам'ятовування інформації, скільки активна участь особистості в оволодінні знаннями, формування здатності до самостійної продуктивної діяльності на іноземній мові. Використання навчальних завдань сприяє створенню умов для усвідомленого розширення і зміни звичних зразків сприйняття і поведінки, пов'язаних з ознайомленням, розумінням і прийняттям цінностей іншої культури, культурно-специфічних форм поведінки інших народів. Гуманізація іншомовної освіти передбачає зміни в логіці навчального процесу: гуманістичний стиль спілкування, гуманітаризація освітнього середовища, залучення безпосередніх учасників педагогічного процесу до культури, де представлено світ людських цінностей і смислів. Гуманітаризація дозволяє в процесі вивчення іноземної мови і культури його носія забезпечити мотивацію учнів для особистого прийняття цінностей нерідної культури, створює умови для відчуття особливостей своєї культури, усвідомлення чужої культури і виховання толерантності.

Наступною особливістю європейської мовної освіти є створення єдиних критеріїв оцінювання знань з іноземної мови. «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) – керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови. Це практичний інструмент як і для визначення чітких стандартів, які необхідно виконувати на кожному рівні вивчення мови, так і для оцінювання результатів по міжнародній системі. Документ включає в себе систему атестації по п'яти навичкам: читання, письмо, аудіювання, усний діалог і усна презентація (монолог). З використанням даної шкали було виділено шість рівнів володіння мовою: A1 - інтродуктивний або «відкриття» (Breakthrough), A2 – середній або «виживання» (Waystage), B1 – Рубіжний (Threshold), B2 – Просунутий (Vantage), C1 – Автономний (Effective Operational Proficiency), C2 – Компетентний (Mastery). Завданнями «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти...» є: стимулювання творчої активності фахівців у сфері навчання іноземним мовам, сприяння обміну інформацією між ними, порівняння і розвиток навчальних програм і навчальних планів, засобів і підходів до навчання. «Рекомендації» не є догмою, а керівництвом до осмисленої діяльності та рефлексії над результатом навчання з метою модернізації і поліпшення цієї діяльності [3].

Таким чином, процеси глобалізації суспільства призвели до необхідності систематизації мовної освіти на європейському просторі. Сучасні політичні, економічні та соціальні процеси у світі висувають суворі вимоги до кожного громадянина. Європейська мовна освіта ставить мету надати рівні можливості у здобутті освіти, інформації та мобільності усім членам Європейського союзу. Аналізуючи основні документи Європейського союзу, пов'язані з організацією освітнього процесу ми можемо виділити основні тренди розвитку мовної освіти у контексті концепції безперервного навчання: використання компетентнісного підходу до визначення результатів вивчення мови, диверсифікація форм мовної освіти, упровадження інтегрованих програм, єдиних підходів (дискрипторів) до визначення рівня володіння іноземними мовами. Ці елементи у своїй сукупності дають можливість ефективно вивчати іноземну мову, користуватися знаннями для персонального та кар'єрного зростання.

Література

1. Коржакова М. А. Мультилінгвізм в освітній політиці Євросоюзу // *Образование и воспитание* / М.А.Коржакова. – 2010. – № 9. – С. 72 – 75.

2. Beacco J. C. Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education / J.C. Beacco, M. Byram. – Strasbourg, 2003. – 115 p.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment режим доступу. – [Електронний ресурс]: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
4. European Commission. Lifelong Learning Programme: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_en
5. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

*Ю. І. Хачик
м. Маріуполь*

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ»

Коли говорять про взаємодію культур, мова йде про контакти між великими групами людей (культурами і субкультурами). В сучасних умовах розвиток культурних зв'язків відбувається в самих різних сферах людського життя - туризмі, спорті, особистих контактах і т.д. Крім того, соціальні, політичні та економічні зміни, які відбулися в світі в останні роки, призвели до масштабної міграції народів, їх переселення, змішання і зіткнення. В результаті цих процесів все більше людей долають культурні бар'єри, які раніше їх розділяли. Вони змушені знайомитися з чужими культурами, вливатися в них. Тому реальна взаємодія культур здійснюється саме через контакти між окремими людьми. По суті, саме вони представляють процес «міжкультурної комунікації» [3, с.18].

Культура є основою міжкультурної комунікації, оскільки виступає чинником соціального розвитку, засобу гармонізації стосунків між людиною і природою, особистістю і суспільством. Комунікація, в свою чергу, є своєрідною передумовою функціонування і розвитку культури, оскільки збереження культури пов'язане з необхідністю передачі культурної інформації шляхом наслідування символічних форм як від одного покоління до іншого, так і від однієї культури до іншої. Констатовано, що у соціально-філософському розумінні культура є динамічною та багатогранною системою, яка пронизує всі аспекти життя суспільства, вступає у взаємний зв'язок з ним і визначає подальший розвиток та саморозвиток людини. Культура зберігає необхідний попередній досвід, але окремі її елементи модифікуються під впливом соціального запиту і розвитку [3, с. 20].

Поняття «міжкультурна (кроскультурна, міжетнічна) комунікація» (або «міжкультурна інтеракція») ввели в науковий дискурс Г.Трейгер і Е.Хол в своїй роботі «Культура і комунікація. Модель аналізу» (1954), які визначали її як ідеальну ціль, до якої повинна прагнути людина в своєму бажанні якомога краще і ефективніше адаптуватися до навколишнього світу. З тих пір дослідники далеко просунулися в теоретичній розробці цього феномена, зокрема визначили її найбільш характерні риси [3, с.8].

Так, зазначено, що міжкультурна комунікація здійснюється, якщо відправник і одержувач повідомлення належать до різних культур, якщо учасники комунікації усвідомлюють культурні відмінності один одного. Міжкультурна комунікація передбачає знання і здатність застосовувати на практиці соціокультурний комунікативний код, тобто перш за все мову, норми і правила поведінки (поведінкового коду), психології та менталітету (псіхоментальності коду), характерні даному етносу в певний проміжок часу і т. д. [4, с. 26-30].

Розглянемо погляди учених на зміст поняття «міжкультурна комунікація» Так, за визначенням М'язової І.Ю., міжкультурна комунікація – це водночас і наука і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та умінь, зосередженості на успадкованих та усталених нормах

соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот [2, с. 36].

Згідно визначення Ф.С. Бацевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1, с.32].

Отже, для подолання непорозумінь та конфліктів необхідним є вивчення взаємозв'язку між культурою та комунікацією через виявлення притаманних різним народам культурних моделей. Більшість запропонованих визначень терміна «міжкультурна комунікація» базуються на протиставленні міжкультурного і внутрішньо культурного (інтракультурного) спілкування (intercultural and intracultural communication): «міжкультурна комунікація має місце, коли виробник повідомлення – представник однієї культури, а отримувач повідомлення – іншої»; міжкультурна комунікація – це «адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, котрі належать до різних культур» [5].

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що на сучасному етапі існує багато підходів щодо визначення поняття «міжкультурна комунікація».

Так, що «міжкультурна комунікація» – це:

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

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 343 с.
2. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» / І. Ю. М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8 . – С. 108–113.
3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.– 265 с.
5. Lin M. Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural \Communication? // Intercultural Communication. – 2003-2004. – № 6.

*К. А. Шевчук
м. Вінниця*

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

Визнання на державному рівні доцільності запровадження іноземної мови у початковій школі змушує замислитися над завданням раннього шкільного навчання цього предмета і можливостями його реалізації.

З урахуванням соціокультурних вимог сьогодення освіта повинна мати гуманістичне, особистісно-орієнтоване спрямування, унаслідок чого знання, уміння й навички перетворюються із мети навчання в засоби розвитку пізнавальних і особистісних якостей

учнів. Школяр не може засвоїти навчальний матеріал, який не відповідає потребі в його вивченні й не вимагає розумового напруження в навчанні, не вимагає емоційних переживань.

Необхідна умова вивчення іноземної мови в початковій школі - це розвиток пізнавальної діяльності школярів. Пізнавальна діяльність полегшує і прискорює розумову реакцію.

Під час опрацювання наукової літератури, було виявлено, що проблему розвитку пізнавальних інтересів досліджували В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, А.О. Смірнова, Б.М. Теплова, В.Н. Мясіщева, що виявили можливості значного підвищення активності школярів у навчально-пізнавальній діяльності [1, с.12].

Методами дослідження є:

- ігри;
- дискусії;
- інтерактивні технології;
- постановка і розв'язання проблемних і творчих завдань;
- залучення учнів до дослідницької роботи;
- евристична бесіда [3, с.44].

У даній роботі ми висвітлили доцільності використання сучасних методів активізації пізнавальної діяльності учнів молодшої школи на уроках англійської мови та показуємо їх ефективність у навчальному процесі.

Концепція навчання англійської мови передбачає опору на фундаментальність сучасних дидактичної, психологічної та методичної наук, враховує те, що різні точки зору функціонують на основі взаємодоповнюваності та набувають максимальної ефективності за певних умов організації навчального процесу.

Основною метою навчання англійської мови є формування в учнів комунікативної компетенції, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, а також використання інтерактивних методів, як приклад сучасного методу навчання. Тому початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомий психологічний передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції.

Найважливішими є такі чинники:

- вікові психофізіологічні характеристики учнів;
- досвід дітей у рідній мові;
- відчуття ними новизни предмета;
- наявність в учнів досить сильної комунікативної мотивації, зумовленої співпаданням навчання іноземної мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів;
- потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи: стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур.

Оскільки інтерес зумовлює загальну тенденцію звертати увагу на певні об'єкти і явища навколишнього світу з метою їх пізнання або на виконання певного виду діяльності, то він впливає на всі без винятку психічні процеси, спрямовуючи їх у потрібне русло. Йдеться, насамперед, про увагу до об'єкта інтересу. Відомо, що в стані зацікавленості дитина все засвоює швидко й ґрунтовно. Розумова діяльність під впливом інтересу стає дедалі зосередженішою, з'являються роздуми, що спонукають певні дії [2, с.1].

На нашу думку, в процесі підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів, важливим є виявлення в них динаміки внутрішньофункціональної структури пізнавальної сфери та зміни в ній співвідношень домінуючих факторів, які зумовлюють успішність з навчальних предметів. Детального вивчення потребує пізнавальний аспект

структури навчальної діяльності молодших школярів, якість становлення якого в цьому віці є основою їхнього подальшого розумового розвитку.

Що ж стосується вивчення і ноземної мови, то найважливішим мотиваційним стимулом, звичайно ж, є прагнення до розширення свого загального кругозору, причому провідну роль відіграє бажання познайомитися з життям країни досліджуваної мови, з її географією, історією, побутом, а також бажання вчителя ознайомити з цим учнів.

Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування повинне дати школярам безпосередній доступ до культури інших народів, забезпечити в процесі навчання діалог культур, сприяти вихованню, всебічному розвитку школярів, підвищувати якість підготовки їхньої діяльності в різних сферах життя – у побутовій, соціально-культурній і т.д. Володіння іноземною мовою відкриває більш широкі можливості для знайомлення з чимось зовсім новим. Читання книг, журналів та газет, перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів на іноземній мові сприяє розширенню світогляду учнів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини. У дітей виникає бажання розповісти про прочитане, побачене або почуте стосовно подій, що відбуваються у країні, мову якої вони вивчають.

Отже, ми довели, що для отримання результатів при вивченні іноземної мови у початковій школі потрібно створювати диференціальні і індивідуалізовані програми навчання. Різноманітне сполучення усіх форм роботи: індивідуальної, самостійної, парної, групової являє собою важливий засіб підвищення якості навчання і виховання школярів, дозволяє краще враховувати їхні індивідуальні відмінності, сферу інтересів. Необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів і забезпечити учню можливість досягти планований результат. Навчання робить вкрай активним більш широке впровадження елементів самонавчання і взаємопов'язаного навчання.

Література

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. - К. : Віпол, 1987. –96 с.
2. Вишневецький О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови : Посібник для вчителів ; - К. : Рад. школа, 1989. - 224 с.
3. Кириллова Е. П. Хрестоматия по методике преподавания английского языка : Статьи, выдержки, извлечения. - М. : Просвещение, 1981. - 207 с.

*О. А. Шуба
г. Мариуполь*

ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ КАРТ ПАМЯТИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Карта памяти (КП) является важной частью обучения иностранному языку. Она сочетает в себе задачи, слова, понятия или общие элементы, связанные с центральной темой или концепцией, которые размещены вокруг ключевого слова или понятия. Создателем КП является американский учёный Тони Бьюзен, основавший ее в 60-70 годах XX века.

Карта памяти предстает в виде нелинейной, графической схемы, которая позволяет создателю установить ассоциативные связи и подобрать важные слова, объединенные вокруг темы или концепта. Карта памяти может превратить длинный список однообразной информации в красочное, хорошо заметное и высокоорганизованное изображение [3]. Кроме того, они могут хорошо помочь в обогащении разнообразных методик. КП хорошо сочетаются с другими методами и могут быть использованы в области преподавания и обучения и тем самым приносят разнообразие в изучение языка.

Технология создания карт памяти предполагает различные формы ее осуществления. Так, известно множество вариаций самого метода: решение проблемы (Problemlösungen), календарь-карта памяти (MindMap-Kalender), семейные исследования (Familienstudien) и т.д.

На уроках немецкого языка создание картпамяти помогает:

- организовывать самостоятельную работу учащихся;
- пробудить желание к изучению иностранного языка и использовать его как средство общения;
- научить учащихся пользоваться словарями, справочной литературой и другими источниками информации с целью поиска необходимых данных;
- развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся, мышление, память.

Использование карт памяти на уроках немецкого имеет ряд преимуществ. Прежде всего, создание КП не является трудоемким заданием. Речь идет о создании ассоциативных связей между главным предметом и важными его составляющими. Данный метод обучения является творческим, красочным, делая процесс обучения более увлекательным [2].

Во-первых, в процессе создания КП задействованы оба полушария мозга: представляя каждое слово в виде картинки, включается функция подбора слов (левое полушарие) и активизируется фантазия (правое полушарие). Запоминание, перевод и семантизация слова облегчаются благодаря использованию картинок. Во-вторых, карта памяти активизирует процессы памяти и мышления, необходимые для поиска и запоминания необходимых слов. В-третьих, КП, созданная учащимся собственноручно с использованием цветов, линий, картинок, позволяет сделать процесс запоминания и припоминания слов более легким и они быстрее всплывают в мозге, чем вещи банальные и скучные.

Карты памяти являются хорошим помощником в обучении грамматике. Они позволяют облегчить понимание любого грамматического правила или конструкции. При этом все исключения, особые случаи, а также примеры применения можно выделить в отдельные ветви и сделать на них акцент.

КП могут быть задействованы при обучении усному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор. Так, карта памяти выступает в качестве вербальной опоры высказывания. Эффективно использовать карты при подготовке к экзамену, так как на запоминание и повторение информации тратится меньше времени, её воспроизведение становится более осмысленным [1].

Несмотря на то, что КП имеют множество сторонников и их широко используют в практике обучения иностранному языку, они не лишены недостатков. Одним из них является то, что сложные понятия, важная информация крайне упрощается и многие детали обобщаются и упускаются из виду. Кроме того, создается, на первый взгляд, видимость порядка, а на самом деле множество ответвлений может запутать учащегося.

Следующий недостаток, связанный с созданием карт памяти, это опора на ассоциативное мышление. А оно, как известно, является динамичным и изменяемым, и то, что вызывало у нас некоторое время назад одну ассоциацию, может не вызывать в настоящем и их нельзя многократно применять на уроках немецкого языка.

Сложные данные и большой объем информации так же работают не в пользу КП. Значительный набор информации усложняет построение схемы, т.к. подразумевает множество ответвлений, которые могут пересекаться. Таким образом получается, что множество делений, ответвлений и ключевых слов снижают эффективность использования КП.

Карта памяти является широко применимым средством на пути овладения иностранным языком, в частности немецким. КП – удобная техника для представления процессов мышления или структурирования информации в визуальной форме. Она представляет собой схему, в центре которой находится ключевое слово или тема, от которой отходят линии к словам-ассоциациям, связанным с данной темой. Техника КП может быть успешно применена на уроках немецкого языка при обучении грамматике, монологической речи, а также для расширения лексического запаса учащихся.

Литература

1. Использование мыслительных карт на уроках английского [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <http://festival.1september.ru/articles/512090/>.
2. Mindmap erstellen: Alle Vor- und Nachteile der MindMap-Lernmethode [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <http://www.studienstrategie.de/lernen/mindmap-erstellen-mindmap-methode/>.
3. Was ist eine Mindmap? [Электронный ресурс] – Режим доступа к ресурсу: <http://www.mindmapping.com/de/mind-map.php>.

*Ю. В. Ясенчук
м. Вінниця*

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Сформованість фонетичних навичок є неодмінною умовою адекватного розуміння іншомовного повідомлення, точності вираження думки і виконання мовою будь-якої комунікативної функції. На жаль, велика кількість учнів має недостатньо розвинене фонетичне сприйняття. Це призводить до того, що у дитини на уроках англійської мови не тільки виникають певні труднощі в артикуляції звуків, але вона також має проблеми у формуванні елементарних комунікативних умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Завдяки грамотно організованій роботі над вимовою та підбору відповідних вправ можна досягнути успішного оволодіння вимовними навичками, ідеальної артикуляції конкретних слів, фраз і словосполучень і фонетичного сприйняття в цілому.

Під час опрацювання наукової літератури, було виявлено, що проблему розвитку фонетичних здібностей досліджували Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, В. Ю. Парашук, С. Ю. Ніколаєва, Л. М. Артющікіна, О. М. Рудь та інші.

Навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками та звукосполученнями виучуваної іноземної мови, наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонаемами) найбільш поширених типів простих та складних речень [1, с. 105].

Проблема особливостей формування фонетичних навичок учнів середньої тісно пов'язана зі специфікою звукової системи англійської мови, особливостями методів і підходів до навчання іншомовної вимови.

За ознакою схожості/розбіжності звуків іноземної та рідної мови всі звуки умовно розділяють на три групи:

1) звуки, максимально наближені до звуків рідної мови за своїми акустичними особливостями та артикуляцією. Формування навичок вимови цих звуків не викликає особливих труднощів, оскільки має місце позитивне перенесення навичок з рідної мови в іноземну. Для засвоєння цих звуків можна обмежитися імітацією.

2) звуки, що на перший погляд дуже схожі зі звуками рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками. Учні автоматично переносять навички вимови цих звуків з рідної на іноземну мову, що приводить до помилок на рівні змісту і появи акценту. Ці звуки потребують посиленої уваги, тренування на контрастах.

3) звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів в рідній мові учнів, що також викликають труднощі при засвоєнні. Тут має місце формування нової артикуляційної бази [4].

На думку багатьох сучасних методистів ознайомлення з новим фонетичним явищем, перш за все звуками, має відбуватися у звуковому контексті (щоб учень «купався» в звуках іноземної мови), шляхом наочної, дещо перебільшеною демонстрації особливостей цих явищ

(звуків). Текст є природним середовищем для будь-якого мовного явища, в тому числі і фонетичного.

У методиці відомі 3 основні підходи до навчання фонетики:

- 1) артикуляційний підхід,
- 2) акустичний підхід,
- 3) диференційований підхід [2, с. 56].

Прихильники артикуляційного підходу спираються на наступні положення:

1. Починати навчання іноземної мови слід з постановки звуків, а для цього необхідний вступний фонетичний курс.

2. Кожен звук повинен бути ретельно відпрацьований окремо.

3. Для забезпечення чистоти вимови необхідно вивчити роботу органів артикуляції під час вимовляння кожного звуку.

4. Формування вимовних і слухових навичок відбувається окремо.

Звідси були визначені і основні прийоми роботи зі звуком (тут вони представлені за порядком їх застосування в процесі навчання):

1. Орієнтування. Учні уважно знайомляться з тим, в якому положенні повинні бути органи апарату мовлення при вимові звуку.

2. Планування. Зрозумівши суть інструкції, якої навчають, повинні поставити свої органи апарату мовлення в потрібне положення.

3. Артикулювання або власне вимовляння звуку.

4. Фіксування. Вимовивши звук, треба на деякий час зберегти органи апарату мовлення в потрібному положенні, щоб краще запам'ятати і зафіксувати це положення.

5. Відпрацювання звуку в системі фонетичних вправ, побудованих з урахуванням як міжмовної, так і внутрішньомовної інтерференції. Досліджуваний звук вимовляється в різних комбінаціях з іншими звуками, в словах і словосполученнях (при цьому вважається зовсім необов'язковим знати значення вимовлених слів).

В акустичному підході наголос робиться не на свідоме засвоєння особливостей артикуляції, а на:

- 1) слухове сприйняття мови і
- 2) імітацію.

Чистоті фонетичної навички не надається великого значення. Методисти вважають, що для загальноосвітньої школи в чистому вигляді підхід не підходить, посилаючись на великий відсоток помилок у дітей.

В освітніх установах широке застосування отримав підхід, побудований на поєднанні двох підходів - диференційований підхід. Він був ретельно розроблений Л. В. Щерба, і виходить з наступних теоретичних положень:

1. Комплексне включення різних аналізаторів в навчальний процес сприяє більш ефективному формуванню мовних навичок.

2. Відпрацювання найбільш складних для засвоєння операцій здійснюється ізольовано.

3. Формування вимовних, лексичних та граматичних навичок неможливо без їх включення в мовлення.

4. Індивідуальний підхід визначає ефективність формування мовних навичок [3].

При формуванні вимовних навичок в основній школі диференційований підхід включає такі прийоми:

1. Аудіювання іноземної мови. Воно полягає в тому, що з перших занять учитель веде урок іноземною мовою. Спілкування на уроках іноземної мови сприяє формуванню вимовних навичок в тому випадку, якщо вчитель володіє дидактичним стилем мови вчителя, тобто він пристосовується до рівня володіння мовою та у певний час вносить свої корективи.

2. Систематичну фонетичну зарядку. Протягом перших 40-50 уроків її проводити обов'язково, потім вона планується один раз в тиждень, а починаючи з третього року навчання - по мірі необхідності. Час фонетичної зарядки 3-8 хвилин, в залежності від звуку і рівня навченості учнів. Фонетична зарядка має своїм об'єктом звуки, склади, слова, фрази, а також інтонаційні засоби мови [3].

Таким чином, розвиток фонетичних здібностей є необхідною умовою успішного оволодіння іноземною мовою. Тож, підводячи підсумки варто зазначити, що успішність спілкування іноземною мовою зумовлюється рівнем сформованості фонетичних навичок. Фонетика має велике значення під час формування практичних навичок іноземної мови.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. - 328 с.

2. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли / Ред. Л. В. Московкин. – Санкт-Петербург: Око, 2008. - 108 с.

3. Международный центр современных методик преподавания DIDO [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://dido.ru/foneticheskiy-material.html>

4. Навчання звуків іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.studfiles.ru/preview/5542556/page:7/>

*М. О. Яшкова
м. Маріуполь*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ ВЕБ 2. 0. НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогоднішній день вже не є дивним використання нових інформаційних технологій і різноманітних електронних ресурсів під час вивчення іноземної мови в школі. Основною вимогою до сучасного вчителя стає висока компетентність щодо використання нових технічних засобів, засвоєння нових форм і методів викладання, що формує тим самим новий підхід до процесу навчання. Саме електронні ресурси можуть стати одними з найвагоміших компонентів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, і як наслідок активізувати пізнавальну діяльність учнів [1, с. 17].

Необхідно зазначити, що електронні ресурси широко використовуються при вивченні іноземної мови, тому саме ця тема вважається найбільш популярною у науковій методологічній літературі. Дослідження за цією темою проводять не тільки зарубіжні науковці (Дж. Блох, С. Вернер, С. Доунс, К. Кенеді, Т. Краснік, Л. Кросбі, Ч. Лоу, Т. Уіл'ямс), а й вітчизняні автори, такі як Ю. А. Бріскін, М. Н. Євстигнєєв, М. Ю. Кадемія, О. М. Мельник, О. А. Палій, П. В. Сисоєв, А. В. Філатова, В. В. Черниш та інші. У дослідженнях з'ясувалися дидактичні властивості й функції різноманітних інтернет- і електронних ресурсів, особливості використання, переваги та недоліки їхнього застосування в освітньому процесі тощо.

Незважаючи на те, що всі вищезазначені науковці розглядали електронні ресурси в освітньому процесі, проте думки щодо використання якихось конкретних ресурсів Інтернету, кардинально розійшлися. Це говорить, перш за все, про те, що з появою можливості вивчати іноземну мову за допомогою Інтернету, з'являються різноспрямовані освітні сайти, веб-ресурси, кількість яких з кожним днем зростає. Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні, а найпростішим є використання його як джерела додаткових матеріалів як для учнів, так і для вчителів. Це може бути не тільки інформація або науковий матеріал на мові, що вивчається, але й новини з життя молоді, статті з газет і журналів, електронні посібники, відео-блоги та інше [2, с. 56]. На уроках з іноземної мови Інтернет сприяє формуванню

навичок і вмінь читання, вдосконаленню вміння письмової мови школярів, поповненню словникового запасу учнів, формуванню у школярів мотивації до вивчення іноземної мови. Крім того, школярі мають можливість налагоджувати і підтримувати зв'язки і контакти зі своїми однолітками в англomовних країнах. Учні можуть брати участь в тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, брейн-рингах, що проводяться в мережі Інтернет, переписуватися з однолітками з інших країн, брати участь у чатах, відео-конференціях тощо. Інтернет дає можливість вчителю і учням проводити різноманітні проекти в мережі, які сприяють розвитку комунікативних умінь та навичок учнів [4, с. 13].

Саме тому, що сучасному вчителю іноді дуже важко знайти потрібний інтернет-ресурс, ми вважаємо доцільним перелічити найпростіші у використанні, найбільш доступні електронні ресурси Веб 2.0 і вказати їх основні функції, з'ясувати принципи їх використання в навчальному процесі з іноземної мови:

1) *Глогстер* – дозволяє користувачам легко створювати безкоштовні інтерактивні постери-плакати.

2) *Освітній блог вчителя*, метою якого є надання потрібної інформації, різноманітних дидактичних матеріалів за темою, а також допомога учневі у здійсненні самостійної й дослідницької діяльності, розвиток вмінь і навичок читання, письма, аудіювання.

3) *Карти пам'яті* використовуються для створення, візуалізації, структуризації і класифікації ідей, а також як засіб для навчання, організації, вирішення завдань, ухвалення рішень, при написанні статей. Серед сервісів побудови карт знань, що з'явилися в мережі останнім часом, найбільш простим є сервіс *Bubbl.us*

4) *ВукуВуку (WikiWiki)* – соціальний сервіс, який дозволяє будь-якому користувачеві редагувати текст сайту (писати, вносити зміни, видаляти, створювати посилання на нові статті).

5) *Pinterest* – соціальна мережа, яка призначена для публікації, зберігання, перегляду і коментування зображень, які можуть включати різноманітний допоміжний дидактичний матеріал з іноземної мови, а також може виступати як спосіб організації спільної діяльності учнів одного класу або навіть деяких шкіл у створенні цікавої галереї з іноземної мови.

6) *YouTube* – соціальний сервіс, що надає послуги розміщення та зберігання (хостінгу) відеоматеріалів (www.youtube.com) Користувачі можуть додавати, переглядати, коментувати матеріали. Наприклад вчитель іноземної мови може додавати навчальний матеріал (фільми на мові, яка вивчається та ін.) Це може слугувати розвитку вмінь аудіювання та говоріння.

7) Цікавим є також ресурс — www.wordle.net, який є ресурсом вільного розповсюдження, орієнтований, у першу чергу, на лексичний аспект мови. Цей сервіс для генерації «хмар слів» дає можливість генерувати слова з тексту, сайту або RSS стрічки.

8) *Moodle* – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання, яке орієнтоване на викладачів, учителів, студентів, учнів [3, с. 9].

Оскільки наочно-образні компоненти мислення грають важливу роль в житті молоді, то використання їх у вивченні матеріалу підвищують ефективність навчання. Більше того, дають можливість створювати шкільні уроки й інші навчальні заняття, визначаючи оптимальний зміст, форми і методики навчання; сприяють організації навчального процесу не тільки в традиційній, але і в проектній, дистанційній формах навчання. Таким чином, використовуються всі види сприйняття; закладаються основи мислення і практичної діяльності дитини. Електронні засоби навчання надають унікальну можливість для самостійної творчої і дослідницької діяльності учнів. Учні дійсно отримують можливість самостійно вчитися, можуть самостійно провести практичну роботу, перевірити свої знання, переглянути вивчаюче відео, познайомитися з культурою країни, мова якої вивчається, тощо. Саме тому, головним для вчителя стає завдання знайти відповідне місце електронному засобу в навчальному процесі, тобто йти від педагогічного завдання до його вирішення

шляхом використання інформаційних технологій їх рішення там, де вони більш ефективні, ніж звичайні педагогічні технології.

Література

1. Мельник О. М. Технології WEB 2.0 – інноваційний засіб навчання іноземної мови / М. О. Мельник // К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 2011. – №7 – С. 17-19.
2. Сысоев П. В. Методика обучения английскому языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: «Глосса-Пресс», 2010. – 182 с.
3. Черниш В.В Інформаційно-комунікаційні засоби формування та удосконалення іншомовної комунікативної компетентності у навчальних закладах різного типу / В.В Черниш // Іноземні мови. – К.: Ленвіт, 2012. – №3. – С. 8-17.
4. Weiss H. Lernen im Web 2.0: das Beispiel Fremdsprachenunterricht / H. Weiss. – Diplomica Verlag, 2010. – 156 S.

СЕКЦІЯ СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

О. О. Арделан
м. Тернопіль

ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ-СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ В ГАЛУЗІ ЕНЕРГЕТИКИ

Зараз наша країна намагається усіма можливими способами вийти із застою, у якому вона так довго не могла розвиватися як самостійна країна. Відтак вона потребує підтримки та співпраці з європейськими країнами, щоб розвинути усі галузі, які ще не модернізовані до цього часу. Одна з таких галузей – це енергетична. Україна ще з 2005 року тісно співпрацює з ЄС в енергетичній сфері. У зв'язку з цим зараз укладається все більше і більше міжнародних договорів, переклад яких потребує чіткої окресленої системи понять про термінологію у цій галузі. На плечах перекладача лежить велика відповідальність і для того, щоб однозначно розуміти текст і правильно відтворити його, він має володіти унормованою термінологією. Звернемо увагу також на те, що оскільки серед енергетичних термінів переважають в основному терміни-словосполучення, тому вони є основною проблемою при перекладі енергетичного тексту. Адже неправильний чи неточний переклад термінології може призвести до відсутності чіткості в документах чи текстах.

Мета доповіді – проаналізувати способи перекладу дво- та трикомпонентних англійських термінів у сфері енергетики.

Насамперед зазначимо, що науковці та філологи, які вивчають питання термінології, по-різному дають дефініцію поняттю «*термін*». Одні пояснюють це як слово чи словосполучення спеціальної мови, інші як мовний знак, що репрезентує поняття певної галузі чи сфери [3, с. 21]. Але згідно з коротким тлумачним словником, термін – це спеціальне слово чи словосполучення, що прийняте в певній професійній сфері [4].

Виділяють основні ознаки терміна серед яких: системність, чітко окреслене пояснення, тобто дефініція, точність, однозначність та експресивна нейтральність [2, с. 17–20]. Звернемо увагу, що досвідчений перекладач повинен урахувати усі ознаки та вимоги до перекладу термінології. Серед таких вимог – еквівалентність. Термін-відповідник повинен чітко передавати сенс, тобто перед остаточним перекладом терміну перекладач повинен проаналізувати його дефініцію та знайти відповідник у словнику [1, с. 403].

Наступна вимога – це вибір найдоцільнішого варіанту серед знайдених, але при цьому не менш важливо уникати синонімічності. Окрім цього, постає проблема під час перекладу термінів, котрі повинні перекладатися описово. Наприклад термін *short-cycling boiler* [8], який в контексті енергетичної термінології неможливо перекласти «*коротко-циклічний котел*» через відсутність такого еквіваленту в українській мові. Тому єдиний вихід – це описово перекласти «*котел, який працює при умові охолодження температури води на термостаті*».

Науковці та філологи об'єднавши всі свої зусилля уперше у 1928 році видають «Загальний словник технічної термінології» І. Шелудька та Т. Садовського. Це можна назвати першою спробою, яка стала базою для подальшого розвитку [2, с. 22]. В зв'язку з цим, почали видаватися державні посібники, в яких було впорядковано терміни з енергетики. М. Гінзбург, М. Зубков, М. Крук, Й. Мийсак, А. Рудник та інші – усі вони намагалися забезпечити фахівців та перекладачів базою енергетичної термінології. Як відзначав В. Виноградов, будь-які «спроби упорядкування термінів без попереднього аналізу понять, що ними виражаються, залишаються безрезультатними» [1, с. 23].

Що ж стосується класифікації та видів термінів, то зазначимо, що цьому питанню присвячені праці таких науковців як А. Д'якова, А. Коваленко, О. Суперанської та інших. Усі

вони намагалися систематизувати відомості про терміни, щоб забезпечити правильність та точність перекладу термінології. Вони запропонували таку класифікацію:

1. Терміни-кореневі слова
2. Символи та умовні позначення
3. Терміни-складні слова
4. Терміни-словосполучення
5. Терміни-абревіатури
6. Номенклатура [2, с. 25].

У свою чергу, терміни-словосполучення поділяються на 3 типи:

1. Терміни-словосполучення, компоненти яких можуть вживатися самостійно (*band-gap energy* – енергія іонізації, де *band-gap* – іонізація, *energy* – енергія) [4].

2. Терміни-словосполучення, один компонент яких – технічний термін, а інший – загальноживане слово. Структура такого терміна може бути «іменник + прикметник» або «іменник + іменник» (*green power* – екологічно чиста енергія [4]).

3. Терміни-словосполучення, обидва компоненти яких є загальноживаними лексичними одиницями (*outside air* – кондиціоноване повітря після опалення [4]).

О. Суперанська виокремлює такі типи термінів:

1. Терміни-слова
2. Терміни-словосполучення
3. Багатокомпонентні терміни [2, с. 21].

Слід наголосити, що багатокомпонентні терміни можуть бути три-, чотири- і більше компонентними. Їхнє використання, звичайно, набагато менше, ніж попередніх видів. Тому це може стати справжнім випробуванням для перекладача [2, с. 22].

У межах термінології енергетичної галузі значний відсоток термінів припадає на терміни-словосполучення. За кількістю компонентів можна виділити:

1. двокомпонентні;
2. трикомпонентні;
3. полікомпонентні.

У нашому дослідженні зосередимо увагу на дво- та трикомпонентних термінах у сфері енергетики.

Під час аналізу найбільш поширеними виявилися двокомпонентні терміни-словосполучення, побудовані за принципом «іменник + іменник», які засобами української мови відтворюються таким чином:

а) іменник + іменник у Р. в без прийменника (38,5 %):

maximum demand [8] – максимум використання [6], *burner dampers* [7] – пальник газотелів [6], *combustion engine* [8] – двигун згоряння [6], *chiller technology* [8] – система охолодження [6];

б) прикметник + іменник у Н. в (61,5 %):

isolation valve [8] – запірний клапан [2], *bulb turbine* – капсульна гідротурбіна [6], *capacitor bank* [8] – конденсаторна батарея [6], *air retarder* [8] – повітряний інгібітор [6], *backup energy* [8] – резервна енергія [2].

Щодо трикомпонентних, то зазначимо, що найчастіше зустрічаються терміни-словосполучення принципу «іменник + іменник + іменник», які українською мовою найчастіше перекладаються такими термінами-словосполученнями як:

а) прикметник + прикметник + іменник у Н. в:

backup energy system [8] – резервна енергетична система [2], *back-end isolation valve* [8] – кінцевий запірний клапан [6], *water pump house* [4] – водна насосна станція [4].

Інші трикомпонентні терміни такого типу найчастіше перекладається описово (*air-source heat pump* [7] – тепловий насос, в якому повітря – це джерело низького потенціалу

[6]) або ж навпаки – однокомпонентним терміном-відповідником (*heat recovery ventilation* [8] – *теплоутилізатор* [6]).

Таким чином виявлено, що серед досліджуваних нами термінів відсоток двокомпонентних термінів-словосполучень складає 60 %, що на 40 % більше, ніж трикомпонентних. Щодо двокомпонентних, можна з точністю сказати, що в термінології енергетичної галузі переважають терміни типу “іменник + іменник”, які перекладаються цільовою мовою термінами типу «іменник + іменник у Р. в без прийменника» та «прикметник + іменник у Н. в ». Трикомпонентні енергетичні терміни типу «іменник + іменник + іменник» відтворюються термінами типу «прикметник + прикметник + іменник у Н. в», описово або однокомпонентним терміном-відповідником. У ході дослідження виявлено, що загалом енергетичні терміни мають такі самі шляхи передачі з англійської мови українською як і всі інші терміни. Головною проблемою перекладу таких термінів-словосполучень є їхня багатозначність не тільки серед різних галузей науки, але й всередині тексту у галузі енергетики.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні семантичних аспектів відтворення термінів-словосполучень у галузі енергетики.

Література

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад : навч. посібник / Л. П. Білозерська. – Вінниця : Нова Книга, 2010. – 232 с.

2. Дерпак О. Термінологія з енергетики та її відображення у вітчизняній лексикографії / О. Дерпак // Вісн. Львів. нац. аграрн. ун-ту. Сер. : Агроінженерні дослідження. – 2013. – № 17. – С. 321–329.

3. Квитко И. Терминология в научном документе / И. Квитко. – Львів : Вища Школа, 1976. – 125 с.

4. Короткий тлумачний словник української мови / [Д. Гринишин, В. Карпова, Л. Полюга та ін.]. – К. : Просвіта, 2010. – 600 с.

5. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням / С. В. Шевчук. – К. : Алерта, 2004. – 696 с. – (4).

6. АВВУУ Lingvo [Електронний ресурс] // АВВУУ. – 1990. – Режим доступу : <http://www.lingvo.ua/uk>.

7. Glossary of energy terminology [Електронний ресурс] // Sustainable Energy Authority of Ireland – Режим доступу : https://www.seai.ie/EnergyMap/Learning_centre/Energy_basics/Glossary/.

8. Glossary of Energy-Related Terms [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу : <https://energy.gov/eere/energybasics/articles/glossary-energy-related-terms>.

Я. Ю. Божко
м. Бердянськ

МОРФОЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ СЛЕНГОВИХ ОДИНИЦЬ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ВАРІАНТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розуміння носіїв англійської мови є значною проблемою для неангломовних країн через те, що в середніх школах викладають класичну англійську мову. Наші ВНЗ не готують студентів до американських вулиць, де люди часто використовують свою власну мову, яка є диферентною від свого початкового варіанту. Американці найчастіше використовують інші слова та вирази, тобто сленг. Жоден з найактуальніших та найгнучкіших методів викладання не може встигнути за швидкістю розвитку англійської мови. Сленг становить значну її частину. Незнання сленгу є основною причиною непорозуміння між особою, яка вивчає мову, та носієм даної мови. Наше життя знаходиться у постійному розвитку і це сприяє русі мови. Найбільше труднощів викликає переклад сленгових одиниць англійської мови.

Складність полягає у тому, що сленг, особливо молодіжний, є найрухомішим шаром лексики й жоден словник не в змозі наздогнати розвиток мови в цій сфері. Крім того, труднощі пов'язані також із розрізненням британського і американського варіантів англійської мови.

Оскільки наше дослідження націлене на морфологічну класифікацію сленгових одиниць, то доречно буде дати визначення самого поняття морфологія. Отже, морфологія – 1) граматична будова слова; система притаманних мові морфологічних одиниць, категорій і форм, а також правил їх функціонування; 2) розділ граматики, який вивчає закономірності функціонування і розвитку цієї системи [6]. Одним із найважливіших для морфології є поняття частин мови, які становлять її чітку підсистему. Оскільки в частинах мови достатньо специфічно перетнулися лексичні, морфологічні та синтаксичні властивості, то дати однозначне визначення цьому поняттю виявилось складною справою. Одні вчені вважають, що це лексичні розряди слів, другі – граматичні класи слів, а треті науковці стверджують, що це лексико-граматичні групи слів, тобто змішані: лексичні й граматичні одночасно. Відповідно, дискусійним залишається питання основних критеріїв наукової класифікації частин мови. На сучасному етапі використовують такі три основні критерії: семантичний, морфологічний і синтаксичний. Який із названих критеріїв слід вважати провідним? На це запитання мовознавці давали різні відповіді. О. О. Шахматов таким критерієм вважав семантичний, Ф. Ф. Фортунатов – морфологічний, О. О. Потебня – синтаксичний. Л. В. Щерба висунув ідею врахування трьох критеріїв: семантичного, морфологічного і синтаксичного. Зрозуміло, що в разі застосування різних критеріїв поділ слів на частини мови буде різним. Частину мови можна назвати «інтегральною» семантично-граматичною макрокатегорією, узагальненням взаємопов'язаних семантичних, морфологічних і синтаксичних значень словоформи/слова. Основна функція частин мови як макрокатегорії полягає в систематизації лексичного корпусу мови за характерними семантичними і граматичними ознаками. Особливий статус частини мови і труднощі, які виникають у класифікації слів за частинами мови, пояснюються тим, що ці найважливіші класи слів для граматичної теорії одночасно належать до морфології, синтаксису та семантики.

Тому у визначенні частини мови необхідно керуватися сукупністю всіх типів структурних відношень слова у системі мови і чітко визначати: наявність/відсутність граматичних категорій; наявність/відсутність системних форм вираження граматичних категорій; характер синтаксичного зв'язку та синтаксичних відношень між словами у реченні та речення у цілому; здатність/ нездатність виступати у функції члена речення; здатність/ нездатність слова бути окремим структурно-семантичним типом речення; особливості морфемної структури слова [10].

У високорозвинених мовах, таких, як англійська, налічують сотні тисяч слів. Словниковий запас (як активний, так і пасивний) сучасної освіченої людини становить приблизно 60-80 тисяч слів. Для того щоб активно використовувати свій словниковий запас, людина має певним чином його систематизувати.

Усі слова в англійській мові поділяються на розряди, що називаються частинами мови. Слова належать до певної частини мови за відповідними ознаками:

- 1) власне значення слова;
- 2) роль слова у реченні;
- 3) форми словотворення;
- 4) форми словозміни.

Ця систематизація є характерною як для класичної літературної англійської мови, так і для мови соціально чи професійно відокремленої групи, тобто сленгу.

Важливим для нашого дослідження є дослідження І. Р. Гінзбурга про те, які одиниці можуть належати до поняття сленг [9]. Проаналізувавши роботи низки вчених, І. Р. Гінзбург зробив висновок, що позначкою «сленг» у словниках можуть бути відзначені такі розряди слів та словосполучень, які:

- 1) належать до злодійського жаргону [1];
- 2) є різноманітними професіоналізмами [1];
- 3) є коллоквалізмами, тобто словами та виразами, які притаманні лише живому спілкуванню [5];
- 4) становлять групу випадкових утворень, що виникли в результаті літературних асоціацій і значення яких обумовлено їхніми смисловими зв'язками з первинним поняттям [7];
- 5) належать до групи образних слів та виразів [8];
- 6) є контекстуальним значенням слів [4];
- 7) утворюють групу слів створених в результаті конверсії [2];
- 8) являються абрєвіатурами [3].

Дана семантична класифікація є абсолютно коректною під час проведення аналізу сучасного словника американського сленгу під редакцією Річарда Спірса [12].

Якщо ж говорити про більш детальний аналіз, то всі сленгові лексичні одиниці шляхом підрахунків можна об'єднати у наступні морфологічні класи:

- 1) клас дієслів – 31%;
- 2) клас іменників – 42%;
- 3) клас прикметників та прислівників – 22%;
- 4) клас вигуків – 5 %.

Слід мати на увазі, що встановлені величини не можуть розглядатися як константи. По-перше, це пов'язано з динамічним розвитком лексичного складу мови, а по-друге – з транспозитивними властивостями іменників і дієслів. Проте в дослідженні були прийняті до уваги словникові позначення лексем.

Проведений морфологічний аналіз сленгових одиниць є важливим під час вивчення сучасної англійської мови оскільки сленг, як і класична мова, є відбиттям світогляду особистості. Але сленг на відміну від літературної норми мови є засобом, за допомогою якого у мові постійно відбувається процес її оновлення та поява нових аспектів. Сама структура американського сленгу знаходиться у процесі постійного поповнення, але й досі зберігає в собі історично-сформовані типи сленгу.

Таким чином, через свою гнучкість та постійний рух, сленг постійно змінюється. А це призводить як до появи нових слів, так і до нових значень вже існуючих лексичних одиниць.

Література

1. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу / В. В. Балабін. – К. : Логос, 2002. – 313 с.
2. Береговская Н. В. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Н. В. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.
3. Бик І. С Теорія і практика перекладу / І. С. Бик. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 240 с.
4. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов / А. Н. Булыко. – [изд. 2-е, испр.]. – М. : Мартин, 2007. – 704 с.
5. Захарченко Т. Є. Английский и американский сленг / Т. Є. Захарченко. – М. : АСТ, 2009. – 478 с.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – [вид. 2-ге, випр. і доп.]. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2006. – 464 с.
7. Маковський М. М. Мовна сутність сучасного англійського сленгу / М. М. Маковський // Іноземні мови в школі. – 1962. – № 4. – С. 102–113.
- Сучасний тлумачний словник української мови : 65 000 слів / за заг. ред. д-ра філолог. наук, проф. В. В. Дубчинського. – Х. : ВД “ШКОЛА”, 2006. – 1008 с.
8. Холстинина Т. В. Американский сленг в художественном тексте и проблема его

передачі на русский язык (на матеріалі роману Джона Ірвінга “Правила Дома сидра”) : автореф. дисс. ... д-ра філол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Т. В. Холстинина. – М., 2007. – 37 с.

9. Хомяков В. А. Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда, 1971. – 104 с.

10. Шавелашвілі Є. В. Поняття “частина мови” у сучасному мовознавстві / Є. В. Шавелашвілі // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. – Випуск 49. – С. 132–133.

11. Spears R. A. Thematic dictionary of American slang / R. A. Spears. – Contemporary Publishing Group, Inc., 1998. – 561 p.

Г.В. Бойцова
м. Маріуполь

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ МОРСЬКИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ З НОВОГРЕЦЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Наука про переклад і теорія перекладу, або перекладознавство – одна з самих молодих наук мовознавства. У світі постійно зростає потреба спілкування в таких сферах діяльності як наука, культура, торгівля і т.п. В більшості випадків таке взаємне спілкування можливо завдяки перекладу. Теорія перекладу стає наукою лінгвістичною, яка спирається на мовні закономірності, притаманні будь-якому процесу перекладу [6].

Сучасна доба розвитку термінології морських перевезень характеризується значним кількісним зростанням термінів у різних сферах науки та техніки, їхнім активним проникненням у розмовну мову, процесом її інтелектуалізації, поповненням словникового складу новими одиницями. Переклад термінів вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів новогрецької мовою і знання термінології рідною мовою.

Головним прийомом перекладу термінів є переклад за допомогою лексичного еквіваленту – постійної лексичної відповідності, яка точно співпадає із значенням слова. Терміни, які мають еквіваленти у рідній мові, відіграють важливу роль під час перекладу. Необхідно вміти знаходити відповідний еквівалент у рідній мові і розширювати знання термінів-еквівалентів [4]. Наприклад, *αριβάρω* – *входити в порт*, *διάυλος*, *ο* – *протока*, *θαλασσινάστελέχη*, *τα* – *морські кадри*, *λιμάνι*, *το* – *порт*, *φόρτωση*, *η* – *вантаж*, *πλήρωμα*, *το* – *екіпаж*.

Перекладачеві інколи доводиться самостійно створювати еквівалентні терміни рідною мовою, причому основна проблема, яку доводиться розв’язувати перекладачеві термінів морської тематики, полягає саме у перекладі термінів, що веде до появи неологізмів, які становлять досить великий відсоток всієї лексики у перекладах. Справа в тому, що перекладачі змушені винаходити засоби передачі відсутнього терміна для подальшої його стандартизації та закріплення у відповідних термінологічних словниках.

Під час перекладу таким способом, як транслітерація, не слід забувати про «фальшивих друзів перекладача», оскільки він зазвичай призводить до грубого викривлення змісту. При транскодуванні літерами мови перекладу може передаватися вся форма або більша її частина. Іноді застосовується змішане транскодування, коли більша частина транскодованого слова відбиває його звучання у вихідній мові, але разом з тим передаються й деякі елементи його графічної форми [3]. Наприклад, *αβαρία*, *η* – *аварія*.

Терміни також підлягають іншому лексичному способу перекладу – калькуванню – передаванню комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Зазначений прийом

застосовують під час перекладу складних за структурою термінів. Наприклад: *χειριστής, ο* – моторист, *υπογραφή, η* – підпис.

Калькування не завжди буває звичайною механічною операцією з метою перенесення вихідної форми у мову перекладу. Дуже часто доводиться вдаватись до різного роду трансформацій. В першу чергу це стосується зміни відмінкових форм, кількості слів у словосполученні, афіксів, порядку слів, морфологічного або синтаксичного статусу слова [5].

Перекладачу слід завжди пам'ятати, що перекладений термін має адекватно звучати у рідній мові. До способів перекладу термінів також можемо віднести експлікацію або описовий переклад. Цей прийом застосовують, коли лексична одиниця мови оригіналу замінюється словом або словосполученням, яке передає його значення. До нього висуваються такі вимоги:

- 1) переклад має точно відбивати основний зміст позначеного неологізмом поняття;
- 2) опис не повинний бути надто докладним;
- 3) синтаксична структура словосполучення не повинна бути складною.

Разом з тим, описовий переклад характеризується такими недоліками:

1) під час його застосування можливо неточне або нечітке тлумачення змісту поняття, позначеного неологізмом;

2) описове словосполучення порушує таку вимогу до термінів, як стислість (а тому такі багатослівні терміни не мають дериваційного потенціалу, тобто, від них важко, якщо взагалі можливо, утворювати похідні терміни, наприклад, *ύφαλα, η* – підводна частина судна, *πρόσω* – рух судна вперед-назад, *ποδίζω* – лягати на дрейф, *μοιραρχίς, η* – флагманський корабель, *έκτασα, το* – довжина ланцюга, *αρόδο* – судно, яке не кинуло якір поблизу порту.

Як вважає Бархударов, якщо словник не дає точного еквівалента тому чи іншому терміну, або застосування всіх вищезазначених способів є недоречним, можливими є інші прийоми перекладу на лексико-семантичному та лексико-граматичному рівнях [1], до яких відносять конкретизацію та генералізацію.

Під конкретизацією розуміють відтворення, при якому одиниця більш широкого конкретнологічного змісту передається в мові перекладу одиницею конкретного змісту.

Під час перекладу термінів також можливим є застосування прийому генералізації, який має місце в тих випадках, коли міра інформаційної упорядкованості вихідної одиниці вища за міру упорядкованості одиниці, що відповідає їй за змістом в мові перекладу: *γάστρα, η* – підводна частина судна: *έξαλα, η* – надводна частина судна [6].

Застосування деяких інших трансформаційних прийомів перекладу термінів зумовлено тими випадками, коли значення того чи іншого терміну для української мови становить новизну.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити такі висновки:

1) перекладач повинен орієнтуватися в тематиці текстів та знатися на термінах і поняттях відповідної галузі науки чи техніки;

2) необхідно уникати синонімічного вживання термінологічних одиниць або користуватися терміном з більшою вмотивованістю внутрішньої форми, який висвітлює найбільш важливі сторони ознаки денотата, розкриває саму сутність поняття і тим самим характеризується найбільшою кількістю диференційних ознак;

3) не допускати довільного скорочення термінів;

4) не варто шукати іншомовне слово, якщо в рідній мові вже функціонує лексична одиниця з тим самим значенням;

5) у перекладі повинні використовуватися терміни, що встановлені відповідними державними стандартами;

6) якщо в тексті зустрічається термін-неологізм, перекладач має сам підібрати еквівалент, використовуючи довідкову літературу, або проконсультуватися з фахівцем, у крайньому випадку термін можна перекласти описово тощо.

Отже, перекладач зобов'язаний дотримуватися встановлених правил щодо ведення своєї діяльності. Від правильності постановки та дотримання технічного процесу та його показників залежить в кінцевому підсумку якість та правильність перекладу текстів, враховуючи ту чи іншу документацію.

Література

1. Биби́к С. П. Ділові документи та правові папери : Листи, протоколи, заяви, договори угоди / С. П. Биби́к. – Х. : Фолио, 2005. – 491 с.
2. Лейчик В. М. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод / В. М. Лейчик, С. Д. Шелов. – М. : Всесоюзный центр переводов, 1990. – 77 с.
3. Паршин А. Теория и практика перевода / А. Паршин. – СПб. : СГУ, 1999. – 202 с.
4. Скори́кова О. І. Адекватность и вариативность перевода морских и военных терминов в художественном текст : автореф. дис. ... канд. наук з філол. [Електроний ресурс] / О. І. Скори́кова. – М., 2002. – 38 с. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/adekvatnost-i-variativnost-perevoda-morskikh-i-voennykh-terminov-v-khudozhestvennom-tekste>
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

*О. А. Василевська
м. Черкаси*

МЕТАФОРА В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ ПОЕЗІЇ Е. ПО «ТО ONE IN PARADISE»

Художній переклад є одним із найскладніших видів перекладу, адже вимагає від перекладача широкого обсягу знань і майстерності у передачі як всього різноманіття художніх образів, так і форми оригіналу. Як пише В. Сдобніков, перед перекладачем залишається вимога передати індивідуальний стиль автора, авторську естетику, яка проявляється як в ідейно-художньому задумі, так і у виборі засобів для його втілення [2, с. 407].

Не дивно, що такі жорсткі вимоги до перекладного тексту призводять до появи багатьох варіантів перекладу. Проте до повторного перекладу художніх творів перекладачів спонукає не лише прагнення створити найбільш еквівалентний оригіналові текст, але й необхідність оновити уже наявний варіант певного твору.

Проблеми художнього й поетичного перекладу є наразі актуальними, беручи до уваги труднощі цих видів перекладацької діяльності та важливе місце художнього перекладу у вітчизняній літературі і науці. Актуальність теми полягає також у дослідженні повторних перекладів творів іншими авторами, оновленні та осучасненні застарілих перекладів.

Метою нашої статті є аналіз і порівняння двох українських перекладів поезії Е. По «To One in Paradise» («Тій, що в раю»), виконаних Майком Йогансеном у 1933 р. й Анатолієм Онишком у 2004 р. Зокрема розглянемо прийоми передачі метафори віршів Е. По в зазначених перекладах.

Для відтворення особливостей оригіналу перекладачі вдаються до перекладацьких трансформацій, які ми, услід за О. Селівановою, розглядаємо як «перетворення, модифікацію форми, або змісту й форми, з метою збереження відповідності комунікативного впливу на адресатів оригіналу та перекладу» [3, с. 435].

У перекладах обраної для аналізу поезії досить частими є формально-змістові трансформації денотативного плану, а саме метафоричні: реметафоризація, деметафоризація, трансметафоризація, спрямовані на збереження образності оригіналу, на компенсацію певних втрат змісту у тексті перекладу.

Реметафоризацію – заміну в перекладі неметафори метафорою – спостерігаємо у таких рядках перекладу М. Йогансена:

All wreathed with fairy fruits and flowers // В гаях твоїх гойний світ палав.

В українському тексті метафорично вжите дієслово палати – «горіти, даючи велике полум'я, сильне світло або виділяючи багато жару» [4]. Натомість у перекладі А. Онишка, як і в оригіналі, метафори немає: *All wreathed with fairy fruits and flowers // І квіти дивні і духмяні.*

Заміну донорської зони метафори, тобто трансметафоризацію, М. Йогансен залучає у таких рядках:

For which my soul did pine // Чим світ мені повнів.

У цьому рядку «Тій, що в раю» слово *soul* («*the spiritual part of a person; a person's deeply felt moral and emotional nature*» [5]) – душа перекладач замінює на світ – «*все живе; все навколишнє; все, що оточує людину*» [4]. Таким чином донорські зони метафор в оригіналі та перекладі різняться як внутрішньо (душа) і зовнішньо (світ) спрямовані відповідно. Використані дієслова у наведених рядках оригіналу та перекладу також різняться за конотацією. Негативна конотація використаного Е. А. По англійського слова *pine* – «*to yearn intensely and persistently especially for something unattainable*» [5] (палко бажати, тужити) замінена на позитивну конотацію українського повніти – «*бути наповненим чим-небудь*»; «*(перен.) бути цілком захопленим ким-, чим-небудь*» [4]. А. Онишкові, на нашу думку, вдалося краще зберегти метафору оригіналу у своєму українському варіанті цього фрагмента, адже він використовує таку ж донорську зону метафори – внутрішній духовний світ: *For which my soul did pine // Душа спізнала рай.* Проте, так само, як і у перекладі М. Йогансена, дієслова між оригіналом і Онишковим варіантом протилежні за своєю конотацією: вона негативна у рядках Е. А. По, і позитивна в українському фрагменті.

А. Онишко зумів повніше, ніж М. Йогансен, передати образність оригінального тексту поезії, доказ чого знаходимо, порівнюючи такі рядки:

A green isle in the sea, love,

A fountain and a shrine.

Ти, мов острів зелений, була

У водяній далині (переклад М. Йогансена)

І острів в океані,

Й олтар, і водограй. (переклад А. Онишка)

У перекладі А. Онишка знаходимо усі образи оригіналу, тоді як М. Йогансену вдалось передати лише образи острова й океану. На нашу думку, в художньому поетичному переклад надзвичайно важливо зберігати усю повноту художніх образів, які створює автор,

Отже, аналіз і порівняння двох українських перекладів поезії Е. А. По «*To One in Paradise*» («Тій, що в раю»), виконаних Майком Йогансеном у 1933 р. й Анатолієм Онишком у 2004 р. доводить, що поява нових повторних перекладів є позитивним явищем. Такі переклади не лише оновлюють сприйняття художнього твору й відкривають його новим поколінням читачів, але й підвищують якість як перекладів певного автора, так і перекладацької діяльності загалом.

Література

1. Ельдорадо : Поетичні твори / Упоряд. А. Онишко. – Англ. мовою з паралельним українським перекладом. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 304 с. – (Серія «Шедеври світової поезії»).

2. Сдобников В. В. Теория перевода : [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 448 с.

3. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Монографічне видання / О. О. Селіванова. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.

4. Словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/>

5. Merriam-Webster's Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/>

А. І. Головка
м. Тернопіль

ОСНОВНІ СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ДВО- ТА ТРИКОМПОНЕНТНИХ МУЗИЧНИХ ТЕРМІНІВ

У сучасний період музична термінологія, так само, як і термінологія інших галузей знання розвивається та урізноманітнює сферу функціонування, зокрема це спеціальна література таких жанрів як: монографії, підручники або навчальні посібники, статті із спеціалізованих журналів у галузі музикознавства тощо. З огляду на це актуальним стає важливість дослідити музичні терміни для наукового використання та спеціальної наукової літератури в широкому сенсі.

Грунтовно та різноаспектно музичну термінологію розглядали російські вчені Ж. Назарова, Ш. Самушиа, В. Філіппов, польські Г. Добковський, К. Пісаркова, німецькі Г. Еггебрехт та Ю. Балдучикс, А. Бандура, Дж. Михайлов, Н. Корихалова, М. Кирдина, Е. Трембовельський, Т. Лейсіе [3, с. 11]. Але розглянуте питання є досі маловивченим, що й визначає актуальність наукового дослідження.

Мета дослідження – відтворення музичних термінів засобами української мови та дослідити способи їхнього перекладу засобами цільової мови.

Сучасна мовна тенденція виділяє декілька вимог до терміна, що зумовлюють його ознаки. Згідно з коротким тлумачним словником термін – це спеціальне слово чи словосполучення, що прийняте в певній професійній сфері і застосовується в особливих умовах [3, с. 18]. Однією з головних ознак вважають системність, тобто термін має своє конкретне місце та значення у певній терміносистемі [4, с. 79]. Приділяється значна увага і однозначності, адже термін має називати одне наукове або технічне поняття, а йому має відповідати тільки один термін [7, с. 74–85]. Присутність термінів-синонімів у термінологічній системі може завадити фахівцю правильно осягнути значення терміна, тому відсутність синонімів є важливою ознакою серед інших.

У своїй більшості терміни мають бути позбавлені емоційно-експресивного забарвлення, але інколи намагання підкреслити конкретні уявлення щодо значення терміна можуть насправді приховати його значення. Тому терміни мають бути точними, експресивно нейтральними та милозвучними [3, с. 17–42].

Одна з не менш важливих ознак, яка допомагає зрозуміти поняття терміна без звернення до тлумачного словника, – мотивованість. Хоча більшість науковців не виділяють її як окрему вимогу, проте саме перекладачу вона допомагає сприйняти, усвідомити та запам'ятати термін. За мовною формою термін може бути повністю мотивованим, частково мотивованим та немотивованим [4, с. 513–520]. За приклад візьмемо музичний термін, що позначає найвищий жіночий голос, який відзначається особливою рухливістю та великим діапазоном виконання, – *колоратурне сопрано* [7]. Цей термін походить від італійського *soprano di coloratura* [5]. *Soprano* походить від *sopra*, що означає *зверху* чи *понад*, а *la coloratura* – фарбування. Тобто мовна форма першого слова пояснює метафоричне найменування об'єкта як високий, найвищий, а друга форма другого слова не може бути пояснена через його часткову демотивованість. З цього випливає, що полікомпонентні терміни частіше є частково мотивованими, адже один з компонентів ми не можемо пояснити [3, с. 67–68].

Враховуючи вимоги до терміна, доцільно сказати про види термінів та їхню класифікацію. Семантичну структуру термінів досліджували В. Даниленко та Н. Котелова;

серед зарубіжних лінгвістів можемо виділити Д. Кристал та А. Круз, які працювати з проблемами термінології в контексті лексикології та словотворення. У межах музичної термінології виділяється значний відсоток термінів, утворених синтаксичним способом. За кількістю компонентів можна виділити: двокомпонентні, трикомпонентні та полікомпонентні.

Найбільш поширеними в музичній термінології є такі синтаксичні типи: двокомпонентні та трикомпонентні. Проаналізувавши двокомпонентні терміни, можна визначити найпоширеніші це:

1. «прикметник + іменник», що становлять 53 %: та українською мовою відтворюються:

(а) однокомпонентним відповідником:

musical notation – нотографія [7], *grace note* – форшлаг [1], *acoustic pick-up* – звукознімач [2], *musical ensemble* – колектив [2], *braille music* – ноти для сліпих [2], *common time* – двочастинний тактовий розмір [2], *musical score* – музика до фільму [2];

(б) термінами типу «іменник + прийменник + іменник в Р.в.»:

braille music – ноти для сліпих [2], *musical score* – музика до фільму [2];

(в) однокомпонентними складними іменниками:

backing vocals – бек-вокаліст [2].

2. «іменник + іменник» (29 %), що відтворюються в українській мові як:

(а) однокомпонентним відповідником:

sound generation – звукоутворення [2], *key signature* – ключ [7], *tail gut* – струна [2], *valve key* – клапан (музичного інструменту) [2];

(б) термінами типу «іменник + іменник + іменник»:

beat displacement – зміщення звукових акцентів [2], *punch-in measure* – такт початку запису [2].

До найрозповсюдженіших трикомпонентних типів належать:

1. «прикметник + іменник+ іменник» становлять 9 %, що інтерпретуються українською мовою як:

(а) двокомпонентний термін типу «прикметник + іменник»:

diminished seventh chord – зменшений септакорд [2], *multiple measure rest* – багатотактова пауза [2];

(б) термін типу «іменник + прикметник + іменник»:

harmonic major scale – тональність гармонічного мажору [7].

2. «іменник+ прикметник+ іменник» (9 %), що перекладається українською:

(а) однокомпонентним відповідником:

lack of musical nature – немюзикальність [1].

Таким чином відомо, що більша частина музичних термінів–словосполучень (82 %) – це двокомпонентні, а решта термінів є трикомпонентними, становлячи 18 % від усіх досліджуваних нами слів. Щодо двокомпонентних, можна сказати, що в музичній термінології переважають терміни типу «прикметник + іменник» та «іменник + іменник», що приймають родовий відмінок в українській мові та можуть сполучуватися прийменником або перекладатися іменником у називному відмінку. У 9 % трикомпонентних музичних термінів тип «прикметник + іменник+ іменник» та «іменник+ прикметник+ іменник» відтворюються одно- та двокомпонентними термінами–відповідниками. У ході дослідження було виявлено, що переклад музичної термінології потребує від перекладача знання видів конкретних специфічних термінів та розуміння вимог щодо перекладу. Хоча музична термінологія має такі самі шляхи інтерпретації з англійської мови на українську як і всі інші терміни, але вони вимагають спеціальних знань від перекладача. Оскільки майже всі музичні терміни походять з італійської, вони дещо по-іншому модифікуються в англійській мові, що ускладнює

переклад на українську. Тому особливу увагу треба приділяти словам, котрі вже адаптувалися до англійської термінології.

Перспектива подальшого дослідження полягає у з'ясуванні специфіки відтворення англійських музичних термінів засобами української мови та застосувати в практичній сфері через термінологічне редагування, яке містить розроблені правила вживання і укладання термінів, щоб досягнути оптимальну змістову і формальну структуру термінів.

Література

1. Randel D. The Harvard Dictionary of Music / Don Michael Randel. – Massachusetts : Belknap Press of Harvard University Press, 2003. – 978 с.

2. Recording Studio Glossary [Електронний ресурс] // Los Senderos Studio, LLC. – 2008. – Режим доступу : <http://lossenderosstudio.com/glossary.php?index=k>.

3. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад : навчальний посібник / Л. П. Білозерська, Н. В. Возненко, С. В. Радецька. – Вінниця : Нова Книга, 2010. – 232 с. – (Нова Книга).

4. Васенко Л. А. Фахова українська мова [Електронний ресурс] / Л. А. Васенко, В. В. Дубічинський, О. М. Кримець // "Центр учбової літератури". – 2008. – Режим доступу : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/13968/1/Vasenko_Fakhova_ukrainska_2008.pdf.

5. Прохоров А. М. Большая советская энциклопедия / А. М. Прохоров. – М. : 1969. – (3).

6. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням / С. В. Шевчук. – К. : Алерта, 2004. – 696 с. – (4).

7. Юцевич Ю. Є. Словник-довідник музичних термінів [Електронний ресурс] / Ю. Є. Юцевич. – 2009. – Режим доступу : term.in.ua.

Д. С. Давидович
м. Харків

РОЛЬ ПРОГРАМ КЕРУВАННЯ ПРОЕКТАМИ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

На сьогоднішній день ринок перекладацьких послуг в Україні хоча і не можна назвати ідеальним, проте все ж таки він демонструє певну тенденцію до зростання. Варто зазначити, що це пояснюється доволі пізнім початком формування такого виду ринку – 90-і роки ХХ сторіччя, тоді як західна культура витратила на це не одне десятиліття [1]. Ще однією вагомою причиною є економічна криза, яка торкнулася різних сфер послуг, у тому числі і ринку перекладу. Спостерігається скорочення обсягів туризму, зниження імпорту, що, звичайно, не найкращим чином відображається на роботі перекладацьких компаній. Однак, незважаючи на це, послуги професійних перекладачів не будуть знижуватися у ціні [2]. Виконання перекладу якісно, вимагає від перекладача знань, навичок та вмінь користування сучасними перекладацькими технологіями, зокрема програмами керування проектами (*translation management system*).

Програми керування проектами у перекладі (ПКП) являють собою всеосяжний концепт, що включає в себе машинне керування процесом перекладу за допомогою широкого кола комп'ютерних засобів (таких як автоматизовані системи перекладу, термінологічні бази тощо), які трансформують ці процеси у моделі, задіяні у роботі, за участі таких аспектів як економіка та керування кадрами [3]. Цю технологію було створено у другій половині 1990-х років для того, щоб допомогти перекладацьким компаніям та окремим перекладачам контролювати великі за обсягом проекти шляхом полегшення ведення справ, мовних аспектів та безпосередньо процесу перекладу, а також проектів з локалізації. ПКП надають можливість професійним перекладачам працювати ефективніше та сфокусувати

увагу на тих аспектах, що потребують детальнішого розгляду. Всі функції, необхідні для керування проектами у перекладі, об'єднують у собі ряд програм, зокрема SDL Trados, Memsource Cloud, SmartCAT.

SDL Trados – система автоматизації перекладу, якою користуються більш ніж 250 000 перекладачів у світі. В основі її роботи – використання технології «пам'ять перекладів» (*translation memory*), що є лінгвістичною базою даних, у якій зберігаються та акумулюються переклади текстів поряд з їхніми оригіналами, попарно утворюючи певну перекладацьку одиницю. База пам'яті перекладів допомагає працювати значно скоріше, бо якщо у ній є збережена перекладена раніше одиниця, система запропонує її як варіант перекладу [5]. Однією з розробок компанії SDL також є веб-додаток SDL WorldServer, основна функція якого – власне керування перекладами, що здійснюється шляхом використання передових лінгвістичних технологій, автоматизації процесів, інтеграції інформаційного наповнення, індивідуальної адаптації до вимог. SDL WorldServer спрощує та прискорює локалізацію процесів для будь-якого контенту та дозволяє:

- 1) централізувати всі мовні засоби, включаючи пам'ять перекладів, термінологію та налаштування проекту таким чином, щоб у подальшому зберегти час та виконати завдання швидше, використовуючи ще раз вже перекладені одиниці;

- 2) автоматизувати певні затратні види ручної роботи, не допускати затримок у доступі до перекладеного контенту, покращити якість перекладу і підвищити ефективність праці [6].

Безперечними перевагами SDL Trados і SDL WorldServer є, в першу чергу, те, що завдяки співпраці людини із цими системами процес перекладу спрощується, і можна зекономити час. Клієнти отримують доступ до системи через безпечний веб-портал в Інтернеті. Менеджери проектів і перекладачі взаємодіють завдяки зрозумілому веб-інтерфейсу. Завдяки взаємодії між собою, ці дві системи забезпечують послідовний аналіз і складання звітів проектів перекладу для менеджерів по локалізації, менеджерів проектів та рецензентів.

Memsource Cloud – хмарна система автоматизації перекладу, що підтримує більше 50 форматів файлів для перекладу. Вона включає в себе такі технології, як пам'ять перекладів, термінологічні бази, інтегрований модуль машинного перекладу, а також десктопу версію на веб-основі. Ця система була розроблена для споживачів послуг з перекладу, перекладацьких агенцій та перекладачів. Важливою перевагою є можливість створювати і керувати проектами: система автоматизує громіздкі перекладацькі проекти, направляє переклади замовникам або публікує їх на дошці робіт, і загалом підтримує повний контроль перекладацького процесу у реальному часі [4].

SmartCAT – система автоматизованого перекладу, заснована на технологіях пам'яті перекладів, термінологічних баз, машинного перекладу, коментарях та автоматичній перевірці. Згадана система підтримує більше 30 форматів файлів для перекладу. Переклад здійснюється 70-ма мовами. Також у системі є функція керування проектами: менеджери проектів та перекладачі можуть вільно спілкуватися безпосередньо на сайті. Над одним документом можуть працювати одразу декілька користувачів, які миттєво можуть бачити зміни у перекладі на сайті. Перекладачі використовують активні глосарії та бази раніше перекладених текстів. Все це допомагає отримати термінологічно та стилістично однакові переклади на виході [7].

Отже, доходимо висновку, що використання систем автоматизації перекладу є необхідним для роботи перекладача, оскільки вони допомагають значною мірою зекономити час та спростити хід процесу перекладу зокрема завдяки модулю керування проектами, який надає можливість швидко розділяти великий обсяг тексту на декілька перекладачів, а також зручно та ефективно контролювати процес перекладу у реальному часі. Саме тому можна припустити доцільність використання таких програм з модулями керування проектами під час навчання майбутніх перекладачів, а отже перспективу наших подальших досліджень

вбачаємо у вивченні можливих шляхів їх запровадження до навчального процесу з максимальним використанням згаданих модулів студентами.

Література

1. Криза та ринок перекладацьких послуг в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.april.com.ua/ua/articles/crisis.html>.
2. Ринок перекладацьких послуг в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://aventa.com.ua/ua/enhance.html>.
3. Budin G. Ontology-driven Translation Management / G. Budin // Knowledge Systems and Translation (Text, Translation, Computational Processing 7). – Berlin : Mouton de Gruyter, 2005 – P. 103 – 123.
4. Memsource Features [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.memsource.com/features/>.
5. What is Translation Memory? [Electronic resource]. – Way of access : <http://www.translationzone.com/solutions/translation-memory/>.
6. SDL WorldServer [Electronic resource]. – Way of access : <http://www.translationzone.com/products/worldserver/>
7. SmartCAT Features [Electronic resource]. – Way of access : <https://smartcat.ai/corp-features/>.

Ю. М. Євженко
м. Маріуполь

ПЕРЕКЛАД ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ (НОВОГРЕЦЬКА, АНГЛІЙСЬКА, УКРАЇНСЬКА)

На сучасному етапі розвитку наукових та культурних відносин між Україною та Грецією, актуальності набуває питання про переклад педагогічної лексики з новогрецької мови на українську. Разом з тим, англійська мова часто виступає як мова-посередник між зазначеними мовами. Це обумовлює дослідження особливостей перекладу педагогічної термінології в межах новогрецької, англійської та української мов.

Становлення українсько-англійських і англо-українських перекладних відповідників прослідковується за виданими в різний період перекладними словниками. У неспеціалізованих перекладних англо-українських та українсько-англійських словниках освітня лексика не перевищує 1% від загальної кількості зафіксованих лексем. Упорядкованої лексикографічної фіксації українських перекладних відповідників англійської освітньої лексики у XX столітті не було, тому "Англо-український словник освітньої лексики" [1] став першою спробою уніфікації та стандартизації англо-українських перекладних відповідників цієї галузі. Він містить близько 4 тисяч англійських освітніх лексем, 43% яких належить етноспецифічній лексиці.

Щодо основних способів та прийомів перекладу української освітньої лексики англійською мовою в існуючих словниках, то тут слід розглянути такі прийоми перекладу як: транскодування (*семінар* – *seminar*); використання транскодування та варіантного відповідника (*дисертація*, *трактат* – *dissertation*; *алфавіт* – *alphabet*); калькування (*самовчитель* – *self-teacher*); використання усталених еквівалентів (*аспірант* – *post-graduate*).

На виникнення неологізмів у сфері освіти впливають різні чинники: розвиток науково-методичної думки, реформування освіти, зміна навчальних планів та програм, поява нових курсів, інновації у фінансуванні освіти, розвиток технічних засобів навчання, зміни у політичній сфері, ступінь відкритості суспільства, його багатонаціональність, тенденція до економії мовленнєвих засобів, збільшення чи зменшення активності та продуктивності різних способів словотворення тощо.

Одним із найпростіших прийомів перекладу терміна з новогрецької мови на українську на лексичному рівні є прийом транскодування (політерна чи пофонемна передача вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу). Під час перекладу таким способом, як транслітерація, не слід забувати про «фальшивих друзів перекладача», наприклад: *ο αλφαριθμητικός* – грамотність, *η ανάλυση* – дослідження, *το βιβλίο* – книга, *το πρόβλημα* – питання.

Терміни також підлягають такому лексичному способу перекладу, як калькування – передача комбінаторного складу слова, коли складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) перекладаються відповідними елементами мови перекладу. Зазначений прийом застосовуються під час перекладу складних за структурою термінів. Часто, обираючи між транскодуванням та калькуванням, перевагу віддають калькуванню, оскільки в результаті транскодувань нерідко утворюються одиниці, що не мають сенсу у мові перекладу, свого роду псевдослова. Калькування можна застосовувати тільки тоді, коли утворений таким чином перекладний відповідник не порушує норми вживання і сполучуваності слів в українській мові. Наприклад: *άρνηση ομιλίας* – затримка мовлення, *δυναμικό εκπαιδευτικό* – викладацький склад, *έρευνα δράσης* – дослідницька діяльність, *ομάδα υγείας* – керівнича група, *παραβατικότητα νεανική* – злочинність серед молоді, *σχέδιο προοπτικό* – перспективний план, *τύπος ακουστικός* – людина з домінуючим звуковим сприйняттям; *υλοτεχνική υποδομή* – матеріально-технічна база, *φόρτος εργασίας φοιτητή* – навантаження студента.

До способів перекладу термінів також можемо віднести експлікацію або описовий переклад. Даний прийом застосовують, коли лексична одиниця мови оригіналу замінюється словом або словосполученням, яке передає його значення. До нього висувуються такі вимоги: 1) переклад повинний точно відбивати основний зміст позначеного неологізмом поняття, 2) опис не повинний бути надто докладним, 3) синтаксична структура словосполучення не повинна бути складною [2]. Наприклад, *διάλογος πολύπλευρος* – полілог; *εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο* – булінг; *ελλειμματική προσοχή* – неухважність; *εξακρίβωση ταυτότητας* – ідентифікація; *επεξεργασία προφορική* – обговорення; *επίδομα επιμόρφωσης* – грант; *μονάδα διδακτική* – кредит; *μοτίβα ανάπτυξης* – мотивація; *οικιακή οικονομία* – домоведення; *πνευματικά δικαιώματα* – копірайт.

Якщо словник не дає точного еквівалента тому чи іншому терміну, або застосування всіх вищезазначених способів є недоречним, можливими є інші прийоми перекладу на лексико-семантичному та лексико-граматичному рівнях [3], до яких відносять конкретизацію та генералізацію.

Під конкретизацією розуміють відтворення, при якому одиниця більш широкого конкретологічного змісту передається в мові перекладу одиницею конкретного змісту. В українській мові необхідно робити заміну слова чи словосполучення, що мають більш широкий спектр значень, еквівалентом, який конкретизує значення згідно контексту або стилістичних вимог.

Під час перекладу термінів також можливим є застосування прийому генералізації, який має місце в тих випадках, коли міра інформаційної упорядкованості вихідної одиниці вища за міру упорядкованості одиниці, що відповідає їй за змістом в мові перекладу.

Також можна перекладати терміни, скориставшись прийомами компресії (більш компактне викладення думок завдяки випускненню зайвих елементів та позамовного контексту: перехід від одного виду відношення до другого) та інверсії (зворотній порядок слів, для привернення уваги до конкретних елементів).

Отже, основними способами перекладу педагогічної термінології з новогрецької мови на українську є транскодування, калькування, експлікація, конкретизація та генералізація.

Література

1. Англо-український словник освітньої лексики. – Тернопіль: Підручники та посібники, 2002. – 184 с.

2. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / В. Д. Борщовецька. – К., 2004. – 20 с.

3. Савчук М. П. Англо-український науково-технічний словник / М. П. Савчук. – К., 2008.

Н. Д. Закалюжна

Н. В. Білоус

м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ

Фразеологізми – невід’ємна частина кожної мови, адже саме через них розкривається унікальність певної мови, її особливість, неповторність і у них розкривається величезне надбання мови: історія, культура, традиції та побут. Водночас саме ці особливості мови створюють перепону на шляху вивчення мови іноземцями, а також є проблемами для перекладачів.

Єдиного визначення для фразеологізму немає. Т.Р. Кияк пропонує наступне формулювання: «Фразеологізм - це відносно стійка, соціально зумовлена лексико-граматична єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи речення, яка, маючи в основі, досить часто уже стертого образу цілісне переосмислення значення, автоматично відтворюється мовцями як готова до використання одиниця мови» [1, с. 168]. Або іншими словами, це стійке словосполучення, що характеризується цілісним значенням, яке за своїм характером ідіоматично переосмислене та переважно метафорично-образне [1, с. 167].

Мета цієї статті – це висвітлити деякі особливості перекладу фразеологізмів з англійської та німецької мов, а також проілюструвати їх прикладами. Звичайно, що цю тему неодноразово досліджували, але фразеологізми – досить об’ємна галузь мови, тож повністю вивчити її неможливо, зважаючи на те, що мова розвивається, отже і змінюється.

Т.Р. Кияк зазначає, що перекладацька практика засвідчує п’ять можливих способів перекладу фразеологізмів:

1) дослівна відповідність (тобто еквівалент), коли в перекладній мові є вислів, рівнозначний за змістом (у тому числі за образом), функцією та стилістичними характеристиками мові оригіналу (наприклад, німецьке *Bei Nacht sind alle Katzen grau* та англійське *All cats are grey in the dark*, що означають «Вночі всі коти сірі»). Як правило, повні еквіваленти можна виявити серед так званих інтернаціональних прислів’їв;

2) часткові відповідності (адекватний відповідник), коли вислів оригіналу еквівалентний вислову за змістом, функцією та стилістичним забарвленням, відрізняючись своїм образним змістом (наприклад, німецьке *Eile mit Weile* та англійське *Haste makes waste*, що означають «Хто спішить, той людей смішить»);

3) калькування, що дозволяє відтворити національний колорит та реалії. Вислів, що відтворюється майже в дослівній формі, щоправда без особливої ритмічної та метафоричної організації, засобами мови перекладу, часто запроваджується вставкою: «всім відомо, що; як звично кажуть» (наприклад, німецьке *Ein Kalb darf kein Kalb bleiben* – «Як кажуть, не увесь час теляткові телятком бути»);

4) псевдоприслівна відповідність, коли перекладач «винаходить» прислів’я, відтворюючи його зміст та метафоричний смисл, часто з модифікацією та звуко-ритмічною організацією. Стилізований під прислів’я вислів читач має, в ідеальному випадку, сприйняти як прислів’я з рідної мови (наприклад, німецьке лужицьке прислів’я *Die Hand bleibt leer, die nach dem Schatten greift* – «Свою тінь не доженеш»);

5) описовий переказ висловлювання зводиться до витлумачення вислову через неможливість дослівного калькування, внаслідок чого перекладний текст розчиняється в описі контексту (наприклад, *Frage dich durch und du kommst nach Kijiw, d.h. zur ehemaligen Hauptstadt ostslawischer Staaten* – «Всі дороги ведуть до Києва, що був колись столицею східнослов'янських держав») [1, с. 185-187].

А.В. Кунін виокремлює також п'ять найважливіших методів перекладу фразеологізмів, але два з них дещо інші у порівнянні з поданими Т.Р. Кияком. Замість часткової та псевдоприслівної відповідностей Кунін виділяє антонімічний та комбінований переклади. Суть антонімічного перекладу полягає у передачі негативного значення за допомогою стверджувальної конструкції або навпаки (наприклад, англійське *keep one's head* – «не втрачати голови»). Комбінований переклад використовується тоді, коли аналог мови, якою перекладають, не зовсім точний англійською і має дещо специфічний колорит місця і часу. У таких випадках спочатку вживають калькування, а потім подається описовий переклад (наприклад, англійське *carry coals to Newcastle* – «возити вугілля у Ньюкасл» означає возити щось туди, де цього і так досить, тобто «у ліс дрова возити») [2, с. 3].

Знання фразеологізмів перекладачами – неабияка перевага у компетентності, адже це є доказом того, що людина є професіоналом не тільки у рідній мові, а й в іноземній. Окрім того, це говорить про те, що перекладач володіє потрібними знаннями культури та традицій країни, мову якої він перекладає, тому що знання лише граматики мови не є достатнім. Важливо також оновлювати свої знання, не тільки читаючи літературні твори, а й спілкуючись з носіями мови, тому що мова – це жива частина країни та народу, яка постійно зазнає змін і розвивається. А хто ж знається на змінах у мові краще за народ, який сам їх і творить?

Підсумовуючи усе вищесказане, ми дослідили особливості перекладу фразеологізмів з англійської та німецької мов, виокремивши по п'ять способів перекладання, які запропонували відомі дослідники Т.Р. Кияк та А.В. Кунін, а також додали до них приклади, які полегшують розуміння теорії.

Дане дослідження має свої перспективи у майбутньому, адже тема фразеологізмів є дуже поширеною, популярною та невичерпною. Особливо ця тема цікава, якщо порівнювати мови (наприклад, англійську та німецьку) та досліджувати відмінності й особливості фразеологізмів у певній сфері (наприклад, вираження емоцій або використання назв тварин у фразеологізмах, що описують поведінку людей) тощо.

Література

1. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Перекладознавство (німецько-український напрям) : підручник / Т.Р. Кияк. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 543 с.

2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М.Д. Литвинова. / А.В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1984. – 944 с.

3. Cambridge Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org/>

Н. О. Кубай
м. Тернопіль

TRANSLATION AS A PART OF WEBSITE LOCALIZATION

In the era of globalization and growing access to the World Wide Web across the planet the majority of businesses are seeking for every possible opportunity to enter the international market. Even if the service is not directly linked to e-commerce or web-development most companies are required to set up a website in order to gain competitiveness on the market and recognition among

potential clients. A website allows customers to get the information they need, an instant access to support services, and finally the products without effort in any part of the globe.

With more than 3.5 billion Internet users around the world it has never been easier to enter the international market and find new customers overseas. However, most of these people speak different languages. The amount of monthly active users of Facebook is rapidly moving towards 2 billion. It would be fairly difficult to be that successful worldwide if the service weren't available in about 140 languages, which would be impossible to achieve manually. In the Information Age localization is the only way for businesses to secure a place in the international market and not lose potential customers.

Broadly speaking, localization is the process of translation and adaptation of a product to a local market. However, localization of websites is a complex process and besides translation it involves conveying visual content in accordance with the existing socio-cultural peculiarities and norms of the target country, and technical adjustments including the connection speed and the technology used in the country in order to further the best performance of the website. Localization is a continuous process that requires constant management, since the layout and the content of a website often change with time [3, p. 131–132]. More and more businesses think of localization in advance at the beginning of the website development process. Ensuring efficiency of future localization and elimination of as many culture-specific features as possible is often referred to as internationalization or sometimes globalization [2, p. 3]. Of course, localization workflow calls for the aid of competent translators.

The translation should be as accurate and adequate as possible, since a single misspelling could result in a great culture-based misunderstanding or a conflict. Although more emphasis is usually put on the visual elements, a website usually includes text in titles placed at the top of a tag, in descriptions and keywords (people use the keywords which describe the content of a website in search engines), in menus and hyperlinks (which redirect users to other websites), descriptions of images, audio and audiovisual files (which can pop up to direct a user to the location of these files), in graphics, audio and audiovisual files themselves etc. The process of translation often includes the adaptation of the following formats: units of measure, currency, time, date, calendar, telephone number, address, name, number format [2, p. 1–4]. No doubt, the volume of work that the translator will be responsible for is quite considerable, and requires them to show their expertise and skills in translation.

There are five degrees of localization: 'standardized' (which means there's one website suited for all countries), 'semi-localized' (users from different countries can find information concerning their own on a single website), 'localized' (a website is translated for each country), 'highly localized' (which means a website is not simply translated but adapted according to a specific socio-cultural environment), and lastly 'culturally customized' (a new website is set up for each country with the content not only translated and adapted but shaped taking into consideration the behavior, perception, symbolism etc. of the target audience). Most companies tend to choose one of the 'localized' options which, unlike the other degrees of localization, involve translation on a certain scale (sometimes only general information has to be translated and technical details are left without changes) [2, p.4–5]. Lockwood, on the other hand, defines three localization strategies which involve translation to some extent or don't involve it at all: the monarchist approach (the whole website requires full translation which makes the website not sensitive to local markets; such approach is frequently used in bilingual regions and is highly beneficial for international companies), the anarchist approach (in this case a new website is set up in each locale providing content tailored exclusively for that region, thus it typically requires no translation at all), and the federalist or subsidiary approach (which is a mix of the previous two meaning that the global content should be translated and remain the same in every country, and local content should be produced locally taking into account the existing needs and norms). Bearing in mind that translation is the first stage in localization process and that the following stages depend on its quality, the

translator should choose a strategy that would represent the purpose of the website best. When it comes to translation of websites, communicative function is of most importance, and Skopos theory should be applied in order to meet the intentions of the company [3, p. 134–135]. Using hybrid strategies is also possible i.e. combining different strategies (e.g. Google managed to combine both standardized and culturally customized strategies for their homepages in Japan and Korea, leaving the page as it is on the one hand, but adding the option to personalize it to their taste and make it more similar to Japanese and Korean search engines). In such cases translators often have to deal with the choice whether to leave culture-specific items as they are or explain them, whether the information is important to the visitors of the website, and face many other difficulties connected to the type of a website and the purpose of its localization [2, p. 5–6]. Translators have to not only render the message into another language in terms of separate translation units, but take into account the culture and perception of the target audience.

Depending on translator, there are various types of localization, such as: in-house localization, localization conducted by companies and language-service vendors, localization based on web-based machine translation, and localization carried out with the help of non-professional translators, which give more opportunities for translators with different education, background, and experience to express their creative potential and skills, and break into the translation industry. In-house translation is often used to localize governmental websites with security issues prioritized. Such websites usually pay little attention to the accessibility, usability, or appearance but necessitate translations of high quality and accuracy. Localization companies usually offer the client to choose the type of translation which they find the most convenient, however, global multilanguage vendors often contract other vendors which in turn give the order to freelancers. Such translation may lack in quality since the freelancers translate plain text out of context and separately from the visual content. Web based machine translation makes the work easier for translators but still requires thorough reviewing and editing. Non-professional translation or crowd-sourcing has gained popularity with time as the cheapest way to get a website translated. Although not involving professional translators, crowd-sourcing provides high-quality translation due to the fact the end users of the website are able to choose the best options suitable [2, p. 7–10]. Hence, there are various ways to get a website translated both suitable for translators of different backgrounds, and the clients with different demands and budgets.

Furthermore, prominent scholars such as F. Austermühl from the University of Auckland, suggest that localization should be a part of translation studies courses. Austermühl presents a translator training program integrating localization which allows students to get familiar with the basic text types, as well as translation tools and techniques used in software and website localization. The scholar suggests that the introduction in localization should be obligatory, but the students who want to focus more on translation in the process of website localization will have an optional course with more thorough analysis and term paper work on the localization paradigm. Such courses can be executed with various pairs of languages and “serve as the basis for more technology-oriented program on translation tools and localization project management” [1, p. 70–80]. Since localization, which includes translation, is an integral part of modern business and entertainment industries, new translation strategies should be further studied and introduced to the world.

Література

1. Austermühl F. Training translators to localize [Електронний ресурс] / Frank Austermühl // Translation Technology and its Teaching. – 2006. – Режим доступу : http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/Technology/translationtechnology.pdf.
2. Пум А. Website Localizations [Електронний ресурс] / Anthony Пум // The Oxford Handbook of Translation Studies. – 2011. – Режим доступу :

<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199239306.001.0001/oxfordhb-9780199239306-e-028>.

3. Sandrini P. Website Localization and Translation [Електронний ресурс] / Peter Sandrini // Challenges of Multidimensional Translation. – 2005. – Режим доступу: http://www.translationconcepts.org/pdf/MuTra_2005_Proceedings.pdf#page=

*О. В. Мазур
К. С. Турянця
м. Херсон*

ФІЛОСОФІЯ ФАХУ «ПЕРЕКЛАД»: ВУЗЬКОПРОФІЛЬНІСТЬ VS УНІВЕРСАЛІЗМ

У дипломах українських вишів спеціальність, яку здобули студенти-перекладачі, формулюється по-різному: "перекладач з двох іноземних мов", "викладач іноземної мови, перекладач", "перекладач технічної літератури", "правознавець, перекладач" тощо. Чим вужче спеціалізація тим, на наш погляд, зрозуміліше, яким був зміст програми підготовки перекладача.

Та чи можливо підготувати просто "перекладача", – такого собі "універсального солдата", здатного однаково професійно перекладати як твори художньої літератури так і юридичні тексти разом із науковими трактатами? Напевно, ні. По-перше, неможливо навчити бути перекладачем художньої літератури, адже тут необхідний таланти письменника. По-друге, і тут ми цілком погоджуємося з О. Чередниченком, **"підготовка студентів за двома-трьома спеціальностями в межах одного навчального плану... це є профанація вищої освіти"** [1, с. 132], адже неможливо зліпити гібрид "викладач двох іноземних мов + перекладач всього на світі", не вилучивши з навчальних планів цілі "масиви спецкурсів з фахової підготовки" [1, с. 132], тим самим знизивши якість такої освіти.

Ще більше запитань викликає практика деяких вишів надавати фах "Переклад" без зазначення спеціалізації студентам інших напрямків підготовки освітнього ступеня- "Бакалавр" (наприклад, правознавчого) як бонус за 1-2 роки навчання ОКР "Спеціаліст" або "Магістр". Невже такий спеціаліст, який має всього рік перекладацької практики, хоч і навчальної, може по закінченню вишу хвалитися багатим досвідом та професіоналізмом? Тобто, маємо справу з профанацією самої ідеї вищої освіти за певним профілем, адже нереально опанувати програму 2 різних галузей знань. Як показує практика, додаванням слова "переклад" у текст диплому така "освіта" і обмежується.

Частково вирішити проблему підготовки кваліфікованих, хоча й вузькоспеціалізованих, перекладацьких кадрів може, на нашу думку, створення перекладацьких відділень в провідних університетах правничого, медичного, технічного, сільськогосподарського профілів, які б готували перекладачів в юридичній сфері і для конкретних галузей науки, техніки та виробництва. Звісно, необхідним буде залучення фахівців-практикуючих перекладачів та кваліфікованих перекладознавців, що важко зробити навіть в умовах філологічних ВНЗ, але безперечними є переваги використання матеріально-технічної бази, накопиченого досвіду та інтелектуального потенціалу фахівців спеціалізованих вишів у конкретних галузях науки і техніки.

Це дасть можливість до створення гібридних курсів, скажімо, з перекладу у сфері біомедичної електроніки, спрямованих на потреби конкретної галузі. І от саме тут знадобиться, на нашу думку, примітка «переклад включно», що його пропонує писати в сучасних дипломах Міно освіти. "Біомедична електроніка (переклад включно) або (з правом перекладу в межах основного фаху)" означатиме, що молодий спеціаліст має достатні знання фахової термінології та загальнонавчальної лексики для тлумачення вузькопрофільних текстів із певної галузі знань. Такий спеціаліст на власні очі бачив та працював із біомедициною

електронними приладами та розуміє принцип їх роботи. Так само, випускник спеціальності "Фізіологія людини (переклад включно) або (з правом перекладу в межах основного фаху)" вивчав латинську мову і має чітке уявлення про походження медичних термінів та відтворення їх у рідній/іноземній мові; розуміється в анатомії, захворюваннях та діагнозах, що значно знижує ризик виникнення фатальної перекладацької помилки.

За наявністю подібних курсів, очевидно, загальна спеціалізація "переклад" у вишах почала б втрачати свою популярність. Адже майбутні працедавці віддавали б перевагу спеціалісту, який має вузький профіль, але при цьому багатий досвід у ньому. Також це значно прискорило б сам процес перекладу, тому що перекладачу не знадобиться витратити багато часу на додатковий перекладацький пошук з метою зрозуміти суть запропонованого тексту, на консультації зі спеціалістами для узгодження термінів в текстах оригіналу і перекладу тощо. Такі невеликі зміни в освіті поступово привели б до глобальніших змін у підготовці спеціалістів-перекладачів синхронно з розвитком сучасних науки та технологій.

Вища освіта в сучасній Україні також є **відірваною від реальних запитів суспільства**. Типовою є ситуація, коли два-три виші містечка із сотисячним населенням випускають щороку 50-70 бакалаврів-"перекладачів широкого профілю", тоді як реальну потребу у перекладачах аграрного, суднобудівного, економічного спрямування, маркетингової сфери тощо можуть задовольнити 10-20 випускників-спеціалістів або магістрів, які здобули відповідну спеціалізацію в сфері науково-технічного перекладу.

Можливо, слід би було перейняти досвід німецьких колег і, окрім традиційних форм освіти, навчати перекладачів на запит конкретного підприємства, надавши можливість обрати тільки ті профільні дисципліни, знання яких необхідне у практичній діяльності в межах певного виробництва чи установи (юридичний переклад, переклад науково-технічних текстів, усний послідовний переклад)? Ці предмети зазвичай входять до навчального плану і не потребуватимуть щоразу розробки індивідуальних курсів.

Звісно, організація перекладацької освіти, через тотальну залежність ВНЗ від Міносвіти, перебуває в компетенції останнього, та подавати ідеї і вимагати розробки нових стандартів освіти є правом і обов'язком пересічних освітян: як викладачів, так і студентів. Сподіваємося, і цей неповний список проблем навчання перекладу прислужиться при створенні концепції національної перекладацької освіти.

Література

1. Чередниченко О. Проблеми мовної й перекладацької освіти в Україні / О. Чередниченко // Про мову і переклад. – К. : Либідь, 2007. – С. 124–136.

*Е. М. Маліч
м. Маріуполь*

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ ТОРГОВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ З НОВОГРЕЦЬКОЇ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Переклад економічних текстів в сучасному світі став дуже затребуваним у зв'язку з розвитком торговельної справи. Під час перекладу економічних текстів перекладач має справу з документацією митної, податкової та торговельної спрямованості, а зрозуміти дану інформацію може тільки людина, яка має певні економічні знання. За допомогою словотворчих правил можна домогтися точності перекладу термінів з використанням мовних конструкцій, які притаманні українській мові.

Зрозуміло, що для того, щоб найбільш ефективно перекласти термін, треба користуватись новими словниками, останніх років видання. Існує декілька способів, за допомогою яких перекладач може знайти еквівалентний переклад. Всі трансформації, які використовуються під час перекладу для встановлення еквівалентності слів оригіналу та слів перекладу, можна віднести до двох видів: лексичні та лексико-семантичні [3, с. 10–12].

Перші стосуються поверхневої структури слова, з його формою (звуками і графічним виразом на письмі), а лексико-семантичні стосуються значення слів у даній мові і тій, на яку робиться переклад. Перший прийом, застосований для перекладу безеквівалентних торговельних термінів, – підбирання терміна або загальноживаного слова (рідше словосполучення) з близьким значенням.

Головним прийомом перекладу термінів є переклад за допомогою лексичного еквіваленту. Еквівалент – постійна лексична відповідність, яка точно співпадає зі значенням слова [2, с. 112].

Переклад складних термінів складається з двох основних процедур – аналітичної та синтетичної. Велику роль під час перекладу словосполучень відіграє саме аналітичний етап – переклад окремих його компонентів. Синтетичний етап перекладу передбачає розташування компонентів в залежності від зазначених семантичних відносин і отримання остаточного варіанту перекладу складного терміна [4, с. 85].

Специфіка термінів як особливого лексичного розряду слів полягає в тому, що вони створюються в процесі виробничої та наукової діяльності і тому функціонують лише у комунікативній діяльності людей, які знаються на відповідних наукових і виробничих реаліях, тобто у певному макроконтексті. Спосіб опису – передача слова за допомогою поширеного пояснення значення слова відповідної мови. Цей прийом вживається як у випадку відсутності відповідного значення слова в рідній мові, так і під час пояснення слова у словнику. Наприклад:

Τα δεδουλευμένα άμεσα – суми, нараховані до сплати;

Το εγγυρακιένο κεφάλαιο – випущений за передплатою акціонерний капітал.

Спосіб калькування – переклад новогрецького слова чи словосполучення за його частинами з наступним складанням цих частин. Такий переклад відтворює новогрецьке слово дослівно. Наприклад:

Το σημείο πωλήσεως - торгова точка;

Το συμψηφισμένο ποσό – списана сума.

Спосіб транскрибування – передача літерами рідної мови звучання новогрецького слова. Наприклад:

Το τον(ν)άζ- тоннаж;

Special Systems Industry – Спеціал Систем Індастрі.

Найбільш складними для перекладу є багатозначні терміни, як, наприклад:

Το κόστος - витрати, вартість, собівартість;

Οικονομία - економити, зберігати, доставати, влаштовувати (на роботу).

Слово, яке має кілька словникових відповідників, варіантів, аналогічних йому за значенням, перекладається шляхом підбирання варіанта-аналога, який найточніше передавав би значення терміна у залежності від слів, які знаходяться у тісному зв'язку з даним словом. Якщо ж термін лаконічний, його не треба калькувати, а слід дати йому розгорнуте тлумачення. Бархударов виділяє з метою зручності опису всі види перетворень чи трансформацій, здійснюваних у процесі перекладу:

1. перестановки(зміна розташування (порядку послідовності) мовних елементів в тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу),

2. заміни (уживання однієї мовної одиниці замість іншої),

3. додавання (граматична або лексична трансформація, внаслідок якої в перекладі збільшується кількість слів, словоформ або членів речення з метою правильної передачі змісту оригіналу),

4. опущення (відсутність якого-небудь з членів речення, що сприймається як нульове його вираження) [1, с. 189].

Перший прийом, застосований для перекладу безеквівалентних торговельних термінів, – підбирання терміна або загальноживаного слова (рідше – словосполучення) з близьким значенням, наприклад:

прямий маркетинг – άμεσηπρόώθησηστηναγορά;
сировинна база – βάσηπρώτωνυλών.

Іншим прийомом перекладу є транслітерація – формальне літерне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови перекладу. Транслітерації підлягають практично всі власні імена, включно з іменами людей, географічними назвами, найменуванням компаній, наприклад:

Η τράπεζα ΣΙΓΜΑ – банк СИГМА;

Ο πρόεδρος Προκόπης Παυλόπουλος - президент Проконіс Павлопулос. UNIDROIT Principles - принципи УНІДРУКА.

Транскрипція - послідовне відбиття звукового складу мови, наприклад:

ολιγοπολία – олігопóліо;

опція – οψίόν.

Калькування застосовується для мовних одиниць, які мають безпосередні відповідники в мові перекладу, при цьому відбувається відтворення не звукового, а комбінаторного складу слова або словосполучення, наприклад:

фінансовий кризис – financialcrisis;

сміттєві облигації – junkbond.

Іншим засобом в арсеналі перекладача є описовий переклад, який часто використовується для тлумачення реалій, що позначають умови життя одного народу. Саме реалії є найбільш складними для перекладача, оскільки для перекладу таких мовних одиниць необхідно провести дослідження за темою, отримати фонові знання про культуру та традиції країни:

порожній пробіг – διαδρομήχωρίςφορτίο;

відрядність – δουλειάμετοκομμάτι.

Існують терміни-слова, терміни-словосполучення, багатокomпонентні терміни, що потребують великої уваги перекладача. Для адекватного перекладу необхідно знайти терміни-відповідники у мові перекладу та вибрати найближчий за значенням до терміна мови перекладу. Велика кількість термінів-словосполучень обумовлена тим, що виникає необхідність дати точні найменування складним поняттям.

Дуже часто перекладач стикається з такими труднощами, як відсутність еквіваленту терміна. Наука швидко розвивається та словники "не встигають" за творенням нових термінів. Перед перекладачем постає задача у створенні еквіваленту безеквівалентному терміну, для чого й існує велика кількість способів перекладу, хоча кожен з них має свої недоліки. Адекватно перекладений термін повинен задовольняти трьома основним критеріям: зберегти стислість оригіналу, точно передати поняття оригіналу та не співпадати і не повторювати вже наявний термін у мові перекладу. При наданні дефініції терміну, на перше місце виходить його зв'язок з поняттям.

Отже, термін пов'язаний не з загальним поняттям, а з формою мислення, що відображає зв'язки, властивості і відношення конкретних предметів та явищ в їхній суперечності і розвитку у тій чи іншій реалії або галузі наук. Кожний термін називає поняття з різною точністю та рівнем повноти. Відсутність у мові перекладу термінів-еквівалентів вказує на тимчасове відставання у розвитку певної системи понять даної мови.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.

2. Глушко М. М. Полисемия и синонимия терминов / М. М. Глушко // Теория и практика английской научной речи / Под ред. М. М. Глушко. – М. : Московский ун-т, 1987. – Ч. 2. – С. 116–125.

3. Зорівчак Р. П. Реалія та переклад / Р. П. Зорівчак. – Львів, 1989. – 218 с.

4. Квитко И. С. Терминоведческие проблемы редактирования / И. С. Квитко, В. М. Лейчик, Г. Г. Кабанцев. – Львов : Вища школа, 1986. – 152 с.

*Д. Д. Мальцев
м. Маріуполь*

ХАРАКТЕРИСТИКА ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА СПЕЦИФІКА ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Військова термінологія – формалізована система встановлених військових термінів (слів, словосполучень і т. п.), кожен з яких має строго певне значення з чітко окресленими рамками застосування і науковим обґрунтуванням.

Військову термінологію можна поділити на два розділи: офіційну та неофіційну. Офіційна має такі властивості як точність та ясність, а неофіційна відображає втечу від складного повсякдення.

Військовий переклад – 1. Є одним із видів спеціального перекладу з яскраво вираженою військовою комунікативною функцією. Відмінною рисою військового перекладу є велика термінологічність і максимально точний, чіткий виклад матеріалу при відносній відсутності образно-емоційних засобів вираження. 2. Форма спеціального перекладу оперативного призначення, об'єктом якого є військові матеріали.

До *військових матеріалів* в широкому сенсі цього слова, з якими доводиться мати справу перекладачу-референту, зазвичай відносять військово-художні матеріали, військово-публіцистичні та військово-політичні матеріали, військово-наукові та військово-технічні матеріали, акти військового управління (різноманітні військові документи) [2, с. 10].

Лексичні особливості перекладу військових матеріалів: військову лексику прийнято поділяти на три основні групи:

1) військову термінологію, що позначає поняття, які пов'язані безпосередньо з військовою справою, збройними силами, способами ведення збройної боротьби тощо;

2) військово-технічну термінологію, яка включає науково-технічні терміни;

3) емоційно-забарвлену військову лексику (сленг), що представлена словами та сполученнями, які часто вживаються переважно в усній розмовній мові військовослужбовців і є фактично стилістичними синонімами відповідних військових термінів [2, с. 13].

Правильний переклад військових матеріалів залежить значною мірою від правильного перекладу термінів, оскільки більша частина військової лексики – це військові і військово-технічні терміни, що несуть максимальне смислове навантаження.

Стилістичні особливості перекладу військових матеріалів: однією з найважливіших проблем досягнення адекватності перекладу є передача стилю оригіналу. Стилістичний аспект перекладу полягає в правильному доборі лексико-граматичних засобів відповідно до загальної функціонально-комунікативної спрямованості оригіналу і з урахуванням існуючих літературних норм мови, на яку робиться переклад. Стиль військових матеріалів не є однорідним. У низці військових матеріалів існує дві тенденції викладу матеріалу: або сухою офіційно-канцелярською мовою з використанням громіздких, часто архаїчних зворотів і конструкцій, або простою, розмовною, часом фамільярною мовою. Остання тенденція відзначається в основному в військових та військово-технічних матеріалах, розрахованих на рядовий і унтерофіцерській склад [1].

Першочергова проблема, яка постає перед перекладачем новогрецької військової термінології, – це її неоднорідність. Поряд з однозначними термінами, що мають чіткі

семантичні межі, є і багатозначні терміни. Наприклад, термін *ασφάλεια* означає охорону, забезпечення, бойове забезпечення; безпеку, засекреченість; запобіжник зброї; термін *αποθήκη* – запас; склад, магазин, депо, станція, пункт збору, учбова частина; терміни *μονάδα* і *εντολή* мають до десяти і більше значень. Тому багатозначність навіть однокомпонентних термінів ускладнює їхнє правильне розуміння та переклад, адекватність якого повністю залежить від контексту і ситуації.

Під час перекладу слід також завжди враховувати реальне значення терміна в певній обстановці, у певному контексті. Наприклад, термін *τάγμα* позначає «батальйон» у піхоті, але «дивізіон» в артилерії.

З точки зору складності розуміння і перекладу військові терміни можна поділити на три групи:

1. Терміни, що позначають реалії іноземної дійсності, ідентичні реаліям української дійсності: *νοσοκομείο πεδίου μάχης* – польовий госпіталь, *επιτελάρχης* – начальник штабу.

Розуміння і переклад термінів цієї групи не становлять особливих труднощів. Можливі такі випадки перекладу:

а) У якості еквівалента використовується український термін, форма якого пов'язана з формою новогрецького терміна, який найчастіше є запозиченнями з інших мов, переважно з англійської: *τρέιλερ* – трейлер, *τακτική* – тактика, *καντίνα* – кантина, *τζετ* – джет.

б) Як еквівалент використовується український термін, форма якого не пов'язана з формою новогрецького терміна, наприклад: *τοτυφέκιο/τουφέκι ή ντουφέκι* – гвинтівка, *ο λόχος* – рота.

в) Багатокомпонентні терміни перекладаються українськими аналогами, компоненти яких збігаються за формою і значенням з відповідними компонентами новогрецького терміна, наприклад: *αντιαρματική νάρκη* – протитанкова міна. Загальне значення багатокомпонентного новогрецького терміна повністю збігається зі значенням аналогічного українського терміна, але окремі його компоненти відрізняються від компонентів українського еквівалента, наприклад: *υλικό διασώσεως* – обладнання для забезпечення безпеки, *ανιχνευτής νάρκης* – міношукач, *μαχητικό αεροσκάφος* – винищувач.

2. Терміни, що позначають реалії іноземних країн що відсутні в Україні або Росії, але мають загальноприйняті термінологічні еквіваленти, наприклад: *Ελληνική Πολεμική Αεροπορία* – повітряні сили збройних сил Греції, *Εθνοφρουρά (Εθνική Φρούρα)* територіальна армія, *Σώμα Πληροφορικής* – інформаційний корпус. Адекватний переклад таких термінів досягається шляхом підбирання відповідних українських аналогів шляхом адекватної заміни, наприклад: *άμυνα εδάφους* – наземна оборона, *τομέας πυρός* – вогневий участок, *Θέμα/υλικό με βαθμό ασφαλείας* – секретні відомості/матеріали.

3. Терміни, що позначають реалії іноземної дійсності, відсутні в українській дійсності і не мають загальноприйнятих українських термінологічних еквівалентів. Також це терміни, що позначають військові звання, наприклад, *κατώτερος υλαξιώματικός*, що приблизно дорівнює званню старшого лейтенанта, або капітана.

Розглянемо прийоми еквівалентного перекладу за допомогою двох типів трансформацій.

Граматичні трансформації об'єднують прийоми синтаксичного уподібнення (дослівний переклад), членування речення, об'єднання речення, граматичні заміни (форми слова, частини мови, члена речення). Лексико-граматичні трансформації – антонімічний переклад, експлікація (описовий переклад) і компенсація.

Розглянемо по черзі основні з прийомів перекладу простих і складних термінів.

1) Найбільш вживаним прийомом перекладу військової термінології є лексико-семантичні заміни (конкретизація, генералізація, модуляція) – переклад лексичних одиниць оригіналу шляхом використання під час перекладу одиниць ВМ, значення яких не збігається

зі значеннями вихідних одиниць, але може бути виведено з них за допомогою певного типу логічних перетворень.

Найчастіше зустрічається в рамках даної групи такий прийом перекладу як модуляція, або смисловий розвиток – заміна лексеми ІМ одиницею ПМ, значення якої логічно виводиться із значення вихідної одиниці. Наприклад:

Ζώνη προσγείωσης – зона висадки;

Σημείο ελέγχου – контрольно-пропускний пункт.

Другою у цій групі за частотністю застосування є конкретизація (заміна лексеми ІМ з більш широким предметно-логічним значенням лексемою ПМ з більш вузьким значенням).

Наприклад: *Σύνταγμα* – полк; *Ελεύθερος σκοπευτής* – снайпер.

Генералізація – заміна одиниці ІМ, котра має більш вузьке значення, одиницею ПМ з більш широким значенням. Це найменш поширена з лексико-семантичних заміन в перекладі розглянутого документа. Наприклад: *Τυφεκιοφόρος* – стрілок; *Πυρηνικός, χημικός και βιολογικός* – зброя масового ураження.

2) калькування, або переклад лексичних одиниць оригіналу шляхом заміни її складових частин (морфем або слів) їхніми лексичними відповідниками в ПМ – другий за частотою прийом перекладу військової термінології. Наприклад: *Διασταυρωμένα πυρά* – перехресний вогонь; *Αποκωδικοποιώ* – декодувати, розшифровувати; *Προσγείωση* – приземлення; *Μηχανοκίνητο Πεζικό* – мотопіхотне відділення.

3) Експлікація або описовий переклад – це трансформація, при якій лексична одиниця ІМ замінюється словосполученням, експлікується її значення, тобто що дає більш-менш повне пояснення або визначення цього значення на ПМ. Наприклад: *Σκανδάλη* – спусковий гачок; *Έμμεσο πυρ* – вогонь с закритих позицій.

4) Граматична заміна – спосіб перекладу, при якому граматична одиниця в оригіналі перетворюється на одиницю ПМ з іншим граматичним значенням, що викликано розбіжністю в мовах частин мови, числа іменників та інших форм вираження граматичних категорій. Наприклад: *Πυράφραγμού* – загороджувальний вогонь; *Δωμάτιοφρουράς* – караульне приміщення.

5) Транскрипція і транслітерація – способи перекладу лексичної одиниці оригіналу шляхом відтворення її форми за допомогою літер ПМ. Під час транскрипції відтворюється її звукова форма, під час транслітерації – графічна. Наприклад: *Σερβομηχανισμός* – сервомеханізм; *Χόβερкрафт* – ховеркрафт;

Розглянемо далі синтаксичні способи перекладу багатокомпонентних термінів. Вони можуть перекладатися:

1. За допомогою аналогічної препозитивної атрибутивної групи (послідовний переклад). Наприклад: *διόφθαλμο οπτικο συστημα* – бінокулярний оптичний прилад, *ελαφρύ αντιαρματικό όπλο* – легка протитанкова зброя, *κτίτιο πρώτων βοηθειών* – аптечка першої допомоги.

2. За допомогою перестановки компонентів. Наприклад: *Σώμα Στρατού Ταχείας Αντίδρασης* – військові сили швидкого реагування.

3. За допомогою використання прикметникових і дієприкметникових оборотів. Наприклад: *Αγώνας εκ του συστάδην* – бій, що ведеться в обмеженому просторі;

4. За допомогою описового перекладу. Наприклад: *επιχείρηση ανорθόδοξου πολέμου* – проведення партизанської операції; *Αντιαεροπορικό όπλο πεζικού εκτοξευόμενο από τον ώμο* – система протиповітряної оборони [2, с. 14–15].

Таким чином, бачимо, що зазвичай термін перекладається відповідним терміном мови перекладу, але доволі часто постає проблема неоднорідності військової термінології, її багатозначність, тому перекладач повинен завжди враховувати контекст, у якому було використано той чи інший термін. Наприклад, подібні терміни у різних родах військ можуть означати доволі різні речі.

Найбільш вживаним прийомом перекладу військових термінів є лексико-семантичні заміни – переклад шляхом використання одиниць ВМ, значення яких не збігається зі значенням вихідних одиниць, але може бути виведено з них за допомогою логічних перетворень.

Література

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) :учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Нелюбин Л. Л. Учебник военного перевода. Английский язык / Л. Л. Нелюбин, А. А. Дормидонтов, А. А. Васильченко. – М. : Воениздат, 1981. – 379 с.
3. Σύγχρονο διακλαδικό λεξικό στρατιωτικής ορολογίας / Θεόδωρος Γιαννούτσος <http://www.lexigram.gr/>

О. М. Матвійшин
м. Дрогобич

КАТЕГОРІЇ ЗМІСТУ І ФОРМИ ПОЕТИЧНОГО ТВОРУ У ПРОЕКЦІЇ НА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧІ СТУДІЇ

Центральною при перекладі художнього твору, зокрема поетичного, виступає проблема змісту і форми, єдність яких вважається одним із основних законів мистецтва. *Мета* розвідки полягає у визначенні ступеня взаємодії цих категорій поетичного твору крізь призму перекладознавства. *Об'єктом* дослідження є відношення змісту і форми у поетичному творі, *предметом* дослідження – особливості відтворення цього співвідношення у перекладі. Як філософськими категоріями змістом і формою оперували здавна, підкреслюючи, зокрема, їхню діалектичну єдність. Вживаність і специфічність їхнього використання були обґрунтовані Г. Гегелем, який зазначав, що «змістом мистецтва є ідеал, а його формою – чуттєве образне втілення» [3, с. 121]. Про нерозривний зв'язок між формою та змістом наголошували також знані теоретики і практики перекладу Г. Гачечиладзе, К. Чуковський, А. Федоров, М. Рильський та ін. Радянський вчений-літературознавець О. Бушмін зауважує, що «зміст та форма не існують відокремлено. Вони завжди разом, у нероздільній єдності, як взаємопроникнуті сторони єдності, два аспекти єдиного цілого. Межа між ними – поняття не просторове, а логічне. Відношення змісту та форми – це не відношення цілого і частини, зовнішнього і внутрішнього, кількості та якості; це відношення протилежностей, які переходять одна в іншу» [3, с. 122].

Про тісний взаємозв'язок змісту і форми в художньому творі наголошує видатний перекладознавець А. Федоров, зазначаючи, що відношення змісту і форми в їхній єдності виступає вихідним пунктом для визначення ролі окремого елемента в оригіналі та необхідності його якомога точнішого відтворення, а також можливостей його пропуску чи заміни. Ця єдність є також умовою і передумовою перекладу у тому розумінні, що вона може здійснюватись тільки по відношенню до творів, які являють собою таку єдність [4, с. 124]. Чітко на категоріях змісту і форми в художньому перекладі наголошує М. Рильський, проте дещо в іншому ракурсі, вважаючи зміст вищим за форму – стиль перекладу полягає в точності відання змісту і форми оригіналу, у ствердженні єдності форми і змісту й разом з тим примату змісту над формою. Визначаючи поняття «перекладу», одна із відомих теоретиків в галузі перекладознавства. А. Лілова вважає, що переклад – це не що інше, як відтворення змісту і форми оригіналу засобами іншої мови. Перш ніж розпочати роботу перекладач знайомиться з оригіналом як читач. Він сприймає його в цілому, тобто сприймає його зміст і форму не як абстраговані одна від одної самостійні величини, а в їх єдності і неподільності [1, с. 49–50]. У контексті визначення важливості форми у перекладі поетичного твору слід взяти до уваги міркування О. Петрової, яка зауважує, що форма іноді нав'язує перекладачеві той чи інший вираз, якого він, мабуть, і не вжив би, оскільки саме в

поетичному перекладі, де на перший план виходить форма, перекладач найчастіше опиняється у полоні формальних вимог до тексту, і смислові нюанси впадають жертвою рими або розміру, одна зміна тягне за собою ланцюжок інших, і в результаті переклад відходить значно далеко від оригіналу не тому, що перекладач цього бажав, а тому, що він не зміг інакше [Цит. за: 2, с. 8].

На основі категорій змісту і форми впливає основний закон перекладу, якого подає С. Ковганюк: «Якщо хочеш гармонійно поєднати форму і зміст, то бери зміст оригіналу, але надавай йому форми, властивої твоїй рідній мові» [5, с. 23]. Сформульований закон перекладу С. Ковганюка не знайшов свого ствердження серед численних теоретиків і практиків перекладу, зокрема, і сучасних. Так, І. Корунець зауважив, що пропозиція обов'язково віддавати першотвір формою «властивою твоїй рідній мові», є вже закликом до відвертої сваволі над оригіналом. Більшість дослідників схиляються до думки, що при перекладі треба відтворити гармонію єдності та взаємообумовленості, бо абсолютизація однієї із сторін чи нехтування нею веде до протилежних, але нереалістичних тенденцій у перекладі. Крім цього, сучасний науковець О. Пермінова на основі тотожності змісту і форми виділяє два типи змісту: фабульно-сюжетний і поетичний. Фабульно-сюжетний тип передбачає ситуативно-предметний бік твору, а поетичний – всю сукупність художніх засобів, застосованих у творі, а саме: стилістичні тропи та фігури, жанрову приналежність твору, використаний розмір та систему римування.

З наведених цитат випливає, що проблемі змісту і форми надається великого значення, тобто її важливість не є дискусійною. Дійсно, якщо відсутність відповідностей оригінального та цільового текстів за ознакою композиційних, у широкому розумінні, принципів та прийомів призводить до розпаду їхньої цілісності, тоді, навпаки, заради збереження цілісності потрібно відтворити якомога більше характеристик вихідного тексту. Тільки в цьому випадку буде забезпечена адекватність читацького сприйняття його змісту. І як слушно зауважує О. Матвіїшин про те, що аналіз будь-якого перекладного твору включає не тільки його мовні особливості, а й культурно-естетичні, філософські. Він зумовлений також індивідуальною, творчою майстерністю перекладача [2, с. 13]. У цьому контексті *перспективним* видається дослідження взаємодії змісту і форми поетичного твору у пов'язі з ідіолоктом перекладача, феноменом його творчого підходу.

Література

1. Лилова А. Введение в общую теорию перевода / Анна Лилова ; [под общей редакцией М. П. Топера]. – М. : Высш. шк., 1985. – 256 с.
2. Матвіїшин О. М. Українська проза початку ХХ століття в перекладах німецькою мовою : лінгвокультурний вимір : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.16 «Перекладознавство» / О. М. Матвіїшин. – К., 2011. – 20 с.
3. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; [за наук. ред. Олександра Галича]. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
4. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы) / Андрей Венедиктович Федоров. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высш. школа, 1983. – 303 с.
5. Ковганюк С. Практика перекладу / С. Ковганюк. – К. : Дніпро, 1968. – 276 с.

*І. А. В. Моначин
м. Тернопіль*

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ ДОМЕСТИКАЦІЇ ТА ФОРЕНІЗАЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНИХ РЕАЛІЙ

Динамізм розвитку сучасних тенденцій міжкультурної взаємодії зумовлює актуальність теоретичного вивчення та практичного застосування стратегій домесдикації (одомашнення)

та форенізації (очуження) в перекладі як письмових текстів, так і усної комунікації. І якщо при форенізації перекладач дотримується збереження в перекладному тексті наявних в культурі вихідної мови реалій, то застосовуючи стратегію доместикації текст оригіналу певним чином нівелюється, наближуючись до культури мови перекладу. В такому випадку постають проблеми досягнення відповідного прагматичного впливу на цільову аудиторію та збереження індивідуальних рис авторського тексту. Вибір доцільної стратегії не можна назвати процесом механічним чи випадковим, адже він, перш за все, залежить як від стилю вихідного тексту, так і від його ідеї та мети. Це дає нам змогу оцінити вибір перекладача з перспективи білінгвізму та бікультуризму, адже саме ці терміни в сучасному перекладознавстві постають взаємодоповнюючими та одними з ключових при досягненні рівноцінного впливу на цільову аудиторію обох культур.

Досліджуючи перекладацькі стратегії, науковці дотримуються двох поглядів. В наукових доробках Ф. Шляєрмахера, Л. Венутті та В. Беньяміна простежується критична оцінка доместикації, що унеможлиблює пізнання культури іншої національності та авторської унікальності, в той час як О. Тайлер, Е. Паунд саме в одомашненні вбачають перспективи чіткості і простоти мови, легкості сприйняття тексту перекладу та природність звучання лексико-стилістичних структур. Спираючись на погляди Й. Гетте, В. Гумбольдта сучасні науковці І. Ключанов, М. Гаспаров дійшли згоди в тому, що розглядати процес перекладу тільки як мовне явище неможливо, адже при декодуванні текстів необхідно враховувати культурні, метналітетні, історичні та соціальні особливості як окремих реципієнтів окремо, так і нації в цілому. На основі цього В. Комісаров виділяє три основних чинники при аналізі вихідного тексту та його безпосередньому перекладі, а саме тип тексту, тип цільової аудиторії та мету перекладацького акту [1].

Процес перекладу тексту є складним та багаторівневим і, керуючись теоретичною базою та нормативними принципами, хоч і передбачає чітку послідовність дій перекладача, проте на практиці кожна перекладацька ситуація є явищем унікальним та неповторним, а тому має право на відхилення від загальноприйнятих узагальнень і концепцій. Оцінювати вибір стратегії варто не лише з позиції перекладознавства, а й стилістики та психології. Допустимість доместикації передбачається в художньому та публіцистичному стилях, усному перекладі. Базовим критерієм такого вибору стає не лише наявність або перекладність тієї чи іншої культурної реалії чи поняття, але й апперцептивні здатності реципієнтів до чуттєвого сприйняття наявних процесів та явищ та можливості правильної реакції. З розвитком соціальних мереж та доступом до інформації фонові знання про традиції, звичаї та культурні особливості інших країн цілком зумовлюють рівноцінне використання форенізації, як домінуючої стратегії, особливо при перекладі газетних та журнальних статей, а також радіо- та телемовлення з метою епатажу чи привернення уваги. Рівномірно застосовуються ці стратегії і при аудіовізуальному перекладі (переклад кінотекстів), де очуження вмотивоване співставленням мовного та візуального планів, а одомашнення застосовується переважно з метою гумору, іронії, зацікавлення чи спрощення мови персонажів.

На основі сказаного вище, можна зробити такі висновки:

- вибір стратегії перекладу повинен бути вмотивованим та обґрунтованим;
- при аналізі вихідного тексту потрібно керуватися теорією перекладу, даними суміжних наук та перспективою практичної реалізації;
- мовні засоби повинні виправдовувати основну ціль перекладацького акту;
- практичне застосування стратегії повинно оцінюватися з погляду як двомовності, так полікультурності;
- адекватність перекладу оцінюється досягненням відповідного прагматичного впливу та відповідної реакції реципієнта.

Оскільки тема правильного вибору стратегій є дискусійною і на сьогодні, тому потребує подальшого вивчення і дослідження.

Література

1. Комиссаров В. Н. Переводоведение в XX веке : некоторые итоги / В. Н. Комиссаров // Тетради переводчика. Научно-теоретический сборник. – Москва: МГЛУ, 1999. – Вып. № 24. – С. 4–20.

2. Venuti L. The Translator's Invisibility : A History of Translation / L. Venuti. – London ; N.Y. : Routledge, 1995. – 353 p.

А. С. Ольховська

Н. Є. Гулієнко

м. Харків

ЗАСОБИ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасність вимагає від перекладача не тільки досконалого володіння власне перекладацькими навичками й вміннями, але й значну технологічну грамотність, яка виявляється в ефективному використанні низки специфічних програмних продуктів для перекладачів, зокрема засобів локалізації. Ринок мовних послуг динамічно розвивається про що свідчать темпи його зростання у 5,52 % щороку, а локалізація є однією з його найважливіших та найзначніших складових. Для прикладу: вона посідає четверте місце серед галузей з найшвидшими темпами розвитку ринку США [6].

Під терміном «локалізація» розуміють лінгвістичну та культурну адаптацію цифрового контенту у відповідності до вимог зарубіжного ринку, а також надання послуг та забезпечення технологічними рішеннями з управління багатомовністю в глобальному цифровому потоці інформації [4]. Переклад є лише однією зі складових процесу локалізації, який також передбачає: адаптацію графіки під цільовий ринок; модифікацію контенту відповідно до вподобань та звичок споживачів іншого ринку; адаптацію дизайну та макету сайту для належного відображення перекладеного тексту; конвертацію низки значень відповідно до місцевих вимог (наприклад, валюти та одиниці виміру); використання належних місцевих форматів дат, адрес та телефонних номерів, забезпечення відповідності місцевим правовим нормам [8].

Зважаючи на необхідність забезпечення конкурентоспроможності випускників перекладацьких відділень, засоби локалізації мають бути складовою процесу їхньої підготовки, а це у свою чергу потребує вирішення важливого з методичної точки зору питання: яких саме інструментів локалізації слід навчати майбутніх перекладачів?

Локалізаційні інструменти можна підрозділити на засоби для локалізації веб-сайтів та засоби для локалізації програмного забезпечення [3]. До першої категорії належать такі САТ-інструменти, як Trados TagEditor and Catscradle. Вони не тільки дозволяють зберегти оригінальний макет веб-сайту та запобігти випадковому видаленню HTML тегів, а також забезпечують можливість користування глосаріями або технологією пам'яті перекладу [3]. Друга категорія включає такі відомі і потужні інструменти, як Alchemy Catalyst, SDL Passolo, Multilizer, Visual Localize, RC-WinTrans, STAR Transit [1; 7], що дозволяють ефективно виконати переклад користувацького інтерфейсу програми та при цьому виключають можливість випадкового видалення вихідних візуальних елементів.

Більшість інструментів локалізації мають захист апаратним ключем та декілька версій продукту під різні потреби, а їхня вартість є доволі високою [2], що може стати на заваді їхньому упровадженню до процесу підготовки майбутніх перекладачів. У цьому випадку найдоцільніше звернутися до тих провідних інструментів локалізації, які можна отримати в рамках академічних програм співпраці, зокрема до них належить SDL Passolo, ще однією

важливою перевагою якого є оптимізація виконання локалізації за допомогою інтеграції з іншими інструментами автоматизації перекладу, зокрема SDL Trados та SDL MultiTerm [5].

Таким чином, перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у розробці шляхів упровадження інструментів локалізації (зокрема SDL Passolo) до структури підготовки майбутніх перекладачів.

Література

1. Соловьева А. В. Профессиональный перевод с помощью компьютера / Соловьева А. В. – СПб. : Питер, 2008. – 160 с.
2. Шерешевский Л. А. Особенности локализации программного обеспечения на примере SCADA – системы WinCC / Л. А. Шерешевский // Промышленные АСУ и контроллеры. – 2004. – № 3. – С. 29–31.
3. Muñoz Sánchez P. Electronic Tools for Translators in the 21st Century [Electronic resource] / P. Muñoz Sánchez // Translation Journal. – 2006. – Vol. 10. – № 4. – Way of access : <http://translationjournal.net/journal/38tools.htm>.
4. Schäler R. Localization / R. Schäler // Routledge Encyclopedia of translation studies. – London and New York : Routledge, 2009. – P. 157.
5. SDL Passolo – инструмент для локализации от разработчиков Trados [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://localization-software.blogspot.com/2010/03/sdl-passolo-localization-tool.html>.
6. Translation and Localization Industry Facts and Data [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.gala-global.org/industry/industry-facts-and-data>.
7. Waßmer T. Comparing Tools Used in Software Localization [Electronic resource] / T. Waßmer // MultiLingual Computing & Technology. – 2002. – № 50, Vol. 13, Issue 6. – Way of access : [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/Comparing_Tools_Used_in_Software_Localiz%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/Comparing_Tools_Used_in_Software_Localiz%20(1).pdf).
8. What is localization? [Electronic resource]. – Way of access : <https://www.gala-global.org/language-industry/intro-language-industry/what-localization>.

А. С. Ольховська

К. О. Киричек

м. Харків

МІСЦЕ САТ-ІНСТРУМЕНТІВ ВІЛЬНОГО ТИПУ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Визначною особливістю сучасного ринку перекладацьких послуг є постійне зростання обсягів перекладу та скорочення цін на нього, а тому конкурентоздатність перекладача на сьогоднішній день обумовлюється перш за все володінням спеціальним програмним забезпеченням (САТ-інструментами), здатним значною мірою підвищити його продуктивність без втрати якості.

Автоматизований переклад (*computer-aided translation*) є широким поняттям, яке у загальному плані визначається як спосіб перекладу із використанням комп'ютерних програм, які полегшують процес перекладу, не позбавляючи перекладача ключової ролі в ньому [4]. Відповідно, САТ-інструменти це – будь-які програмні продукти, які використовуються перекладачами у процесі перекладу з метою підвищення його ефективності [2, с. 6] від таких програмних додатків загального призначення як текстові редактори до спеціалізованих перекладацьких програм, побудованих на основі технології пам'яті перекладів (*translation memory* – ТМ). У нашому дослідженні термін «САТ-інструменти» вживатиметься по відношенню до систем автоматизації перекладу, побудованих на основі згаданої технології. Саме ці програми є однією з найважливіших вимог роботодавців, що не дивно, адже вони

надають перекладачеві цілу низку переваг, а саме: гарантія того, що документ перекладено повністю; забезпечення одноманітності термінології; можливість роботи з документами низки форматів; підвищення продуктивності при роботі над проектом; зниження часових та трудовитрат; відсутність необхідності повторного форматування перекладеного тексту; можливість зберігання бази даних перекладів для повторного використання при роботі над іншими проектами; наявність функції суміщення технології ТМ та машинного перекладу; можливість вибору програмної оболонки відповідно до своїх потреб [1].

Усі CAT-інструменти можна класифікувати на пропріетарні (платні) та вільні (безкоштовні). До першої категорії належать такі десктопні програми, як SDL Trados, MemoQ, Wordfast та хмарна Memsource, а до другої категорії – десктопні OmegaT, Virtaal, Anaphraseus та хмарна Smart CAT. Десктопні CAT-програми вільного типу є мало розповсюдженими серед перекладачів та не користуються попитом на ринку перекладацьких послуг, оскільки їх функціонал значною мірою поступається платним лідерам ринку. Пропріетарні САТи зазвичай коштують доволі недешево, а тому не кожен навчальний заклад зможе закупити таке програмне забезпечення. Виходом з цієї ситуації може бути участь викладачів у різноманітних академічних проектах, в межах яких можна отримати безкоштовні версії для запровадження серед студентів перекладацьких відділень, а також використання на заняттях хмарних CAT-програм вільного типу. Хмарні технології швидко розвиваються, є надзвичайно перспективними та пропонують перекладачам низку переваг: відсутність необхідності завантажувати програму на свій комп'ютер (дозволяє економити місце) та постійно її оновлювати; виконання перекладу з будь-якого приладу (комп'ютер, планшет тощо); легке співробітництво при роботі групи перекладачів над одним проектом; велика кількість додаткових опцій, відсутніх у традиційних десктопних програмах; низька вартість [3].

До однієї з найперспективніших хмарних CAT-програм вільного типу належить SmartCAT, яка пропонує перекладачеві потужний функціонал: всі інструменти для професійного перекладу на одній зручній платформі; підтримка більше 30 різних форматів файлів, включаючи pdf; можливість здійснення перекладу на 70 мов; зручне управління проектами та робота з фрілансерами; ефективна командна робота над проектом; здійснення локалізації; широкі інтеграційні можливості та варіанти установки [5]. Легкість та зручність користування програмою уможливають відводити мінімум часу на засвоєння власне її функціоналу, що дає змогу сконцентрувати увагу на розвиткові перекладацьких навичок та вмінь.

Таким чином, перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у розробці шляхів упровадження CAT-інструментів вільного типу (зокрема, SmartCAT) до структури підготовки майбутніх перекладачів.

Література

1. Соловьева А. В. Профессиональный перевод с помощью компьютера / А. В. Соловьева. – СПб. : Питер, 2008. – 160 с.
2. Bowker L. Computer-aided Translation Technology : A Practical Introduction / L. Bowker. – Ottawa : University of Ottawa Press, 2002. – P. 6.
3. Muegge U. Cloud-based translation memory tools are changing the way translators work and train [Electronic resource] / U. Muegge // The Big Wave of Language Technology. – Vol. 1. Iss. 3. – 2012. – Way of access : http://works.bepress.com/uwe_muegge/76.
4. O'Hagan M. Computer-aided translation / O'Hagan // Routledge Encyclopedia of translation studies. – London and New York : Routledge, 2009. – P. 48.
5. SmartCAT [Electronic resource]. – Way of access : <https://ru.smartcat.ai/corp-features/>

ПРОГРАМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЯК СКЛADOVA ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Забезпечення якості перекладу є однією з найважливіших проблем перекладацької галузі, про що свідчить наявність прописаних процедур її контролю у всіх без виключення основних стандартах галузі – ISO 9001:2008, EN 15038:2006, ASTM F2575-06, ISO 11669, DIN 2345, ISO 9002, UNI 10574, SAE J2450. Якісний переклад має відповідати низці вимог, а саме: не містити орфографічних, пунктуаційних та граматичних помилок, характеризуватися одноманітністю термінології та повнотою передачі смислу тексту оригіналу, відповідати нормам та традиціям галузі, до якої належить текст оригіналу, особливостям проекту, вимогам замовника, правилам локалізації, а також бути зрозумілим цільовій аудиторії [3]. Функціонал багатьох сучасних CAT-програм має вбудовані модулі контролю якості, проте на додачу до них перекладацькі компанії часто використовують спеціальні інструменти контролю якості – QA-програми (QA – quality assurance).

Програми контролю якості перекладу можна визначити як інструменти, що допомагають знаходити розповсюджені помилки в перекладених текстах за формальними ознаками [2]. Зважаючи на активне використання таких програм перекладацькими компаніями, можна дійти висновку, що володіння ними є однією з вимог роботодавців, а отже їхнє вивчення має входити до структури підготовки майбутніх перекладачів.

До переваг програм контролю якості перекладу можна віднести те, що вони дозволяють встановити наступні помилки: у вихідному та перекладеному тексті кінцеві розділові знаки, що відрізняються, реєстр першого слова, цифри та теги форматування; наявність у тексті перекладу подвійних пробілів, пробілів перед розділовими знаками та в кінці сегмента; невірні розподільники в десяткових дробах, одиниці виміру; відсутність абревіатур у тексті перекладу у той час, коли вони є в тексті оригіналу та навпаки; різний переклад однакових сегментів або однаковий переклад різних сегментів тексту оригіналу; переклад значно довший або коротший за текст оригіналу; непереказані сегменти; невідповідність перекладу терміна глосарію; наявність дужки, що відкривається без дужки, що закривається; неправильні лапки в тексті перекладу; помилки правопису [2].

Поряд з великою кількістю переваг, програми контролю якості перекладу мають і певні обмеження у використанні, зокрема вони не здатні виявити помилки, викликані неправильним або неповним розумінням тексту оригіналу, а також стилістичні помилки. Окрім того, такі програми завжди виходять з того, що текст оригіналу не містить помилок, що не завжди насправді так, а перевірка правильності термінології обмежується лише наявними глосаріями. В основі принципу їхньої роботи також покладено необхідність дотримання одноманітності термінології, що спрацьовує не в усіх випадках, адже одноманітністю в тексті перекладу має характеризуватися лише спеціальна термінологія, у той час як словосполучення загального характеру, що повторюються, доцільно перекладати більш різноманітно, особливо якщо це стосується української мови, адже у протилежному випадку матимемо справу з тавтологією у тексті перекладу [5].

До найвідоміших програм контролю якості перекладу належать: ApSIC Xbench, QA Distiller, ErrorSpy, CheckMate, Verifika [4]. Усі вони є пропрієтарними, тобто передбачають необхідність покупки ліцензії, однак деякі з них (наприклад, Verifika) мають безкоштовні версії з доволі потужним функціоналом [1], які було б доцільно використовувати у процесі підготовки майбутніх перекладачів.

Таким чином, перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання майбутніх перекладачів використання програм контролю якості перекладу у своїй професійній діяльності.

Література

1. Васильева И. Инструменты автоматической проверки качества перевода QA [Электронный ресурс] / И. Васильева. – Режим доступа : <http://translator-school.com/ru/news/instrumenty-avtomaticheskoy-proverki-kachestva-perevoda-qa>.
2. Инструменты контроля качества перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.technolex-translations.com/ru/articles/instrumenty-kontrolya-kachestva-perevoda.html>.
3. Лещинский С. А. Обеспечение качества перевода [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net/comfortgalaxy/ss-34604923>.
4. Миронов Р. Обзор программы автоQA Verifika [Электронный ресурс] / Р. Миронов. – Режим доступа : <http://mozgorilla.com/soft-and-technology/obzor-verifika-avtoqa-programmy-ot-romana-mironova-velior>.
5. Intrinsic Limitations of TQA Tools [Electronic resource]. – Way of access : <http://www.translationdirectory.com/articles/article1253.htm>.

*Т. М. Поклад
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СОМАТИЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА СУЧАСНУ ІТАЛІЙСЬКУ МОВУ

Фразеологія будь-якої мови – це найцінніша лінгвістична спадщина, у якій відбиваються бачення світу, національна культура, звичаї й вірування, фантазія й історія народу, що розмовляє цією мовою. У цьому випадку під культурою розуміється насамперед культура в антропологічному змісті, тобто комплекс прояву матеріального, соціального й духовного життя народу або етнічної групи на різних стадіях його розвитку або відповідно до різних історичних періодів і природних умов.

Завдяки фразеології, а особливо ідіоматиці, можна проникнути в далеке минуле не тільки мови, але й історії й культури його носіїв. Говорячи про «минуле», ми маємо на увазі відомий факт збереження в складі фразеології слів і словосполучень, що вийшли із ужитку, і синтаксичних структур, що не зустрічаються в сучасному вільному синтаксисі. Однак фразеологія важлива й для вивчення процесів, що відбуваються в мові постійно, зараз. У цьому випадку мова йде про семантичні процеси, пов'язані з розвитком системи значень слів, народженням нових знаків і нових фразеологізмів, про процеси, що сприяють перевірці й удосконалюванню нашої компетенції під час вивчення функціонування мови. Все це свідчить про важливість і необхідність дослідження цієї частини лексикона й спостереження за всіма процесами, що відбуваються в ньому [3, с. 49].

Фразеологізмом, або фразеологічною одиницею, називається стійке поєднання слів, граматично організованих за моделлю словосполучення або речення. Фразеологізми характеризуються семантичною злитістю компонентів, цілісністю значення й автоматичним відтворенням у мовленні. Можливості фразеологізму виходять за межі мови й сягають кордонів образної логіки. Фразеологічна одиниця не тільки зручна у відтворенні – вона є частиною асоціативного ряду. У кожній нації є свій набір символів, знаків, зрозумілих кожному без тлумачення. Використовуючи їх, носії мови створюють образи, доступні кожному й водночас стислі.

Одним з найбільш багатих фразеологією шарів є соматична лексика, що описує повсякденне життя людини: її зовнішність, основні заняття, її хвилювання, відносини з іншими людьми тощо.

Функціонування соматичної лексики знаходиться в прямій залежності від індивідуальних особливостей конкретної мови і розрізняється як у кількісному, так і в якісному відношенні. В соматичній фразеології уживаються найменування тих частин тіла, з функціями яких людина стикається повсякденно. Від важливості і функцій тих або інших органів або частин тіла залежать кількість і тематичне різноманіття груп фразеологічних одиниць, що включають відповідні «соматизми».

Згідно з перекладом на українську мову соматичні фразеологізми поділяються на два типи: ті, що мають соматичну частину тіла, та ті, що не мають ніякого натяку на будь-яку частину тіла.

Хотілося б зазначити на прикладі, що в італійській мові є два еквіваленти українському слову «нога», це *gamba* та *riede*. Обидва слова можуть бути перекладені як нога, але треба уточнити, що *gamba* має значення ноги від коліна до ступні, а *riede* – самої ступні, стопи.

Дослівний переклад на українську мову першої ФО «*gambe in spalla*» - «ноги на плечі», що зовсім не відповідає дійсному значенню цього фразеологізму. А ось друга ФО з таким самим значенням («*avere una gamba in un posto, una in un altro*»), навпаки, перекладається дослівно як «мати одну ногу в одному місці, а другу – в іншому» та відповідає своєму значенню. Як в італійській фразеологічній одиниці, так в її українському варіанті використовується соматизм «нога», що має значення частини тіла, яка допомагає пересуватися.

В українській мові є ФО «ноги на плечі», що значить «дати драла, чкурнути (розм.)», та має італійський еквівалент «*pigliare le gambe e andarsene*» (досл. схопити ноги та піти звідси). У цьому прикладі соматизм «нога» також використаний у обох мовах та має теж саме значення, що і попередня ФО.

Фразеологізм «*avere le gambe toste*» дослівно перекладається як «мати сильні, надійні ноги», та має значення «бути багатим, заможним». Міцно стояти на ногах означає мати постійний прибуток, який задовольняє усі потреби, що дорівнює до «бути багатим». Ми бачимо, що в італійській мові використано соматизм «нога», але в українській він жодним чином не передається. Те саме ми бачимо і у ФО «*fare la bella gamba*», що дослівно перекладається, як «робити добру ногу», та має значення «байдики бити», в якому немає ніякого натяку на будь-яку частину тіла. Але, якщо перша пара ФО відноситься до шару нейтральної лексики, то у другій парі український еквівалент – з низького шару.

Український фразеологізм «вийти сухим з води; легко/дешево відбутися» має два італійські еквіваленти. Один з них - «*tirare fuori le gambe*», дослівний переклад якого - «витягнути ноги», де «ноги» позначають усе тіло, яке мі витягуємо із якоїсь діри-халепи. Його синонім «*attraversare un torrente a piedi asciutti*» має відтінок «уникнути небезпеки», але дослівний переклад («перейти водний потік з сухими ногами») – дуже близький до дійсного значення. Вони відносяться до другої групи.

Тож, фразеологізми з соматичним компонентом складають значну частину від загальної кількості фразем як в італійській, так і в українській мовах. Це зумовлено тим, що всі процеси та явища природи людина пропусає крізь себе та свої відчуття.

Література

1. Медведєв Ф. П. Українська фразеологія. Чому ми так говоримо / Ф. П. Медведєв. – Харків : видавниче об'єднання "Вища школа", 1977. – 232 с.
2. Мордкович Э. М. Вопросы семантики фразеологических единиц славянских, германских и романских языков / Э. М. Мордкович. – Новгород, 1972. – Ч. 2. – 325 с.
3. Черданцева Т. З. Прагматика и семантика идиом / Т. З. Черданцева // *Res Philologica. Филологические исследования*. – М., Л. : Наука, 1990. – С. 273–282.
4. Черданцева Т. З. Итальянско-русский фразеологический словарь : ок. 23 000 фразеологических единиц / Т. З. Черданцева, Я. И. Рецкер, Г. Ф. Зорько; под ред. Я. И. Рецкера. – М. : Рус.яз., 1982. – 1056 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВІЙСЬКОВИЙ СЛЕНГ У ГРЕЦІЇ ТА УКРАЇНІ

Жива лексика активно поповнюється новоутвореннями у мові військовослужбовців. Це пов'язано з впливом мови сучасної молоді, соціальних низів і кримінальних елементів на мову солдат, курсантів. Лінгвістичне дослідження військової субстандартної лексики, шляхів та способів її творення, набуває актуальності та визначається, з одного боку, її роллю у збагаченні словникового складу української мови, а з іншого, необхідністю теоретичного узагальнення змін, що відбуваються у військовому лексиконі на початку XXI ст.

Перш за все, сленг є засобом маркування приналежності мовця до певної соціальної групи. Іншими словами, сленг являє собою мовний засіб виокремлення невеликої групи у великому суспільстві. Водночас відділяючись від одних і наближаючись до інших, людина певним чином самовиражається. Загальноновживана лексика є важливим джерелом поповнення складу військових сленгізмів, у семантиці яких значну роль відіграє конотативний компонент. Такі лексичні одиниці не стільки позначають предмети, поняття або явища, скільки характеризують їх. Вони також мають значний прагматичний потенціал за рахунок експресивних, емоційних та оцінних елементів значення.

Семантичний аналіз досліджуваної української військової субстандартної лексики свідчить про те, що вона утворюється, головним чином, шляхом перенесення значення загальноновживаних лексем, що належать до таких тематичних груп як: 1) людина: слон – першокурсник; ТЗ4 – товста дівчина; 2) предмети побуту: царська опочивальня – палатка; дуйчик – обігрівач; 3) продукти харчування, їжа: ризотто – польова каша; мамалига – несмачна їжа. Загальноновживана лексика внаслідок набуття нового значення переходить до сфери військової субстандартної лексики на позначення: а) військовослужбовців: піджак – офіцер, який закінчив військову кафедру; бурундук – молодший сержант; мазута – курсант, який вчиться зі спеціальності «Озброєння та військова техніка»; резина – курсант, який навчається на спеціальності «Озброєння і засоби військ радіаційного, хімічного, біологічного захисту та екологічна безпека»; б) зброї, боєприпасів: лимончик – граната-лимонка; калаш – автомат Калашникова АК-74; щасливчик – ручний протитанковий гранатомет РПГ 7; в) військової техніки: гроб – БТР; черепаха – танк Т 64; г) приладів, обладнання: намордник – противогаз; панчохи – резинові захисні високі чоботи; буци – берци [1].

Щодо грецькомовного військового сленгу, тут також наявно багато прикладів його використання військовослужбовцями. Наведемо найяскравіші фрази та слова, які існують і за межами армії, але безпосередньо у військовому таборі вони набувають зовсім іншого змісту. Ο ψαράς – новообраний солдат-піхотинець, якого «діди» або «дембелі» зустрічають з розпростертими обіймами та змушують його робити складні завдання на вахті, прибирання туалетів, взагалі кожен наряд та брудну роботу. Відповідні слова з таким самим значенням – νιούφης, νέολας. Το χημείο – військовий табір, де офіцери не є суворими по відношенню до своїх солдатів. Там немає регулярних оглядів, немає суворих перевірок на вахті, поблажливість до наказів та використання ноутбуку і в цілому атмосфера канікул та хорошого життя. Η εμπλοκή – слово, яке ніколи не спричиняло приємного відчуття. Простішими словами, солдат стоїть на вахті кожен день та має звільнення лише раз на місяць, або ж дві години з черговим. Η τέντα – повна протилежність слову το χημείο. Такий військовий табір функціонує, як потрібно, з оглядами, віддаванням честі офіцерам. Такий військовий табір, де ніхто не хоче проходити службу, якщо він не знаходиться близько до твого дому.

Τρώω ή δίνω μιλφτέκι – це, коли тебе спонукають, або ти спонукаєш солдата виконати службу на своєму посту, як правило, через хворобу або якусь роботу. Якщо ви не експлуататор чи ви вільний від усіляких нарядів та робіт, ви можете виконати завдання

іншого солдата, пропонуючи йому погасити цей борг у майбутньому. Φιδιάζω – ситуація, коли ви добре десь влаштуєтесь, щоб уникнути наряду. Таке ухиляння від роботи є справжнім мистецтвом, яким на справі мало хто володіє, тому що ця справа вимагає використання добрих виправдань, низького профілю та відчуття, хто чим займається у будь-який час. Правильний солдат ховається, як змія в рослинах, у затишному місці табору, доки ризик наряду його омине. Ταλελεδόνια – птахи, яких чують солдати, в яких невдовзі буде дата звільнення. Походить від слова «λελέ», а воно від «απολελέ» και «τρελελε» – безумство від тривалого виконання роботи та бажання швидше відпочити. Також признак того, що солдат наближується до так званого «дембеля» – рваний солдатський кітель та порожній погляд відчаю та нудьги у солдата. Τσιπλουκώνομα – ситуація, коли ви залучаєте свої знайомства, щоб не йти на вахту, щоб отримати додаткове звільнення або проходити службу поруч з домом. Προβλετέ – солдат, який завжди має передбачувану зовнішність, відполіровані солдатські ботинки, виголене обличчя, підстрижене волосся та чистий одяг [2].

Отже, загальноновживані слова внаслідок перенесення значення переходять до сфери військової субстандартної лексики, створюючи військові семантичні сленгізми. Емоційне забарвлення багатьох слів сленгу має різні відтінки (жартівливе, іронічне, насмішкувате, зневажливе, презирливе, грубе, вульгарне). Подальше дослідження військових сленгізмів, побудованих на основі загальноновживаної лексики, передбачає вивчення їхніх структурних і функціональних особливостей.

Література

1. Військовий сленг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/22317/1/Lyzak_Viiskovy_i_2016.pdf
2. 15 λέξεις που χρησιμοποιείς μόνο όταν είσαι φαντάρος [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oneman.gr/keimena/diabasma/listes/15-lekseis-poy-xrhisimopieis-monotan-eisai-fantaros.4229395.html>

*Є. А. Стасенко
м. Маріуполь*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНТРОПОНІМІВ ТА ЗООНІМІВ У ФАНТАЗІЙНІЙ ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Як відомо, головна мета перекладу – досягнення адекватності. Основне завдання перекладача при досягненні адекватності – правильно обрати стратегії та перекладацькі операції для здійснення процесу перекладу. Проблема вибору між останніми є одним із ключових моментів у процесі діяльності перекладача. Під перекладацькими операціями, як правило, маються на увазі підстановка, трансформація та засоби перекладу безеквівалентної лексики. Оскільки переклад за своєю сутністю трансформаційний, тому питання про перекладацькі трансформації є центральним як для теорії, так і для практики перекладу.

Ознайомившись з літературою, присвяченою перекладу взагалі та перекладацьким трансформаціям зокрема, ми визначили, що серед вчених немає єдиної думки щодо визначення терміну «перекладацькі трансформації». На наш погляд, найвлучнішим є визначення Л. С. Бархударова: «Перекладацькі трансформації – це ті багаточисленні та якісно різноманітні перетворення, які здійснюються для досягнення перекладацької еквівалентності (адекватності) перекладу всупереч розбіжностям у формальних та семантичних системах двох мов» [1, с. 190].

Проаналізувавши класифікації перекладацьких трансформацій, складені різними вченими, можемо стверджувати, що кожен мовознавець по-різному їх класифікує. Проте зазвичай усі трансформації поділяються на лексичні та граматичні, а іноді додаються стилістичні та змішані. На нашу думку, найбільш повною є концепція В. Н. Комісарова, яка зводиться до таких видів трансформацій, як лексичні та граматичні, а також комплексні. До

лексичних трансформацій вчений відносить транслітерацію, перекладацьке транскрибування, калькування, деякі лексико-семантичні заміни (модуляцію, конкретизацію й генералізацію). У якості граматичних трансформацій виступають синтаксичне уподібнення (чи дослівний переклад), граматичні заміни (заміни форм слова, частин мови, членів речення, типу речення), членування та об'єднання речень. До комплексних, чи іншими словами лексико-граматичних, трансформацій належать експлікація (описовий переклад), антонімічний переклад та компенсація. До окремої групи технічних прийомів перекладу перекладознавець відносить прийоми переміщення, додавання та виключення [2, с. 173–186].

При перекладі власних назв також часто використовується такі прийоми як транспозиція та трансплантація. Під час транспозиції слово чи частина оригінального слова передається мовою перекладу, використовуючи ті ж самі лексичні засоби, як і у вихідній мові, та полягає в тому, що власні назви у різних мовах, які відрізняються за формою, але мають спільне лінгвістичне походження, застосовуються для передачі одне одного. Як правило, використовуються варіанти стародавніх біблейських, латинських та грецьких імен. До трансплантації (чи прямого графічного переносу) перекладач вдається при перекладі на мови, які користуються тим же алфавітом (мають гомогенні алфавіти). Часто цей прийом супроводжується експлікацією [3].

Переклад власних назв являє собою один з найважчих викликів для перекладача, особливо коли мова йде про антропоніми (антропонім – ім'я, що належить певній людині) у казках, романах жанру фентезі та науковій фантастиці, тому що часто вони характеризують їхню зовнішність чи характер. Тому важливо перекласти їх правильно, для того, щоб не порушити комунікаційний процес. Проте трапляється і так, що частина інформації з тексту оригінала втрачається чи спотворюється, наділяючи текст перекладу новою інформацією.

Ми вирішили проаналізувати переклад з англійської на італійську та українську імен героїв першого роману саги про Гаррі Поттера, написаної Дж. К. Ролінг «*Harry Potter And The Philosopher's Stone*» чи «*Harry Potter e la pietra filosofale*» у перекладі Маріни Астролого, чи «*Гаррі Поттер та філософський камінь*» у перекладі Віктора Морозова.

У передмові до італійської версії роману, редактор Серена Даніеле розповідає як і чому саме так були перекладені деякі антропоніми. У більшості випадків італійський перекладач вирішила залишити англійський варіант імені, бо, на її думку та думку видавництва, англійське слово більш влучне та краще запам'ятовується, до того ж, італійська та англійська мови мають гомогенний алфавіт. Проте в деяких випадках вона вдалася до такої перекладацької трансформації, як калькування із фонетичним уподібненням до англійського імені, а в деяких випадках – до семантичного перекладу, який надав контексту комічного чи чарівного характеру.

Отже, для того, щоб перекласти антропоніми та зооніми (власні назви тварин), перекладач обрала наступні прийоми, які належать до лексичних трансформацій:

- 1) транслітерація чи транскрипція (Harry Potter, Ronald Weasley, Hermione Granger, Rubeus Hagrid, Draco Malfoy, Vernon Dursley, Petunia Dursley, Dudley Dursley і т. д.);
- 2) калькування (Scabbers – Crosta, Susan Bones – Susan Hossas і т. д.);
- 3) лексико-семантичні заміни (Severus Snape – Severus Piton, Minerva McGonagall – Minerva McGranitt, Albus Dumbledore – Albus Silente, Professor Quirrel – Professore Raptor, Argus Filch – Argus Gazza, Cornelius Fudge – Cornelius Caramell і т. д.).

А також заміни, що відтворюють фонологічні ефекти імені у вихідній мові: Peeves – Pix, Mrs Norris – Mrs Purr, Fluffy – Fuffi.

Однак, ми вважаємо, що не усі варіанти влучні, тому що іноді вони не тільки не зберігають значення вихідного тексту, але й надають додаткового, зайвого сенсу тексту перекладу. Це стосується, наприклад, перекладу прізвищ Dumbledore, McGonagall та Quirrel.

Почнемо з директора Гогвортської Школи Чарів і Чаклунства Албуса Дамблдора (Albus Dumbledore). В одному зі своїх інтерв'ю Дж. К. Ролінг зазначила, що слово “dumbledore” - це

архаїзм, який означає “джміль”, тому вона й обрала це прізвище. У її уяві цей великий маг не сидів на місті й постійно чимось займався, напівуючи щось про себе. До того ж, їй сподобалося звучання цього слова. М. Астролого переклала це ім'я як *Albus Silente*. Вона зупинилася на початку прізвища, на слові “*dumb*”, яке означає “мовчазний” та намагалася передати ідею мовчазливості, назвавши директора Гогвортської Школи *Silente* (з італ. “мовчазний”). Наміри автора були геть іншими, а з вибором такого терміну втрачається відсилання до джмеля, співу та постійної діяльності, якими Дж. К. Ролінг хотіла наділити персонажа. Отже, перекладач не звернула на це увагу та в результаті в італійському перекладі прізвища бракує інформації [4].

Перейдемо до професора Макгонегел. Оригінальне прізвище *McGonagall* не має жодного особливого значення, воно просто сподобалося авторці. Дж. К. Ролінг позичила його у шотландського поета Вільяма Макгонегел (*William McGonagall*), відомого малим визнанням. Проте в італійській версії перекладач вирішила адаптувати ім'я характерові персонажу і обрала прізвище *McGranitt*, яке асоціюється із “*granito*” (з італ. “граніт”). Твердість матеріалу та водночас його крихкість (при правильному ударі), як ніщо інше описує професора: зовнішньо сувора жінка, глибоко у душі якої ховається здатність до співчуття. Зберігши схожість звучання прізвища в італійському варіанті, М. Астролого збагатила його конотаціями, відсутніми в оригінальній версії [4].

Прізвище професора Квірела (*Quirrel*) відсилає до слова “*squirrel*” (з англ. “білка”). Білка – це маленька, активна, швидка та дуже проворна тваринка, яка характеризується швидкими, дещо нервовими рухами. Однак водночас вона – беззахисна та боязка здобич хижаків. Можливо виділити схожі риси між описом тваринки та даним персонажем: нервові тики професора нагадують різкі рухи білки. В італійській версії його звать *Raptor*. Звучання цього слова відсилає до “*ratto*” (з італ. “щур”). Щур – також маленька, швидка тварина, яка спритно ховається перед обличчям небезпеки, і також є здобиччю більших тварин. Проте він живе у вологих, темних та брудних місцях, що надає негативної конотації персонажу та натякає на його причетність до темних сил. Переклад втрачає зв'язок із білкою, однак М. Астролого вдалося відтворити гру алюзій, наявну в тексті оригіналу. Але, на нашу думку, автор хотіла зберегти інтригу щодо головного злодія аж до кінцевого розділу, тому не було необхідності додавати негативного забарвлення імені професора [4].

Проаналізувавши український переклад, можемо стверджувати, що для перекладу антропонімів В. Морозов обрав такий прийом як перекладацьке транскрибування (чи транскрипція): наприклад, *Harry Potter* – Гаппі Поттер, *Ronald Weasley* – Роналд Візлі, *Hermione Granger* – Герміона Грейнджер, *Rubeus Hagrid* – Рубеус Гергид, *Draco Malfoy* – Драко Мелфой, *Vernon Dursley* – Вернон Дурслі, *Severus Snape* – Северус Снейп, *Minerva McGonagall* – Мінерва Макгонегел, *Albus Dumbledore* – Албус Дамблдор, *Professor Quirrel* – Професор Квірел, *Argus Filch* – Аргус Філч, *Peeves* – Півз і т. д.

З одного боку — це правильно та професійно обрати один прийом для перекладу власних назв та дотримуватись його, однак, ми вважаємо, що у фантазійній художній літературі, необхідно зважати на так звані “говорящі” антропоніми та зооніми, бо вони характеризують персонажів та надають потрібного ефекту контексту.

Перекладаючи зооніми, В. Морозов вдався до так лекциних трансформацій, як:

1) транскрипція (*Scabbers* – Скеберс, *Fluffy* – Флафі);

2) лексико-семантичні заміни (*Tibby* – Мурзик, *Snowy* – Білосніжка, *Mr. Paws* – Лапонька, *Tufty* – Марсик).

Проте, на нашу думку під час перекладу кличок тварин, потрібно відійти від традиційних методів перекладу власних назв (транслітерація, транскрипція, транспозиція та ін.) і виконати семантичний переклад. Наприклад, *Scabbers* – Паршивка та *Fluffy* – Пухнастик. Дізнавшись, що щура Рона звать Паршивка, одразу ясно, що мова йде про хворобливу на вигляд тварину (з англ. “*scab*” – парша, короста; негідник, мерзотник;

“scabies” – короста), яка до того ж не є такою безневинною. А побачивши, що триголового пса, який охороняв філософський камінь, Гегрід ніжно назвав Пухнастик, розкривається характер лісничого: у найнебезпечніших та найстрашніших створіннях він бачить красу, доброту та ласку.

У підсумку скажемо, що відношення читачів до книжок дуже залежить від вправності перекладача. Потрібно докласти зусиль, включити уяву та використати знання обох мов та культур для того, щоб досягти еквівалентності та адекватності у перекладі.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 254 с.
3. Приемы передачи имен собственных [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://linguisticus.com/ru/TranslationTheory/OpenFolder/PEREDACHI_IMJON_SOBSTVENNYH
4. Králová Jana. La traduzione dei nomi propri [Електронний ресурс] / Jana Králová. – Режим доступу : <http://www.trad.it/525/>
5. Rowling J. K. Harry Potter And The Philosopher's Stone / J. K. Rowling. – Bloomsbury, 2004. – 298 p.
6. Rowling J. K. Harry Potter e la pietra filosofale / J. K. Rowling, a cura di S. Gabriele, traduzione di M. Astrologo. – Salani editore. – Nuova edizione (1 gennaio 1998). – 298 p.
7. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер та філософський камінь [Електронний ресурс] / Дж. К. Ролінг, переклад В. Морозова, за редакцією П. Тарашука та І. Малковича. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА. – 120 с.

*І. М. Тихоліз
м. Тернопіль*

ВІДТВОРЕННЯ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ РОМАНУ ФРЕНСІСА СКОТТА ФІТЦДЖЕРАЛЬДА «ВЕЛИКИЙ ГЕТСБІ»

Вже довгий час реалії привертають увагу як мовознавців, так і перекладознавців. Дослідженням реалій займалися такі вчені як Л. С. Бархударов, О. Ф. Бурбак, Р. П. Зорівчак, В. Н. Комісаров, І. В. Корунець та В. Г. Костомарова. На нашу думку, одне з найточніших визначень реалій дали болгарські перекладознавці С. Влахов та С. Флорин: «Це слова і словосполучення, що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального і історичного розвитку) одного народу і чужі для іншого» [1, с.438].

Переклад реалій є надзвичайно складним завданням. У цьому випадку перекладач повинен не лише досконало знати обидві мови, а й специфіку культури, побуту, історії носіїв цих мов. Загалом при відтворенні реалій перекладач зіштовхується з двома основними проблемами: перш за все, у мові перекладу немає відповідника. Це пояснюється тим, що у мові перекладу немає такого об'єкта, який позначає ця мовна одиниця. Друга проблема полягає в тому, що перекладач повинен засобами, наявними у мові перекладу, зберегти національне та історичне забарвлення реалії, передати той зміст, викликати ті конотації, що були первинно закладені в неї.

І. В. Корунець виділяє наступні способи перекладу реалій:

1. транскрипція чи транслітерація;
2. транскрипція (транслітерація) з наступним поясненням;
3. описовий переклад;
4. калькування з поясненням;
5. дослівний переклад (калькування);
6. переклад з допомогою семантичних аналогій [2, с. 157–169].

Розглянемо ці способи відтворення реалій більш детально на прикладах, взятих з перекладу роману Ф. С. Фітцджеральда «Великий Гетсбі»:

1. Транскрипція (транслітерація) є одним з найпоширеніших способів відтворення реалій. Транскрипція або транскрибування полягає у фонетичній передачі імені чи назви, тобто так, як воно звучить іноземною мовою. Транслітерація реалії передбачає передачу літер, які складають англійське слово, літерами перекладацької мови (тобто українськими):

“How do you get to West Egg village?” he asked helplessly [4, с. 6].

— Ви не скажете, як дістатися до Вест-Егга? – безпорадно спитав він. [3, с. 7].

У цьому випадку перекладач, М. Пінчевський, використовує спосіб транслітерації. На нашу думку, це рішення було доцільним, хоча в оригіналі автор підкреслює, що Вест Егг – це *village* (селище), хоча й вигадане. Перекладач натомість упускає цю інформацію, що може спричинити певну лауну у сприйнятті україномовного населення. Тому було б доцільно в українському перекладі також ввести доповнення: — Ви не скажете, як дістатися до селища Вест-Егга? — безпорадно спитав він.

2. У разі необхідності реалії поряд з транскриптивним/транслітеральним перекладом можуть супроводжуватися доповненнями і поясненнями. Розглянемо наступний приклад:

I graduated from New Haven in 1915, just a quarter of a century after my father [4, с. 5].

1915 року, рівно через двадцять п'ять років після мого батька, я завершив вищу освіту в Нью-Хейвені¹ [3, с. 6].

¹ В Нью-Хейвені міститься Йельський університет.

У цьому випадку перекладач транскрибує власну назву і наводить пояснення. Справа в тому, що середньостатистичний український читач, можливо, й не матиме жодної фонові інформації про Нью-Хейвен, місто в штаті Коннектикут, США, де знаходиться Єльський університет. Натомість цей американський університет, один із найстаріших та найпрестижніших навчальних закладів, є відомим у всьому світі.

3. Якщо з тих чи інших причин перекладач не може застосувати спосіб транскрипції чи транслітерації, то він подає описовий переклад. Цей спосіб полягає у тому, що слово, словосполучення, термін чи фразеологізм замінюється в мові перекладу словосполученням (або більшим за кількістю компонентів словосполученням), яке адекватно передає зміст цього слова або словосполучення.

Наведемо такий приклад:

“Highballs?” asked the head waiter [4, с. 54].

— Віскі з содовою? — спитав метрдотель [3, с. 57].

Highballs – це алкогольний напій, до складу якого входять віскі або бренді, змішані з водою чи содовою та кубиками льоду, який подається у високій склянці. У цьому випадку було використано спосіб приблизного перекладу. Застосувавши цей спосіб, перекладачеві вдалося хоча і не досить точно, але передати предметний зміст реалії.

4. Водночас у багатьох випадках для необізнаного читача варто також поруч з дослівним перекладом (калькуванням) подавати додаткове пояснення, наприклад:

At first I thought it was another party, a wild rout that had resolved itself into “hide-and-go-seek” or “sardines-in-the-box” with all the house thrown open to the game [4, с. 63].

Спочатку я подумав був, що там відбувається черговий бенкет і буїні веселоці завершуються грою в хованки чи в сардинки¹, яка розлилася по всіх приміщеннях [3, с. 66].

¹ Гра, наприкінці якої всі учасники опиняються в «домі», напханому, як коробка сардин.

В оригіналі згадується дитяча гра, поширена в культурі англословних країн – *sardines-in-the-box* (сардинки в коробці) – за правилами вона схожа до гри у хованки, але наприкінці всі гравці опиняються в так званому «будиночку», який нагадує коробку сардин. У цьому випадку перекладач дослівно відтворює цю реалію та подає пояснення для того, щоб зберегти національний колорит атмосфери. На нашу думку, такий спосіб перекладу є доцільним.

5. Також дуже часто використовують дослівний переклад (калькування) реалій. Розглянемо наступний приклад:

The valley of ashes is bounded on one side by a small foul river [4, с. 20].

З одного боку долина жужелиці впирається в брудну, смердючу річку [3, с. 22].

У цьому випадку перекладач дослівно переклав цю реалію. Варто зазначити, що *the valley of ashes* – це поселення, вигадане Ф. С. Фітцджеральдом, яке уособлює в собі моральний та соціальний занепад Америки. Це місце дістало таку назву через те, що все тут покрите шаром попелу, в повітрі постійно стоїть запах диму, все тут чорне і брудне. Перекладачеві вдалось розпізнати цю реалію, і він переклав її як *долина жужелиці*. Ми знаходимо таке визначення слова *жужелиця*: «1. Залишки після згоряння твердого палива; відходи при виплавці металу». Отож, перекладач вдало відтворив цю реалію, і спромігся зберегти її забарвлення та викликати ті ж самі конотації, що викликає ця реалія у читачів оригіналу.

Варто зазначити, що майже у всіх випадках перекладачеві вдалося адекватно відтворити реалії, зберігши зміст, смислове та емоційне навантаження, певні конотації, закладені у цих лексичних одиницях.

Література

1. Влахов С. Непереводимое в переводе (реалии) / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Мастерство перевода, 1970. – 343 с.
2. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова книга, 2003. – 445 с.
3. Фітцджеральд Ф. С. Великий Гетсбі; Ніч лагідна : романи / Перекл. з англ. М. Пінчевського. – К. : Дніпро, 1982. – 472 с.
4. Fitzgerald F. Scott *The Great Gatsby* / F. Scott Fitzgerald. – Penguin Books, 1994. – 188 p.

А. С. Філіна
м. Харків

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ У ГАЛУЗІ МАКРОЕКОНОМІКИ

Інтеграційні та глобалізаційні процеси, які наразі охопили весь світ, не оминають й нашу країну. Зміцнення економічних зв'язків України на міжнародній арені спричиняють значні обсяги перекладів в сфері економіки з англійської мови українською, що, у свою чергу, потребує вироблення підходів до перекладу економічної термінології.

Економіка включає в себе різноманітні сфери діяльності: промисловість, сільське господарство, торгівля, біржа тощо [11], а розглядати їх можна у різних масштабах – мікроекономічному та макроекономічному. Мікроекономіка займається розглядом діяльності окремих господарчих одиниць в їхньому взаємозв'язку з різними контрагентами, у той час як макроекономіка вивчає господарську діяльність на рівні національної економіки, її регіонів, народно-господарчих комплексів, сфер та галузей, а також світового господарства в цілому [4].

Дослідження економічних термінів становить важливу проблему про що свідчить наявність значної кількості наукових праць, присвячених вивченню термінології різноманітних сфер економічної діяльності, зокрема розглядалися структурно-семантичні та функціональні особливості англійської банківської терміносистеми [3], структура та семантичні характеристики англійської термінології маркетингу [5], англійська термінологія фінансово-економічних взаємин [8], роль запозичень-англіцизмів у розвитку сучасної української мікроекономічної термінології [9]. Проте нам не вдалося знайти робіт, присвячених аналізу особливостей перекладу макроекономічних термінів, що свідчить про актуальність нашої роботи.

Специфіка макроекономічних текстів полягає у наявності значної кількості термінів, переклад яких вимагає врахування їх специфіки, що полягає у точності інформації, відсутності емоційної забарвленості, стислості та систематичності [2; 7]. Зважаючи на значну кількість різноперекладних термінів, які мають декілька еквівалентів при перекладі, важливу роль відіграє наявність відповідних знань у свідомості перекладача. У перекладознавчій літературі [10] розрізняють фонові (соціобікультурні, енциклопедичні тощо) та предметні (притаманні певній галузі) знання, тобто виходячи із запропонованої класифікації у нашому випадку мова йде про останній тип знань. Виконання якісного перекладу в сфері макроекономіки передбачає знання основних інструментів макроекономічної політики (фіскального та монетарного), механізмів встановлення та підтримки короткострокової та довгострокової загальної макроекономічної рівноваги (внутрішньої та зовнішньої) та основних макроекономічних моделей [1].

Окрім солідних знань макроекономічної сфери, перекладачеві знадобиться й володіння основними лексичними трансформаціями, а саме: контекстуальною заміною, смисловим розвитком, формальною негативацією, конкретизацією значення слова, генералізацією значення слова, додаванням слова, вилученням слова, субституцією, пермутацією, а також способами перекладу лексичних одиниць: вибором словникового відповідника, вибором варіативного відповідника, транскодуванням, калькуванням, описовим перекладом [6].

Таким чином, перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у відборі репрезентативного корпусу англійських лексичних одиниць в галузі макроекономіки з подальшим проведенням аналізу способів їх перекладу українською мовою.

Література

1. Агапова Т. А. Макроекономіка / Т. А. Агапова, С. Ф. Серегина. – М. : Дело и Сервис, 2004. – 448 с.
2. Борисова Л. И. Способы перевода общенаучной лексики с английского языка на русский / Л. И. Борисова. – М. : ВЦП, 1983. – 130 с.
3. Борсук Л. Ф. Структурно-семантичні та функціональні особливості англійської банківської терміносистеми : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Л. Ф. Борсук. – Запоріжжя, 2015. – 18 с.
4. Бутук А. И. Экономическая теория / А. И. Бутук. – К. : Вікар, 2000. – 644 с.
5. Гутиряк О. І. Англійська термінологія маркетингу: структура та семантичні характеристики : автореф. дис. канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. І. Гутиряк. – К., 1999. – 18 с.
6. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури : [у 2-х ч.] / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – Ч. II : Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі. – 302 с.
7. Каргина Е. М. Изучение иноязычной научно-технической терминологии в историческом контексте [Электронный ресурс] / Е. М. Каргина // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 2. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2015/02/46715>.
8. Лотка О. М. Англійська термінологія фінансово-економічних взаємин : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. М. Лотка. – Київ, 2000. – 20 с.
9. Олійник А. Д. Роль запозичень-англіцизмів у розвитку сучасної української мікроекономічної термінології : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / А. Д. Олійник. – К., 2002. – 20 с.
10. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
11. Шулюкіна Т. С. К вопросу перевода экономических терминов (на материале английского и русского языка) [Электронный ресурс] / Т. С. Шулюкіна // Огарев-online. –

*Л. П. Шальона
м. Харків*

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ МЕДИЧНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ

На сьогоднішній день переклад медичних текстів та медичної документації актуальний не лише для індустрії медицини, але також для сучасного ринку перекладачів. Перекладається не лише медична література, а й історії хвороб, медичні довідки та інша документація, котру пацієнти мають надавати лікарям задля лікування за кордоном.

Метою нашої роботи є визначення лексико-граматичних особливостей перекладу медичної документації до медичного обладнання. Матеріалом дослідження обрано текст, який стосується проведення медичних інструктажів із використання обладнання «Guidance for the use of medical equipment maintenance strategies and procedures» [3].

Розробки нового обладнання, розвиток фармацевтичної промисловості та медичної галузі, створення нових лікарських засобів призводить до розширення наукових зв'язків з іншими країнами, що в свою чергу, сприяє розвитку перекладу медичної літератури. Новизна дослідження полягає у тому, що кількість нового сучасного обладнання на ринку зростає, тож зростає і попит на переклад медичної документації щодо використання такого обладнання, усталення термінології, створення системи правил, котрі б допомагали перекладачеві під час роботи зі специфічною медичною документацією, укладення необхідних словників.

Медичний переклад вимагає використання особливого стилю викладу перекладу, чимось схожого на стиль технічного перекладу. Іншими словами, стиль медичного перекладу "сухий", безособистісний, беземоційний. Також медичний переклад включає в себе використання спеціальної медичної термінології та вміння вірно трактувати неоднозначні терміни, використання абревіатур для забезпечення якісного, правильного, грамотного перекладу. Дуже часто медичні тексти насичені латиною. Медичні тексти наповнені скороченнями та неологізмами, тому для їхнього правильного трактування перекладач повинен вивчати додаткову медичну літературу. Не менш важливим є те, що перекладач повинен вільно орієнтуватися в одиницях виміру, які використовуються в лабораторних дослідженнях різних держав [1].

Головним чином, під час перекладу тексту ми застосовували теорію закономірних відмінностей Рецкера. Теорія Рецкера пояснює процес перекладу, основні прийоми роботи перекладача, але не надає пояснення, як оригінал та текст перекладу співвідносяться [2]. Зазначимо, що під час адаптивного та повного перекладу виникає достатньо велика кількість питань, пов'язаних з подоланням граматичних та лексичних труднощів перекладу, зокрема, зі способами передачі наукової термінології. Відсутність повного набору сучасних українських термінологічних словників, які б задавали стандарти вживання наукових термінів, спричинила нерегульоване запозичення іншомовних термінів. Одним із шляхів покращення ситуації у галузі української наукової термінології якраз і є вивчення перекладацьких термінологічних труднощів з метою вироблення уніфікованих підходів до їхнього подолання. Головна проблема, яка виникає під час перекладу – це багатозначність медичних термінів та термінів-словосполучень. Основним прийомом перекладу термінів є переклад за допомогою лексичного еквіваленту. При перекладі міжнародної лексики, яка заснована на латині, основним правилом є знання коренів цієї мови (наприклад: *ventricular* – шлуночковий; *distal* – периферійний; *peritoneal* – очеревинний; але *physician* – лікар, а не фізик). Також при перекладі ми зіштовхнулися з різного роду абревіатурами та

скороченнями СРТ – Chest Photoroentgenography (флюорографія органів дихання); KUB – Kidney, Urethra, Bladder x-ray (рентгенівський знімок нирок, сечівника, міхура); DPI – Dry Power Inhaler (порошкоподібний інгалятор); ACD – automatic cardioverter defibrillator (автоматичний зовнішній дефібрилятор); ECG – Electrocardiogram (ЕКГ, електрокардіограма); DRE – Digital Rectal Examination (ректальне цифрове дослідження прямої кишки); VWD – variable wave detector (детектор з довжиною хвилі, що варіюється); OGTT – Oral Glucose Tolerance Test (тест на толерантність глюкози); TS – technical staff (лаборант); ret time – retention time (час утримання); Rs – resolution (дозвіл). Варто відзначити, що однотипність та клішованість медичних документів дозволяє застосовувати технології translation memory різних систем автоматизованого перекладу.

Отже, переклавши текст, ми склали словник лексичних одиниць, щоб проаналізувати прийоми, використані при перекладі. Результати показали, що найчастіше ми використовували спосіб калькування, адаптивного транскодування, транслітерування та використання одноеквівалентних та багатоеквівалентних відповідників. Спосіб пермутації, описового перекладу, вилучення та змішаного транскодування також мали місце в нашому тексті перекладу. Проаналізувавши використання різних способів перекладу, ми можемо стверджувати, що текст має науково-технічний характер.

Текст оригіналу має багато спеціальних термінів, назв та словосполучень, характерних для професійної медичної сфери. Саме це викликало найбільше труднощів під час перекладу, тому ми зверталися до тематичної літератури задля пошуку фонові інформації та вірних еквівалентів для певних термінів. Фонові знання допомогли нам зрозуміти зміст статті глибше. Адже перекладач повинен бути обізнаним у різних сферах життя, у різноманітних теоріях та принципах перекладознавства. Саме компетентність перекладача може забезпечити адекватний переклад. Варто пам'ятати про перекладацьку етику. Важливо відзначити, що перекладацька етика передбачає, передусім, коректність, обов'язковість і конфіденційність, тобто нерозголошення третім особам будь-якої внутрішньої інформації замовника, яка стає відомою перекладачеві при медичному перекладі діагнозу чи медичних висновків. При перекладі медичних текстів, перекладач має нести велику відповідальність за кожне слово, оскільки правильність перекладу діагнозу, медичного документа чи довідки може вплинути на здоров'я та життя людини.

Література

1. Заботкина В. И. Когнитивно-прагматический подход к изучению английской неологии / В. И. Заботкина // Мат-лы науч. конф. «Проблемы английской неологии». – М. : МГЛУ, 2002. – С. 11–20.
2. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.
3. Association for the Advancement of Medical Instrumentation [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://my.aami.org/aamiresources/previewfiles/EQ89_1502_preview.pdf

M. Shuakbaeva,

T. Zavitova

Kostanay State University named after A. Baitursynov

Kostanay, Kazakhstan

DIFFICULTIES OF TRANSLATION FROM ENGLISH INTO KAZAKH

After studying the language and culture of other nations, the person becomes one of them. Once the great Abai called the Kazakhs to study the Russian language, knowing that in the Russian language and culture of our people will be able to join the world culture [3]. In the XXI century, new challenges confront us: faithful to its own roots, developing the native language and culture,

we have to enter in the dynamic global processes of technological and humanitarian plan. This ability is provided by the knowledge of English.

“I am absolutely convinced that children should be taught when they are children. Trilingualism is simply a necessity for our children. They are the children of the whole planet: they should know the state language, Russian as the language of communication, English as the world language, the language of World science, innovation and the Internet”. “Kazakhstan must be perceived throughout the world as a highly educated country whose population can use three languages” [4]. This means that within the framework of the project "The Trinity of Languages", it is planned to address the issues of teaching not only the state and Russian language, but also the English language, this is necessary so that in future the English economic translation of the documentation becomes available to any person. Expansion of the market is now interested in many large companies, but English is the most versatile for business talks. Therefore, in order to establish partnerships with foreign companies, it is often required not just a quality translation, namely English economic translation or business English translation – that is, translation taking into account the terminology, understanding of the specifics of the economy and the subtleties of business ethics.

The purpose of this article is to examine the grammatical and lexical problems that are most often encountered when translating English texts, without giving a detailed account of a particular grammatical or lexical phenomenon. The article deals with only some aspects of this phenomenon. First, let's pay attention to phonetics. By the number of vowels in English and Kazakh language, there are differences: the Kazakh language of their – 15, in the English language – 20. However, the two are vocalic languages. Many of phonemes in pronunciation are similar, but, as in the articulation may notice a slight difference as phonemic structure of these languages differ not only in the number of phonemes, but also their quality, are correlates of longitude and short vowels in English and in Kazakh - by hardness and softness. Phonetic contrast between long and short vowels in English has a distinctive feature. A phoneme is a necessary material for morphological level units. At the morphological level, there is a connection with the phonetic, and in the Kazakh language, as agglutinative, new words and various forms of words are formed through the successive addition to the root or stem of the word formative and form-forming affixes and inflexions. Each affix here has only one grammatical meaning and grammatical meaning of each is always expressed by the same affix. Suffixes and flexions depend on the softness and hardness of the vowels, for example: *кітап – кітаптар, дәптер – дәптерлер*. In the Kazakh language, the root remains unchanged, the affixes are in harmony with the root, i.e. the formation of words occurs according to the law of synharmonicity - the law of combining the sounds of the main part of the word and affixes. According to this law, all Kazakh words can be combined as a velar apical soft or hard. Therefore, all the words are divided into hard and soft: e.g., *көл, ән – are soft, қол, жан – hard*. [1, p. 28] Ways to express the category of the number of a noun are different, so in English it differs in the complexity of the expression, because grammatical system of means of expression includes the suffix, the article (indefinite), internal flexion, and in the Kazakh language there is only one ending *-лар / -лер* and its correlates. At the same time in inflected in English, where there is no division of vowels into hard and soft, the ending does not depend on vowels and consonants, e.g.: *book – books, dish – dishes*, or there is an internal inflection, e.g.: *tooth – teeth*. As you can see, in inflected languages there developed internal inflection, which consists in the alternation of phonemes in the root morphemes. However, in English, which is considered to be an inflected language, like all Indo-European languages, and has features of agglutinative type, such suffix as *-s* has only one grammatical meaning, i.e. plural.[2, p. 92] On the phonological level, the English language suffixes are completely independent from the basis, apical vowels can be combined with velar vowels. The number of consonants in Kazakh and English is also practically the same: in the Kazakh language they are 25, and in the English language – 24. According to the method of formation, the consonant sounds in these two languages are very similar: labial, linguistic and

palatine. Just like in English, in Kazakh improper pronunciation of sound can change the meaning of words.

In the Kazakh language, the most common derivational affix as well as in English is the suffix, which gives the word a new lexical meaning. It easily stands out and is involved in the formation of new words. English suffixes *-er / -or* and Kazakh *-шы/-ші*, attached to the infinitive, in most cases designate the person producing the action: *to teach – teacher / оқыту – оқытушы, to write – writer / жазу – жазушы*, etc. On the specifics of the reflected aspects of reality, the system of parts of speech in Kazakh and English shows a certain similarity, at the same time they are characterized by a number of specific features, for example: blurring the boundaries of parts of speech in English, rather than in Kazakh. This is due to the relatively less developed English affixation, leading to less formal opposition of parts of speech.[2, p. 117] In distinguishing the main parts of speech there is no difference, the most similar are the pronouns, both the lexical composition, and the division into subclasses. By the nature of the manifestation of meaning in a language, the difference is, for example, that the meaning of certainty is mandatory for the English language, and not necessarily for the Kazakh language. Although in English the category of the genus is absent in nouns, nevertheless, nouns denoting animate objects, personal pronouns, and, as an exception, some animals and objects may have a masculine or feminine gender. Nouns referring to the man (answering the question *Who is this? Бұл кім?*), may be masculine (correspond to pronouns *he, his – Ол оның*) or female (acc places *she, her – ол, оның*) or feminine gender (correspond to pronouns *she, her – ол, оның*). As we see from the examples, in the Kazakh language the gender category is completely absent, therefore the same adjective, pronoun or ordinal, depending on the meaning of the sentence, can be translated into English in different ways. At the syntactic level differences can be considered for the use of the English verb to be. The analogue of this verb-ligament is not used in the Kazakh language, and in English there is always a verb or verbal-nominal predicate in the sentences, e.g.: *I am a teacher. – Мен оқытушымын.*

The order of words in both Kazakh and English languages is of great importance, since it is permanent, eg: *The second boy is my son – Екінші бала менің ұлым; It is raining – Жаңбыр жауып тұр; The blue sky is large – Аспан ашық еді.* In the Kazakh language in a simple declarative sentence the subject is usually at the beginning, the predicate – always at the end, before the definition defines the word, a circumstance of time – in the beginning of the sentence. Similarly, in English there is a certain order of members of the sentence, where for the subject, the predicate, etc. secured its place, e.g.: *We live in Astana – Біз Астанада тұрамыз.* The mismatch of the systems of Kazakh and English languages gives rise to well-known problems in the translation into English of Kazakh sentences of the type: *Мен хат жазып болдым; Мен Астанада болдым and so on.* By translating such sentences, it is necessary to clarify what is meant: an action as a fact, an action as such, or – the result of an action: *Мен Астанада болдым – I was in Astana (last Monday)* (Exact indication of the time of staying); *Мен Астанада болдым – I have been to Astana* (In my previous life there was an "experience" of visiting the capital of Kazakhstan). When translating from English into Kazakh or translating individual lexemes, certain difficulties arise that are related to the peculiarities of the language. Therefore, it is necessary to consider what problems are encountered when translating from English into Kazakh, in particular when determining the function of the infinitive. The infinitive in the function of definition is translated into Russian, as a rule, by a determinative subordinate clause with a modal verbal predicate that expresses the possibility or necessity, or by the verb predicate in the future tense, for example: *This question will be discussed at the conference shortly to open in Moscow – Бұл сұрақ Мәскеуде ашылатын конференцияда қаралады.* After the word “*last*” and ordinal numerals, the infinitive in the function of definition is translated by the personal form of the verb at the same time as the verb-predicate of the main sentence, for example: *The secretary general was the first to rise this question – Бұл сұрақты бірінші болып қойған бас хатшы болды.* If these words perform some other syntactic function, then the infinitive can also be translated as a participle. The infinitive in the

function of the object does not cause difficulties when translated into the Kazakh language, it is usually translated as an infinitive, sometimes an adverbial sentence, for example: *They want to submit a new proposal* – *Олар жаңа ойды ұсынды*. The infinitive is the difficulty in translating mainly because it could mistakenly be taken as an adverbial modifier of purpose. Only the meaning of the whole sentence, and sometimes the wider context, allows determining whether the infinitive is an adverbial modifier of purpose or result, e.g.: *To read well is very important in knowledge* – *Білімнің ең маңыздысы көп оқу*. The infinitive in the function of the subject, the predicative term, the nominal part of the compound predicate and the circumstances of the goal does not present difficulties when translated into the Kazakh language. In these functions it is translated by an infinitive (in the function of the subject or adverbial modifier of purpose) or by a noun, e.g.: *I want you to find me a place in the car* – *Көлікте сен маған орын тауып беруіңді қалаймын*. In conjunction with the verb “to fail” or the noun, the infinitive conveys a failed attempt to perform an act or simply a negation and is often translated into Kazakh by the personal form of the verb in negative form (*құлау, сәтсіздікке ұшырау*), e.g.: *The negotiators failed to come to an agreement* – *Келісімшарттың қатысушылары бір шешімге келген жоқ* [1, p. 54]. Often, the stylistic coloring, the literary style of the inverted sentence is not taken into account, and the sentence is also translated with an unconscious submission, which is characteristic of the colloquial style in the Kazakh language, e.g.: *I believe her to be a very good cook* – *оның жақсы аспазшы болғанын қалаймын*.

In spite of the large number of translations that have been introduced in this article, it is necessary to understand that such problems arise when translating in practically any language pairs. The value of system differences between the native and studied languages allow to predict interference to anticipate difficulties, which places will be weak. To develop the skill of correct understanding of the text it is not enough to know the grammar and theory of translation. Experience shows that for mastering the technique of translation, it is necessary to identify certain grammatical and lexical difficulties and to train their translation. Considering the languages of the world from the point of view of grammar, we see that the logical laws governing the very process of human thinking are the same for all languages, and the laws of grammar for each language are different.

References

1. Жубанов К. Жаңа грамматиканың жаңалықтары жайында / К. Жубанов. – Алматы : 2001. – 24 с.
2. Зеленецкий А. Л. Сравнительная типология основных европейских языков / А. Л. Зеленецкий. – М. : Изд. Дом Академия, 2004. – 428 с.
3. Кунанбаев А. Слова назидания (Книга слов). Слово тридцать восьмое. Слова назидания детям / А. Кунанбаев. – Алматы : Изд-во «Алматыкітап», 2015. – 224 с.
4. Назарбаев Н. А. Выступление на XXIV сессии Ассамблеи народа Казахстана: «Независимость. Согласие. Нация единого будущего» от 26 апреля 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.zakon.kz/4789694-prezident-rk-trekhjazychie.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аббасзаде Кенуль Алюсіф кизи** – магістрантка Маріупольського державного університету
2. **Аврамова Вікторія Іллівна** – магістрант Маріупольського державного університету
3. **Алексєєв Олексій Олексійович** – студент Маріупольського державного університету
4. **Алхімченкова Дар'я Михайлівна** – студентка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»
5. **Арабаджи Галина Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
6. **Арделан Олександра Олександрівна** – студентка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
7. **Білик Олена Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
8. **Білоус Наталія В'ячеславівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України
9. **Божко Яна Юріївна** – аспірантка Запорізького національного університету
10. **Бойцова Ганна Віталіївна** – студентка Маріупольського державного університету
11. **Большіт Юлія Миколаївна** – студентка Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара
12. **Бохонов Максим Володимирович** – студент Маріупольського державного університету
13. **Брус Юлія Вікторівна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
14. **Варфоломєєва Анастасія Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
15. **Василевська Оксана Андріївна** – студентка Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
16. **Вітюк Єлизавета Олегівна** – студентка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет».
17. **Вовк Наталя Анатоліївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
18. **Воробей Маргарита Олегівна** – студентка Маріупольського державного університету
19. **Воробйова Світлана Сергіївна** – магістрантка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»
20. **Габа Дар'я Юріївна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
21. **Гавенко Олена Сергіївна** – старший викладач кафедри італійської філології та перекладу Маріупольського державного університету
22. **Газібагандова Владислава Шамілівна** – студентка Маріупольського державного університету
23. **Ганжело Світлана Миколаївна** – старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету
24. **Гасимова Ірина Ніязівна** – студентка Маріупольського державного університету
25. **Говоренко Вікторія Вікторівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
26. **Головачик Тетяна Олегівна** – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету

27. **Головко Аліна Ігорівна** – студентка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
28. **Голуб Лілія Анатоліївна** – студентка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»
29. **Грабар Владислава Юрїївна** – студентка Дніпровського національного університету ім. Олеса Гончара
30. **Гриценко Анастасія Володимирівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
31. **Гріченко Тетяна Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
32. **Гулієнко Ніна Євгенівна** – магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
33. **Давидович Дар'я Сергіївна** – магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
34. **Дацер Катерина Сергіївна** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету
35. **Дегерменджи Аліна Димитрїївна** – студентка Маріупольського державного університету
36. **Деменковець Марина Володимирівна** – студентка Запорізького національного університету
37. **Денисова Анжеліка Сергіївна** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету
38. **Дідух Юлія Валеріївна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
39. **Дорош Катерина Анатоліївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
40. **Дробовська Ганна Сергіївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
41. **Дубова Юлія Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
42. **Дуєва Анастасія Павлівна** – студентка Маріупольського державного університету
43. **Дьякуненко Анастасія Артурівна** – студентка Запорізького національного університету.
44. **Євженко Юлія Миколаївна** – студентка Маріупольського державного університету
45. **Єщенко Марина Сергіївна** – студентка Дніпровського національного університету ім. Олеса Гончара
46. **Завітова Тетяна Юрїївна** – старший викладач кафедри іноземних мов Костанайського державного університету імені А. Байтурсинова
47. **Загорулько Дар'я Павлівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
48. **Задирака Христина Віталіївна** – студентка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
49. **Засць Дарина Ігорівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
50. **Заїка Анастасія Олександрівна** – студентка Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка.
51. **Заїченко Анастасія Євгеніївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
52. **Закалюжна Наталія Дмитрівна** – студентка Національного університету біоресурсів і природокористування України
53. **Зиков Богдан Сергійович** – магістрант Маріупольського державного університету
54. **Золотько Юлія Сергіївна** – асистент кафедри англійської філології Маріупольського державного університету

55. **Івахненко Маргарита Іванівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
56. **Іващенко Ірина Олегівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
57. **Ільїна Єлизавета Юрійвна** – студентка Маріупольського державного університету
58. **Кажан Юлія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету
59. **Капніна Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
60. **Каріда Олександр Ілліч** – старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету
61. **Кащенко Катерина Євгенівна** – студентка Маріупольського державного університету
62. **Кирилюк Ірина Василівна** – студентка Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу
63. **Киричек Карина Олексіївна** – магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
64. **Кінашук Світлана Ігорівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
65. **Клименко Дар`я Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету.
66. **Кобзіна Наталія Геннадіївна** – вчитель німецької мови Краматорської загальноосвітньої школи I-III ступенів №26
67. **Коваленко Анастасія Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
68. **Коваленко Надія Вікторівна** – магістрантка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»
69. **Ковура Катерина Олександрівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
70. **Колодяжна Ольга Костянтинівна** – студентка Маріупольського державного університету
71. **Команчук Катерина Артурівна** – студентка Дніпровського національного університету ім. О.Гончара
72. **Комар Катерина Сергіївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
73. **Кононенко Анастасія Григорівна** – магістрантка Маріупольського державного університету.
74. **Конопатенко Олена Сергіївна** – студентка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»
75. **Константинова Юлія Геннадіївна** – студентка Маріупольського державного університету
76. **Коробенко Ганна Яківна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності
77. **Костиць Олександра Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
78. **Котовенко Владлена Едуардівна** – студентка Маріупольського державного університету
79. **Кочетова Ельвіра Едуардівна** – студентка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»
80. **Красовська Наталя Юрійвна** – студентка Національного технічного університету України «КПІ ім. І. Сікорського».

81. **Крашевська Марина Юріївна** – студентка Маріупольського державного університету
82. **Кубай Наталія Олегівна** – магістрантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
83. **Кудря Наталія Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
84. **Кузнєцов Владислав Андрійович** – студент Маріупольського державного університету
85. **Кузьменко Анна Андріївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
86. **Лаврик Вікторія Василівна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
87. **Лавриненко Катерина Олегівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
88. **Лазарєва Анна Олегівна** – магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
89. **Ланіна Ірина Миколаївна** – студентка Запорізького національного університету.
90. **Лобанова Софія Борисівна** – студентка Маріупольського державного університету
91. **Лоскутова Наталія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету
92. **Любчак Вікторія Вікторівна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
93. **Мазур Олена Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики галузевого перекладу Херсонського національного технічного університету
94. **Майковська Валерія Олександрівна** – магістрантка Дніпровського національного університету ім. О.Гончара
95. **Максименко Ілана Глібівна** – студентка Житомирського державного університету імені Івана Франка
96. **Маліч Елеонора Михайлівна** – студентка Маріупольського державного університету
97. **Мальцев Дмитро Сергійович** – студент Маріупольського державного університету
98. **Маркелова Д. М.** – старший викладач Костанайського державного університету імені А. Байтурсинова
99. **Марченко Марина Олександрівна** – старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету
100. **Матвіїшин Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
101. **Медведєва Ганна Едуардівна** – студентка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет».
102. **Меркулова Світлана Ігорівна** – студентка Маріупольського державного університету
103. **Медведєв Олександр Олександрович** – Маріупольського державного університету
104. **Мишак Олена Олексіївна** – асистент кафедри романо-германських мов і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України
105. **Міхно Світлана Василівна** – викладач кафедри іноземних мов Сумського державного університету
106. **Моначин Інна Анастасія Вікторівна** – студентка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

107. **Наземчук Катерина Олександрівна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
108. **Намонюк Юлія Володимирівна** – студентка Криворізького педагогічного інституту Національного державного університету
109. **Никифоренко Наталя Ігорівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
110. **Олійник Алла Андріївна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
111. **Ольховська Алла Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та практики перекладу англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
112. **Острякова Тетяна Вадимівна** – студентка Маріупольського державного університету
113. **Паламарчук Анна Сергіївна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
114. **Панчищенко Євгенія Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету
115. **Петренко Євгенія Миколаївна** – викладач-стажист Херсонського національного технічного університету.
116. **Подольна Катерина Володимирівна** – студентка ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»
117. **Подопрігора Ольга Вікторівна** – студентка Маріупольського державного університету
118. **Поклад Таїсія Миколаївна** – асистент кафедри італійської мови та перекладу Маріупольського державного університету
119. **Покорєєв Вадим Вікторович** – магістрант Маріупольського державного університету
120. **Поляруш Ганна Олександрівна** – студентка Вінницького комунального гуманітарно-педагогічного коледжу.
121. **Процких Віра Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
122. **Пугач Наталка Юріївна** – студентка Маріупольського державного університету
123. **Ремига Інна Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
124. **Рибалко Юлія Вікторівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
125. **Різуненко Дар'я Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
126. **Рудницька Ганна Валеріївна** – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри італійської філології та перекладу Маріупольського державного університету
127. **Рябокінь Лілія Сергіївна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
128. **Сергієнко Ксенія Сергіївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
129. **Сирота Людмила Василівна** – студентка Херсонського національного технічного університету
130. **Скудар Вероніка Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
131. **Слепканьова Дар'я Віталіївна** – студентка Маріупольського державного університету.
132. **Смирнова Марія Сергіївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Маріупольського державного університету

133. **Співак Ірина Ігорівна** – студентка Маріупольського державного університету
134. **Стасенко Єлизавета Андріївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
135. **Стрікова Юлія Володимирівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
136. **Сушко-Безденежних Марія Григорівна** – старший викладач навчально-наукового інституту бізнес-технологій «Українська академія банківської справи» Сумського державного університету
137. **Тиртичко Алла Павлівна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
138. **Тихоліз Ірина Михайлівна** – магістрантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
139. **Ткачук Алла Сергіївна** – студентка Маріупольського державного університету
140. **Топальська Ольга Геннадіївна** – студентка Маріупольського державного університету.
141. **Турянниця Ксенія Сергіївна**, магістрантка Херсонського національного технічного університету
142. **Умбетова Г. С.** – студентка Костанайського державного університету імені А. Байтурсінова
143. **Федіна Маргарита Григорівна** – студентка Маріупольського державного університету
144. **Федотичева Єлизавета Андріївна** – студентка Запорізького національного університету
145. **Федотова Олександра Євгенівна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності
146. **Філіна Аліна Сергіївна** – магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
147. **Хаджинова Ірина Володимирівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
148. **Хачик Юлія Іванівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
149. **Ходова Юлія Олександрівна** – студентка Маріупольського державного університету спеціальності
150. **Холманських Валерія Вікторівна** – магістрантка Маріупольського державного університету
151. **Цветкова Катерина В'ячеславівна** – студентка Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»
152. **Ципоренко Лілія Дмитрівна** – старший викладач кафедри італійської філології та перекладу Маріупольського державного університету
153. **Цололо Олена Володимирівна** – студентка Маріупольського державного університету
154. **Шальопа Ліна Петрівна** – магістрантка Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
155. **Шапочка Поліна Олександрівна** – студентка Запорізького національного університету.
156. **Шаран Олександра Іванівна** – магістрантка Дніпровського національного університету ім. О.Гончара.
157. **Швецова Ірина Віталіївна** – студентка Сумського державного університету
158. **Шевчук Катерина Анатоліївна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу

159. **Шуакбаєва Мадіна** – студентка Костанайського державного університету імені А. Байтурсинова
160. **Шуба Олеся Андріївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
161. **Щербакова Юлія Геннадіївна** – магістрантка Маріупольського державного університету
162. **Юркіна Анна Олегівна** – студентка Маріупольського державного університету
163. **Яйло Дар'я Костянтинівна** – студентка Маріупольського державного університету
164. **Ясенчук Юлія Владиславівна** – студентка Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу
165. **Яшкова Марина Олександрівна** – магістрантка Маріупольського державного університету