

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра німецької мови
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради

«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»

**МАТЕРІАЛИ II ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

(9 квітня 2020 року)

**Кам'янець-Подільський
2020**

УДК 81'243 (100) (06)

I-67

Редакційна колегія:

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

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

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

I-67

«Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи» : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кам'янець-Подільський, 9 квітня 2020 р. / редкол. Т.В. Калинюк (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 206 с.

У збірнику матеріалів II Всеукраїнської конференції «Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи», яка відбулася 9 квітня 2020 року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка представлені доповіді учасників, які відображають різноаспектні дослідження актуальних проблем сучасної філологічної науки в Україні та світі.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст статей і матеріалів, допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ

<i>Бамбуляк Аліна</i> BEGRIFF DER ENTLERNUNG IN DEN LINGUISTISCHEN FORSCHUNGEN	10
<i>Бєлова Владислава</i> МОДЕЛЬ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА АКТИВНОГО ТИПУ	13
<i>Бєляєва Олена, Синиця Валентина</i> ЛАТИНСЬКІ СИНОНІМІЧНІ НАЗВИ ЛЕПРИ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ	16
<i>Бондаренко Ірина</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМПЗИТИВ У РОМАНИ ІНГРІД НОЛЛЬ «DER HAHN IST TOT»	20
<i>Ботвин Тарас</i> НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ВИРАЗІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	24
<i>Будерацька Ірина</i> ДО ПРОБЛЕМИ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	27
<i>Гермаківська Тетяна</i> НІМЕЦЬКІЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ В ІНТЕРНЕТ- КОМУНІКАЦІЇ	30
<i>Гнатичин Вікторія</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЄСЛІВ «MEINEN», «GLAUBEN», «DENKEN» У ПОВСЯКДЕННОМУ МОВЛЕННІ	33
<i>Головатюк Ліана</i> СЛОВОТВОРЧА ВАРІАНТНІСТЬ ЯК ОДНЕ З ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ У СУЧАСНІЙ ВАРІАНТОЛОГІЇ	36

<i>Гуменюк Каріна</i> ПОНЯТТЯ ПРО ТЕОРІЇ ПОЛЯ У ЛІНГВІСТИЦІ	38
<i>Долгова Раїса</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ГЕНДЕРУ» У ЛІНГВІСТИЦІ	40
<i>Забарило Лілія</i> КОНЦЕПТ SENNSUCHT В ПОЕЗІЯХ ЗЕЛЬМИ МЕЕРБАУМ- АЙЗІНГЕР	43
<i>Зданюк Тетяна</i> TYPEN DER WEIDERHOLUNGEN AUS STILISTISCHER SICHT	45
<i>Казимір Ірина</i> ЦИТАТНО-АФОРИСТИЧНИЙ ФОНД В. ШЕКСПІРА У НІМЕЦЬКОМУ ЛІНГВОСОЦІУМІ	49
<i>Калинюк Тетяна</i> НАРОДНА ЕТИМОЛОГІЗАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМУ: ДЖЕРЕЛА ВИНИКНЕННЯ	51
<i>Крецька Юлія</i> BESONDERHEITEN DER SYNTAX DER DEUTSCHEN ÜBERSCHRIFTEN	54
<i>Кришко Анна</i> ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОВІДНИКІВ	57
<i>Крохмалюк Надія</i> ФУНКЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦІ У МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ	61
<i>Лаухіна Інна, Побережник Ольга</i> ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ PRESENT DE L'INDICATIF В СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ	65
<i>Лиманюк Мар'яна, Сушкова Анна</i> EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE DEUTSCHEN TEMPORA	69
<i>Марчук Віта</i> ДО ПИТАННЯ ЖАНРОВОЇ ВАРІАТИВНОСТІ ТЕКСТІВ ПРЕСИ	71

<i>Масловська Алла</i> ОЗНАКИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЗА ГЕРАЛЬДОМ БУРГЕРОМ	73
<i>Микуляк Марина</i> „ФАКТ ODER FAKE?“ ALS EIN AKTUELLES THEMA IM DAF- UNTERRICHT	76
<i>Олійник Кароліна</i> DIE SATZARTEN IN DEN DEUTSCHEN ÜBERSCHRIFTEN	77
<i>Подоляк Віта</i> МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК СКЛАДОВА ВОКАБУЛЯРУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	80
<i>Прийма Лада, Шерстюк Наталія</i> ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЦИЗМІВ СФЕРИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	83
<i>Пустовий Антон</i> СЛОВOTBІP НІМЕЦЬКИХ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ	87
<i>Редьква Андрій</i> ФОНОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ (на матеріалі промов Гайнца Фішера)	89
<i>Сологор Ірина, Костенко Вікторія, Знаменська Іванна</i> ГЕОГРАФІЧНА МЕТАФOPA У НІМЕЦЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ	93
<i>Філіпович Таміла</i> НАЦІОНАЛЬНІ ВАРІАНТИ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ	96
<i>Фоміна Галина</i> DIE PLANETENBEZEICHNUNGEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE	99
<i>Целушкова Анастасія</i> СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОГО КОМІКСУ	101

Чаплюцька Христина 103
ПОНЯТТЯ СПОЛУЧУВАНOSTІ СЛІВ В МОВОЗНАВСТВІ

Чаплюцька Христина 106
ПРОЕКТ ДВОВОМНОГО СЛОВНИКА СПОЛУЧУВАНOSTІ

Яремчук Інна 109
ДІАЛОГІЧНЕ І МОНОЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ В
КОМПОЗИЦІЙНІЙ СТРУКТУРІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРИТЧІ

СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Боднарчук Тетяна 113
KREATIVES SCHREIBEN MIT MUSIK IM
DEUTSCHUNTERRICHT

Братиця Ганна 116
ÜBUNGEN UND AUFGABEN IM DIGITALEN DAF-UNTERRICHT

Гавловська Тетяна 119
ТЕСТИ ТА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ВИД КОНТРОЛЮ
ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Гаврильєва Ксеня, Ефендієва Світлана, Кінчелое Наталія 122
USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE INDIVIDUAL
PREPARATION FOR THE LICENSED EXAM «KROK 1.
MEDICINE»

Голубішко Ірина 125
МОТИВИ ПОЕЗІЇ ТРУБАДУРІВ У ЛІРИЦІ Г. ГЕЙНЕ

Добринчук Ольга 128
BESONDERHEITEN DER PARTERARBEIT IM
FREMSPRACHENUNTERRICHT

Коцун Зоряна 132
ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ РІДНОЇ І ІНОЗЕМНОЇ МОВ
НА БІЛІНГВАЛЬНОМУ УРОЦІ У ШКОЛІ

<i>Кудриницька Любов</i> СИСТЕМА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ТА НАПРЯМИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ	135
<i>Мозолюк Оксана, Франчук Тетяна</i> ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	138
<i>Петрова Тетяна</i> FACTORS OF SUCCESSFUL REMOTE LEARNING	142
<i>Полонська Тамара</i> GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTING INTEGRATED CONTENT LINES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN GYMNASIUM	144
<i>Редько Валерій</i> СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ	147
<i>Трачук Михайлина</i> BOOSTING VOCABULARY LEARNING IN PRIMARY SCHOOL	150
<i>Червенок Ангеліна</i> ЯВИЩЕ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ ТА ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	153
<i>Шамрій Ліана</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЛЮКСЕМБУРЗІ	157
<i>Шимкова Богдана</i> РОЛЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ	159
<i>Шулик Поліна</i> УРОК ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА ОПОВІДАННЯМ Ш. АГНОНА “ПТАШИНО МОЯ”	163

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Боднар Дмитро</i> СЕМАНТИЧНА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ	167
<i>Борбич Юлія</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ НА ПИСЬМІ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	170
<i>Дубінський Андрій</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧІ АЛЮЗІЇ У ПЕРЕКЛАДІ	172
<i>Єркіна Юлія</i> ПІДХОДИ ДО ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	176
<i>Перебендюк Анастасія</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	177
<i>Рибчинська Олена</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ФІЛЬМОНІМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ	180
<i>Розуляк Діана</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ТЛУМАЧЕННЯ ДАВНЬОГЕРМАНСЬКИХ ІМЕН	183
<i>Ставчук Наталія</i> СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНИХ ТЕКСТІВ	185
<i>Шмирко Олена</i> ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМА	188

СЕКЦІЯ 4. ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

<i>Бондаренко Тетяна</i> ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-СЛОВНИКИ ДЛЯ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	192
---	-----

<i>Білецька Ірина</i> ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	194
<i>Кульбанська Руслана</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ	198
<i>Литвиненко Віктор</i> НЕТРАДИЦІЙНИЙ УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	200
<i>Перишуква Оксана</i> АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	202

СЕКЦІЯ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ

Аліна Бамбуляк,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Юлія Крецька,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

BEGRIFF DER ENTLERNUNG IN DEN LINGUISTISCHEN FORSCHUNGEN

Die Entlehnung von einer Sprache der Lexik der anderen ist die gesetzmäßige Folge der Sprachkontakte in der Entwicklungsgeschichte einer beliebigen Sprache. In den früheren Perioden wurde der deutsche Wortschatz hauptsächlich durch die Entlehnungen aus der lateinischen, und später aus der französischen Sprachen bereichert, seit dem XIX. Jh. wurde Englisch zur wichtigen Quelle der neuen Lexik in Deutsch [2, S. 82].

Die heutige Zeit wird durch die Globalisierung der Informationsgesellschaft, Internationalisierung der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Kultur gekennzeichnet, was der Entwicklung des Englischen als der Sprache der internationalen Zusammenarbeit und der Kommunikation beibringt [3]. Viele Sprachforscher sind sich darüber einig, dass keine andere Sprache Deutsch stärker beeinflusst, als die englische.

Seit der zweiten Hälfte des XX. Jhs. spielt besondere Rolle die amerikanische Variante des Englischen in der deutschen Sprache, darum geht es oft, wie die Forscher bemerken, um die anglo-amerikanischen Entlehnungen [2, S. 82].

Die äußerst starke Einwirkung des Englischen, und zwar der anglo-amerikanischen Variante der englischen Sprache auf das Deutsche, aktualisieren die Forschungen des erwähnten Themas, von großer Bedeutung ist auch klare Bestimmung des Begriffs der Entlehnung, was das Thema des vorliegenden Artikels ist.

Den Fragen der Entlehnungen sind viele Forschungen auf Material der ukrainischen, russischen, französischen und deutschen Sprachen u.a. gewidmet.

Einige Forscher schlagen vor, zwischen phonetischen, semantischen, lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Entlehnungen zu unterscheiden. Andere verstehen unter der Entlehnung einen Vorgang bzw. sein Ergebnis.

Also, unter der Entlehnung versteht man vor Allem „sowohl den Entlehnungsvorgang, d.h. die Übernahme fremden Sprachgutes, als auch das Resultat dieses Prozesses — das entlehnte fremde Sprachgut selbst“ [4, S. 46-47].

Es gibt viele andere ähnliche Definitionen des Begriffs. Z.B. im Online-Wörterbuch „Duden“ werden auch zwei Bedeutungen des Begriffs angegeben: 1. *das Entleihen (von entleihen — aus einer anderen Sprache oder einem anderen (künstlerischen) Werk übernehmen)*; 2. *Lehnwort* [5].

Ähnlich wird der Begriff auch im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache „DWDS“ bestimmt: 1. *das Entleihen*; 2. *das entlehnte Wort, der entlehnte Gedanke* [6].

Im kleinen linguistischen Wörterbuch bestimmt man den Begriff auch als einen Vorgang und sein Ergebnis: *Entlehnung — (auch: Transformation), Prozess und Resultat der Übernahme/Eingliederung von sprachlichen Ausdrücken einer fremden Sprache in eine andere, sowohl lexikalisch als auch grammatisch* [7].

Im Online-Wörterbuch „Wortbedeutung.info“ wird der Begriff folgenderweise definiert: *Oberbegriff für alle Arten von Übernahmen sprachlicher Phänomene (Einheiten der verschiedenen Sprachebenen, grammatische Konstruktionen) von einer Sprache in eine andere* [8]. Dabei werden untergeordnete Begriffe unterschieden:

1) Fremdwörter, Lehnbedeutungen, Lehnbildungen, Lehnformungen, Lehnprägungen, Lehnschöpfungen, Lehnübersetzungen, Lehnübertragungen, Lehnwörter, Rückentlehnungen, Scheinentlehnungen;

2) Anglizismen, Gallizismen, Gräzismen, Latinismen, Polonismen, Russismen, Slavismen und viele andere mehr.

Die Linguisten weisen auf einige Besonderheiten des Entlehnungsprozesses auf. Die entlehnten Wörter assimilieren sich in der Lehnsprache. Die phonetische Assimilation ist die Anpassung der entlehnten Wörter den phonetischen Normen der aufnehmenden Sprache, die grammatische bedeutet, dass die Entlehnungen die deutsche Wortbeugung und die Formgebung erhalten haben etc. [1, S. 112-117].

Also, in der modernen Linguistik versteht man den Begriff der Entlehnung vor Allem als Prozess und sein Resultat; der Entlehnungsprozess erfolgt auf verschiedenen Ebenen: der phonetischen, grammatischen usw. Nach der Weise (Möglichkeit) der Übernahme eines fremden Begriffs in die eigene Sprache unterscheidet man Fremdwörter, Lehnwörter, Lehnbedeutungen, Lehnbildungen,

Lehnprägungen u.a.m.; nach der Quellsprache — Anglizismen, Gallizismen, Latinismen, Polonismen, Slavismen u.a. [1, S. 115-117; 8].

Es ist auch zu beachten, wie die Entlehnungen an das System der entlehnenden Sprache angleichen. Wir sind mit dem Forscher P. Dundij einverstanden, dass unter einer Entlehnung vor allem ein Wort bzw. eine Wortverbindung zu verstehen sind, die aus einer Sprache in die andere übertragen worden sind und an die letztere in einem gewissen Maße angeglichen sind [2, S. 83-84].

Список використаних джерел

1. Гінка Б.І. Лексикологія німецької мови: лекції та семінари: Навчальний посібник для студентів-германістів. Видання 2-е, переробл. і доп. Тернопіль, 2008. 322 .

2. Дундій П. Н. Англійські лексичні та термінологічні запозичення в німецькій мові. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. 2009. № 3. С. 82-90. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/9937>.

3. Міщенко А.Л. Адаптація англіцизмів до системи сучасної німецької мови (на матеріалі англіцизмів комп'ютерної галузі й технологій) : автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.02.04. Донецьк, 2009. 20 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=DOC/2009/09malkgt.zip

4. Степанова М.Д., Чернышева И.И. : Лексикология современного немецкого языка: Учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз. 2-е изд., перераб и доп. М. : Высш. шк., 1986. 247 с.

5. Entlehnung. *Duden:* веб-сайт. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Entlehnung>.

6. Entlehnung. *DWDS:* веб-сайт. URL: <https://www.dwds.de/wb/Entlehnung>.

7. Entlehnung. *Kleines linguistisches Wörterbuch:* веб-сайт. URL: <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/?qu=Entlehnung>.

8. Entlehnung. *Wortbedeutung.info:* веб-сайт. URL: <https://www.wortbedeutung.info/Entlehnun/>

Владислава Бєлова,
магістрантка,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
Науковий керівник:

Анна Кришко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(*м. Умань*)

МОДЕЛЬ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА АКТИВНОГО ТИПУ

Ідеографічний словник англійських лексикологічних термінів розробляється відповідно до принципів ідеографічного опису наукової термінології і є моделлю системного опису наукового терміна в пізнавальних і комунікативних цілях.

В основу словника лягли наступні положення: 1) лексикографічний опис наукового терміна повинен відображати місце наукового поняття в системі знань; 2) основний засіб системного опису терміна в словнику – дефініція; 3) лінгвістичне визначення наукового терміна – це визначення логічне (аналітичне); 4) ідеографічний опис терміна – це логіко-понятійний аналіз терміносистеми.

Словник являє собою синтетичний тип термінологічного словника. Він є ідеографічним словником, оскільки слідує основним принципам ідеографічних словників «від поняття – до знаку». Його ідеографічний характер простежується також в наявності набору лексикографічних параметрів, таких, як «вхід в словник» (організація лексичного матеріалу засобом «концепт - концепт»), «синтагматичний параметр» (відображення понятійних відносин у мові), «фразеологічний параметр» (стійка сполучуваність), «парадигматичний параметр» (родовидові, синонімічні, антонімічні відношення) «асоціативний параметр» (синтагматичні відношення). Цей словник є термінологічним словником тезаурусного типу, словникова стаття якого складається з певного набору термінів, пов'язаних між собою парадигматичними відношеннями. У той же час, на відміну від інформаційно-пошукового тезауруса, призначеного для машинної обробки інформації, він відображає суттєві і характерні ознаки спеціального поняття і тим самим визначає його зміст, що дозволяє використовувати його в пізнавальних і комунікативних цілях. У цьому сенсі даний словник може виконувати функції термінологічного тлумачного словника, який визначає

термін, розкриваючи і описуючи істотні і характерні ознаки позначуваного ним поняття. Подібно тлумачним словникам, він організовує терміни в алфавітному порядку.

Словникова стаття ідеографічного термінологічного словника визначає зміст наукового поняття через відображення його відношень з іншими поняттями даної системи, але робить це не за допомогою тлумачення, а через перерахування термінів. При цьому словник не тільки відображає понятійні відношення всередині терміносистеми, а й розкриває характер цих понятійних відношень.

Уніфікованість і схематичність словникової статті дають можливість використовувати її як модель словникової дефініції, допомагають побудувати описове визначення терміна. Так, описове визначення терміна «*Lexicology*», сконструйоване за моделлю формалізованого визначення, може бути представлено в такий спосіб:

Lexicology is one of the branches of Linguistics such as phonetics, grammar, morphology, which studies vocabulary and includes semasiology, word formation, phraseology & etymology. Lexicology can be General or Special (for example lexicology of the English Language) and Descriptive (Synchronic) or Historical Diachronic.

Дефініційована модель, закладена в словникову статтю, підсилює навчальну функцію словника і робить цей словник активним. Навчальна функція словника забезпечується методичним додатком у вигляді комплексу вправ на формування умінь і навичок щодо визначення значень терміна.

Матеріалом словника послужили англійські лексикологічні терміни, у словник увійшли всі базисні лексикологічні поняття, використовувані в курсі «лексикологія англійської мови». Відбір термінів здійснюється з підручників і посібників з лексикології сучасної англійської мови.

Основним джерелом при складанні базисного списку термінів послужив підручник І.В. Арнольд "*The English Word*".

Кількість лексикологічних термінів, що увійшли в словник, не покриває всієї термінології, але включає основні, що визначають наукову терміносистему категоріальних понять, такі, як наука і її розділи, одиниці, відношення, методи, процеси, категорії, класифікації, типології і т.д. Критерієм обмеження списку термінів і його достатності може також служити той факт, що в нього увійшли в основному всі лексикологічні поняття, визначені програмою даного курсу як навчальної теоретичної лінгвістичної дисципліни. Розробка ідеографічного словника з лексикології ставить за мету змоделювати логіко-понятійні відношення даної

терміносистеми, і завданням словника є не лише описати всю терміносистему повністю, а й проілюструвати ідеографічний опис наукової термінології в навчальних цілях.

До словника додається англо-український список лексикологічних термінів, який обмежений тільки основними термінами, що мають свою словникову статтю. Це дає можливість студентам вивчати і аналізувати базисні українські терміни, а також користуватися навчальною і науковою літературою із загальної і української лексикології. Те, що англійська лінгвістична термінологія послужила предметом ідеографічного опису, не обмежує можливості такого опису. Принципи, закладені в даному словнику, застосовні до будь-якої наукової термінології.

Розробка словника ґрунтувалася на логіко-понятійному аналізі лексикологічної термінології. Категоріальний аналіз виявив такі загальні типи понять, через які, як через родові поняття, визначаються лексикологічні терміни: *science* (наука) є родовим поняттям для спеціального поняття "*Lexicography*"; *form* (форма) – родове поняття для "*acronym*"; *type, variety, variant* (тип, різновид) – родові поняття для "*lexicalization, dialect, American variant*"; *unit* (одиниця) – родове поняття для "*word*"; *opposition* (опозиція) – родове поняття для "*synonymy*"; *process* (процес) – родове поняття для "*word-formation*"; *category* (категорія) – родове поняття для "*meaning*"; *component, element* (складова частина, елемент) – родові поняття для "*connotation, lexeme*"; *analysis* (метод) – родове поняття для "*word-formation analysis*"; *system* (система) – родове поняття для "*paradigm*"; *characteristic, function* (ознака, властивість, характеристика, функція) – родові поняття для "*combiliability, nomination*".

У словникову статтю лексикографічного терміна виключені також характерні ознаки визначуваного поняття і стійкі термінологічні словосполучення (*term combinations*), в які входить кожний термін. Характерна ознака вказується після видового терміна з позначкою "*ch.*" (*Characteristic*). Характерні ознаки виражаються, як правило, описово, тобто фразами, що складаються з термінів і нетермінів, наприклад:

- 1. *Semantic change*** *ch. transfer of word meaning*
- 2. *Sound Imitation*** *ch. reproduction of sound associated with*
- 3. *Specialization*** *ch. result of semantic change when denotative meaning is under change*

Отже, словникова стаття ідеографічного термінологічного навчального словника визначає зміст наукового поняття, відображаючи його існування і

характерні ознаки і розкриваючи понятійні стосунки зсередини терміносистеми.

Список використаних джерел

1. https://www.academia.edu/15602501/Arnold_I_V_-_The_English_Word_-_1986

Олена Беляєва,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри
іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією,
Українська медична стоматологічна академія
(м. Полтава)

Валентина Синиця,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
ВДНЗУ «Буковинський державний медичний університет»
(м. Чернівці)

ЛАТИНСЬКІ СИНОНІМІЧНІ НАЗВИ ЛЕПРИ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка проблеми. В умовах комунікативно-когнітивної парадигми термін визнається невід'ємним інструментом наукового пізнання, професійного мислення, центральним елементом фахового дискурсу (усного й писемного), основне призначення якого полягає в забезпеченні недвозначної комунікації між фахівцями відповідних галузей знання, а також супутніх галузей, що актуалізує дослідження явища синонімії в термінології. Варто зазначити, що теоретично постульовані характеристики, яким мали відповідати терміни, на думку відомих термінознавців ХХ ст. (Д. Лотте, О. Реформатський) – однозначність, відсутність синонімів, омонімії, короткість – нині розглядаються лише як провідна тенденція в цьому функціональному класі лексики, яка на практиці ніколи не реалізується повністю, у медичній (фармацевтичній) термінології зокрема, на користь чого свідчать праці українських і зарубіжних науковців [2; 3; 4; 5; 7]. На думку авторок запропонованої роботи, значний науковий інтерес становить дослідження синонімії в термінології не лише в синхронії, а і в діяхронії, адже кожна синонімічна назва, яку використовували на певному етапі розвитку медицини, несе на собі відбиток тогочасних медичних знань, помилок, акумульованого емпіричного досвіду. Дослідження синонімії в термінології також є цікавим з огляду на таку невід'ємну характеристику терміна, як системність. При цьому термін – це бісистемна одиниця, яка, з одного боку,

входить до галузевої термінологічної системи, а з іншого, – до загальної системи мови.

Мета статті: дослідити латинські синонімічні назв лепри в діяхронії.

Матеріали й методи дослідження. У дослідженні використано такі методи – аналіз, семантико-компонентний зокрема, вибірка, класифікація, узагальнення, історичний. Матеріалом дослідження слугували синонімічні назви лепри, подані в IV томі ґрунтовної праці «Cyclopaedia of Practical Medicine» [6], виданої в 1835 р. в Лондоні, а також синоніми терміна «lepra», представлені в словнику Д. Арнаудова [1]. З проаналізованих джерел вибрано 23 синонімічні назви: *«lepra Orientalis»*, *«morbus glandularis Barbadosensis»*, *«morbus Hierosolymitanus»*, *«elephantiasis Indica»*, *«phlegmatia Malabarica»* (припускаємо, що в цьому друкованому виданні lapsus calami, оскільки термін «phlegmatia» не зафіксований у словниках, натомість існує термін «phlegmasia», який означає «запальний процес, запалення, а також стан, який загрожує життю хворого»), *«morbus Phoenicius»*, *«lepra Americana»*, *«lepra Asturiensis»*, *«lepra Egyptiaca»*, *«lepra Syriaca»*, *«elephantia Arabum»*, *«lepra Arabum»*, *«lepra Judaeorum»*, *«morbus Heracleus»*, *«malum Lazari»*, *«lepra nigra»*, *«lepra tuberculosa»*, *«leontiasis»*, *«lepra ichthyosis»*, *«elephantopus»*, *«lepidosis lepriasis»*, *«ulcus universale»*, *«lepra squamosa»*.

Як бачимо, з 23 синонімічних назв лепри 10 містять топонімічний компонент, виражений узгодженим або неузгодженим означенням, який експліцитно вказує на поширеність захворювання в той чи інший період на певній території, тобто підкреслює її ендемічний характер, або на етнічну приналежність хворих на лепру. Принагідно зазначимо, що батьківщиною лепри вважають країни Південно-Східної Азії – Індію, Китай, Японію, звідки ще задовго до нашої ери ця страшна недуга була завезена спочатку на територію сучасного Близького Сходу, грецьких міст, Північної Африки, а згодом лепра (термін проказа нині застарілий) почала впевнено крокувати Європою. Отже, на ендемічний характер хвороби вказують такі прикметники: (1) *«orientalis, e»* (східний), (2) *«Barbadosensis, e»* (барбадоський, тобто такий, що зафіксований на Барбадосі – острові, розташованому Карибському морі поблизу Південної Америки), (3) *«Hierosolymitanus, a, um»* (єрусалимський), (4) *«Indicus, a, um»* (індійський), (5) *«Malabaricus, a, um»* (малабарський, йдеться про історичну область у Південній Індії між узбережжям Аравійського моря і горами Західні Гати), (6) *«Phoenicius, a, um»* (фінікійський – йдеться про давню державу Фінікія, розміщену на сучасному Близькому Сході і яка мала численні колонії в Єгипті, на Кіпрі, у

Греції, Турції, Іспанії, а також на деяких островах Перської затоки), (7) «*Americānus, a, um*» (американський, вірогідно, стосується як Південної, так і Північної Америки), (8) «*Asturiensis, e*» (астурійський – Астурія – провінція на карті сучасної Іспанії (раніше окреме Астурійське князівство), розташована на узбережжі Біскайського заливу), (9) «*Egyptiācus, a, um*» (егіпетський), (10) «*Syriācus, a, um*» (сирійський).

У чотирьох термінах, утворених за зразком синтаксичної конструкції «неузгоджене означення», було зафіксовано етнічну приналежність хворих – у двох термінах – «*Arabes, um m*» (зазначимо, що «араби» є збірним поняттям, яким позначають велику групу народів, які здавна населяють території Північної і Південно-Західної Африки, Близького Сходу, Передньої Азії), в одному «*Judaeus, i m*» – «євреї» і в одному «*Graecus, i m*» – «грек». Авторами зафіксовано по одному терміну з міфонімічним і біблійним компонентом: «*morbus Heracleus*» (Геракл, Геркулес – один із головних грецьких героїв, син верховного бога Зевса й смертної жінки Алкмени, дружини фіванського царя Амфітріона) і «*malum Lazari*» (Святий Лазар, Лазар із Віфанії, Чотириденний Лазар – біблійний персонаж (згадку про якого знаходимо в Євангеліє від Іоанна), якого Ісус воскресив через чотири дні після смерті, та який став учнем Христа й 30 років служив священником на острові Кіпр). Цікаво, що згадки про лепру неодноразово знаходимо в Біблії – цей факт підтверджує, що впродовж тисячоліть лепра була справжнім лихом для людства. Крім того, з високою долею імовірності можемо стверджувати, що до останньої чверті XIX ст. – того моменту, коли в 1873 р. норвезький лікар Герхард Армауер Гансен відкрив збудника лепри *Mycobacterium leprae* (*bacillus Hanseni*), тогочасні лікарі часто не диференціювали лепру з іншими хворобами. Один термін із проаналізованого масиву містив колористичний компонент – «*niger, gra, grum*» (чорний). Вірогідно, цей атрибутив указував на специфічний темний колір шкіри хворих на лепру. У трьох термінах знаходимо відсилання до морфологічних проявів лепри: означення «*tuberculōsus*» (горбковий) і «*squamōsus*» (лускатий) і прикладку «*ichthyosis*» (іхміоз), що також вказує на маніфестацію дерматологічних проявів лепри у вигляді відлущування, що нагадувало риб'ячу луску.

Щодо опорного компонента, то він презентований 10 термінами-іменниками: «*lepra*» (лепра), «*morbus*» (хвороба), «*malum*» (зло, а також хвороба, недуга), «*elephantopus*» (вірогідно, термін зі значенням «слоновість», букв. – «нога слона», утворений шляхом складання грецьких

слів ἐλέφας, ἐλέφαντος слон і ροῦς, ποδός нога), «*ulcus*» (виразка), «*phlegmasia*» (запальний процес, запалення, а також стан, який загрожує життю хворого), «*leontiasis*» (леонтіаз), «*elephantiasis*» (елефантіаз), «*elephantia*» (слоновість), «*lepidosis*» (лепідоз, тобто хвороба, яка характеризується відлущуваннями, появою лусочок, висинкою, що відлущується). Слід зазначити, що більшість цих термінів, наприклад, «*elephantiasis*» «*phlegmasia*», «*ulcus*» нині співвідноситься з іншими медичними поняттями, а такий термін як «*malum*», підпав під процес детермінологізації і на сучасному етапі належить до загальноновживаної лексики.

Висновки. (1) Наявність значної кількості синонімів терміна «*lepra*», що були поширені в медичному дискурсі станом на XIX ст., підтвердила тезу, що медична термінологія – це відкрита система, одні елементи якої інтегруються цією системою, а інші – відпадають. (2) Етіологія і патогенез лепри були невідомі практично до останньої чверті XIX ст., тому переважна більшість назв містила топонімічний компонент, який вказував на ендемічний характер недуги, або метафорично-образний, зооморфний зокрема. (3) На сучасному етапі практично всі синонімічні назви застарілі й некоректні, хоча вони несуть цікаву історичну інформацію для широкого кола науковців – лікарів-клініцистів, фахівців у галузі історії медицини, термінознавців. (4) З розвитком медичної науки і термінології, яка її обслуговує, відбувалася спеціалізація більшості термінів, тому натеper вони позначають інші медичні поняття. (5) Унормованими нині є стилістично нейтральний термін *lepra*_{лат.}, *leprosy*_{англ.}, або терміни з епонімічним компонентом: *Hanseni morbus*_{лат.}, *hansenosis*_{лат.}, *hanseniāsis*_{лат.}, *Hansen's disease*_{англ.}, *hansenosis*_{англ.}, *hanseniasis*_{англ.}.

Список використаних джерел

1. Арнаутов Г. Д. Медицинская терминология на пяти языках. Latinum. Русский. English. Français. Deutsch. 4-е русск. изд., испр. София : Государственное издательство «Медицина и физкультура», 1979. 943 с.
2. Величкова С. М. Синонимия в медицинской терминологии : на материале немецкого языка. *Современные проблемы языкознания, литературоведения, межкультурной коммуникации и лингводидактики* = *Actual problems of linguistics, literature studies, intercultural communication and linguodidactics* : сб. науч. ст. междунар. науч. конф. Белгород, 2014. С. 150–155.
3. Лехніцька С. І. Явище синонімії у фармацевтичній номенклатурі

грецько-латинського походження: ономаціолого-дериваційний аспект : автореф дис. ... канд. філол. наук : 10.02.14 «Класичні мови. Окремі індоєвропейські мови». К., 2016. 20 с.

4. Федина Е. А. Синонимические отношения в медицинской терминологии. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета*. 2010. № 3 (11). С. 188–194.

5. Barros L. A. Variation, synonymie et equivalence terminologique dans les dictionnaires de médecine monolingues et bilingues. *Alfa*. 1999. № 43. P. 69–87.

6. Forbes J., Tweedie A., Conolly J. *The Cyclopaedia of Practical Medicine : Comprising Treatises on the Nature and Treatment of Diseases, Materia Medica and Therapeutics, Medical Jurisprudence, Medical Jurisprudence, etc.* London: Sherwood, 1833. Vol. 4.

7. Musampa E. K. Étude socio-terminologique du vocabulaire médical cilubà. *Lexikos*. 2007. № 17. P. 88–113.

Ірина Бондаренко,

магістрантка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМПЗИТИВ У РОМАНІ ІНГРІД НОЛЛЬ «DER HAHN IST TOT»

Невпинний розвиток мови, що безпосередньо залежить від цілого ряду суспільних, соціальних, економічних та інших змін, пов'язаний з постійним поповненням словника мови новими поняттями, які виникають у сучасному світі. Іменники, які позначають нові явища, предмети, поняття, утворюються постійно, цей процес може відбуватися різними способами [1, с. 80]. Основними шляхами поповнення словника вчені вважають запозичення та словотвір [13, с. 19]. Одним з основних способів поповнення лексичного складу для німецької мови виступає словоскладання. Словоскладання надзвичайно продуктивне при творенні іменників, які становлять 60 % словникового складу мови [25, с. 84]. Вчені зазначають, що продуктивність утворення композитів (складних іменників) шляхом словоскладання

надзвичайно велика і фактично не має меж.

Метою даної роботи є визначити та проаналізувати синтаксичні та семантичні функції субстантивних композитів у романі сучасної швейцарської письменниці Інґрід Нолль «Der Hahn ist tot».

Роман «Der Hahn ist tot» було видано у 1991 році у місті Цюрих. Загальна кількість сторінок — 222, загальна кількість знаків — 375 870, приблизна кількість слів — 59 376. З метою вибірки композитів ми розглядали кожну п'яту сторінку роману, що налічує в середньому 300 слів. Загальна кількість складних іменників, що були розглянуті, складає 230 одиниць.

Матеріал було вибрано методом суцільної вибірки. Для дослідження в даній роботі використовуються як загальнонаукові, так і мовознавчі методи. Для узагальнення результатів спостережень і для виведення нових положень із загальних правил застосовуються принципи індукції та дедукції. Корисними методами дослідження виступають також методи аналізу і синтезу. Суть аналізу полягає у мисленнєвому або практичному розчленуванні цілого на частини, в той час як синтез це протилежне явище з'єднання частин у ціле, мисленнєво або практично. Лише єдність аналізу і синтезу забезпечує об'єктивне відображення дійсності. Окрім цих методів, не менш важливим є описовий метод, за допомогою якого досліджують та пояснюють особливості будови одиниць мови та їх функціонування на певному етапі розвитку мови. В описовому методі розрізняють такі послідовні етапи:

- 1) виділення одиниць аналізу;
- 2) членування виділених одиниць: поділ речення на словосполучення, словосполучення на словоформи, словоформи на морфеми, морфеми на фонеми, фонемами на диференційні ознаки;
- 3) класифікація й інтерпретація виділених одиниць.

Предметом дослідження були синтаксичні та семантичні функції складних іменників. Окрім цього проаналізовано також їх структура і будова. На даному етапі досліджувалися іменники, що виконують у реченні роль підмета та додатка. У результаті була укладена таблиця (див. табл. 1), яка демонструє кількість синтаксичних одиниць, частоту їх вживання в реченні, а також роль, яку вони виконують як члени речення та їх будову як складних іменників. За даними таблиці можна зробити висновок, що найчастіше складні іменники зустрічаються у ролі додатків (96 разів) (наприклад: „*Der ältere Sohn befindet sich zur Zeit auf einer **Urlaubsreise** durch die Türkei und kann nicht erreicht werden, der zweite leistet seinen Zivildienst in einem*

Heidelberger Krankenhaus ab, wo er in der fraglichen Zeit Nachtdienst hatte.“, структура композита N+N), та підметів (36 разів) (наприклад: „*In ihrer Generation war ein **Fehltritt** mit Folgen katastrophal, und sie hatte mir erzählt, daß sie vom Vater damals regelrecht verstoßen worden war.*“, структура композита N+N).

Таблиця.1

**Структурно-функціональні характеристики композитів у романі
I. Нолль “Der Hahn ist tot”**

	Subjekt	Objekt	
N+N	30	75	105
Adj.+N	3	6	9
V.+N.	3	7	10
N.+Präp			
Präf.+N.		2	2
Adj.+N.+N.		2	2
N.+N.+N.		3	3
N.+N.+V.		1	1
	36	96	132

Щодо семантичної складової роману I. Нолль «Der Hahn ist tot», нами було виділено 2 основних лексико-семантичних розряди, які можуть бути класифіковані як ті, що позначають абстрактні поняття та іменники, що мають конкретне значення. В свою чергу в групі іменників з абстрактним значенням було виділено наступні підгрупи: «Процеси, зміни, рух», «Емоції, почуття», «Розумова і творча діяльність», «Риси характеру», «Оцінка», «Обставини зовнішнього середовища», «Природні явища і стани», «Суспільне життя», «Кількість, міра», «Мова», «Фізіологічна діяльність», «Ділова лексика», «Звуки», «Колір». До групи іменників з конкретним значенням належать такі підгрупи: «Соматизми», «Предмети побуту, знаряддя праці і будь-якої діяльності», «Назви людей», «Зооніми», «Час», «Рослини», «Одяг», «Просторові обмеження», «Природні об'єкти», «Речовини», «Власні назви», «Їжа», «Зовнішні характеристики живих істот».

На основі проаналізованих кількісних даних була складена таблиця (див. табл. 2), що демонструє частоту вживання композитів у різних семантичних

значеннях. В результаті дослідження було зроблено висновок, що найбільш вживаними є іменники, які відносяться до таких лексико-семантичних полів: «Предмети побуту, знаряддя праці і будь-якої діяльності» (34 одиниць); «Назви людей» (12 одиниць); «Суспільне життя» (11 одиниць); «Час» (6 одиниць); «Процеси, зміни, рух» (8 одиниць); «Кількість, міра» (7 одиниць).

Таблиця. 2

Лексико-семантичні групи композитів у романі «Der Hahn ist tot»

	Subjekt	Objekt	
Соматизми	1	4	5
Предмети побуту, знаряддя праці і будь-якої діяльності	12	22	34
Назви людей	2	10	12
Процеси, зміни, рух	1	7	8
Просторові обмеження	2	2	4
Ділова лексика		5	5
Емоції, почуття	3	2	5
Природні явища і стани	1		1
Суспільне життя	5	6	11
Кількість, міра	2	5	7
Зооніми			
Розумова і творча діяльність	1	4	5
Природні об'єкти		1	1
Речовини	2	3	5
Час	1	5	6
Мова			
Їжа		2	2
Рослини		2	2
Одяг	1	4	5
Фізіологічна діяльність	1	4	5
Риси характеру		2	2
Власні назви			
Оцінка	1		1
Обставини зовнішнього середовища		5	5
Звуки		1	1

Колір		1	1
Зовнішні характеристики живих істот			
	36	97	133

Список використаних джерел

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка : учебник для вуза. Москва : ВЛАДОС, 2004. 287 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Роман Громяк, Юрій Ковалів та ін. Київ : Академія, 1997. С. 604-606.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, 1976. 280 S. (61).

Тарас Ботвин,

магістрант,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Науковий керівник:

Анна Кришко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань)

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ВИРАЗІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Фразеологічні одиниці мають широку популярність протягом тривалого часу в мовах різних країн. Правильне використання фразеологізмів у виразноє та надає нового семантичного забарвлення мові. На жаль, наразі ще не існує повноцінних варіантів остаточного вирішення багатьох проблем, пов'язаних з особливостями перекладу англійських фразеологізмів та ідіом українською мовою. Варто зазначити, що комплекс фразеологічних виразів англійської мови великий і різноманітний, тому неможливо охопити їх всі, щоб висвітлити на їхньому прикладі особливості перекладу.

Термін «ідіома» походить від давньогрецького слова «*ídiōma*», що означає «особливість, своєрідність». За визначенням О. Селіванової, ідіомами вважаються лише такі «стійкі словосполуки, семантика яких не виводиться зі значень її складників, а інтегрована ними формально; виникає внаслідок втрати мотиваційних відношень» [3, с. 128]. Протягом довгого часу у вітчизняному мовознавстві існувала традиція називати ідіоми

«фразеологічними зрощеннями». У В. Виноградова є ґрунтовна класифікація фразеологічних одиниць, у якій розрізняються три типи фразеологізмів: фразеологічні єдності, сполучення і зрощення. В даній статті зосереджена увага на питаннях фразеологічної семантики і трансформації фразеологічних одиниць (ФО), що виступають у складі газетних заголовків англomовної преси.

В основі формування фразеологічної семантики лежить первинний образ, що відображає специфічне ставлення представників лінгвокультурної спільноти до типової предметно-поняттєвої ситуації. Такі характерні риси, як внутрішня форма, мотивованість, образність, ідіоматичність та стійкість пояснюють здатність фразеологізмів до трансформації. Фразеологічні трансформації є популярним засобом прагматичного впливу на читача. Коли фразеологізми, що використовуються в мові, частково відображають сутність явища, яке позначають, вони трансформуються, пристосовуються до нового змісту [1, с. 53].

Трансформації ФО, як правило, поділяються на два типи – структурні та семантичні, тобто зміни у плані форми (які супроводжуються чи не супроводжуються змістовими змінами) і плані змісту. Розглянемо особливості функціонування структурно трансформованих ФО в контексті газетного заголовка, їх відношення з наступним текстом статті та кореляцію зі своїм первісним варіантом. Наприклад, стаття “Face to faith” [5] висвітлює певні релігійні настанови відомого філософа. У заголовку використовується модифікований фразеологізм *face to face* (“напроти, обличчям до обличчя”), у якому останнє слово було замінено на близьке до нього за своїм звучанням *faith*. У цьому випадку субститут, як і новий компонент у попередньому прикладі, є безпосередньо пов’язаним зі змістом статті (пор.: англ. *faith* “віра, вірування”) і виконує інформативну функцію, вказуючи на матеріал, про який докладно говоритиметься далі. Оказіональний варіант нормативної ФО в даному заголовку є також прикладом застосування такого прийому, як гра слів, тобто “використання звукової, лексичної, граматичної форми мовних одиниць (слів, їхніх окремих значень та частин фразеологічних одиниць і т.ін.) для створення певних фонетико- та семантично-стилістичних явищ, що ґрунтується на зіставленні різних значень чи смислів та синтаксичних функцій близькозвучних або однозвучних одиниць”. Автор поєднує в контексті близькозвучні слова з різними значеннями, завдяки чому досягається семантично-стилістичний ефект “невиправданого очікування”: замість очікуваного *face* виступає *faith*. Іноді у випадках розширення ФО

намір автора може полягати в конкретизації або доповненні її первісного дослівного фразеологічного значення [4].

Візьмемо до уваги статтю під назвою “All you need is love – and money” яка використовує у своїй назві текст відомої пісні групи Бітлз “All you need is love”. У даній статті розповідається про те, що Пол Маккартні (колишній учасник групи Бітлз) знайшов спонсора, який фінансуватиме його гастрольний тур. У цьому випадку додана частина виконує функцію жартівливого уточнення: мовляв, для здійснення гастрольної діяльності улюбленця публіки, крім любові, потрібні ще й гроші. Ігровий момент у цьому випадку полягає, крім експліцитного протиставлення “любові” і “грошей”, ще й у тому, що саме Маккартні є одним з авторів тексту згаданої пісні. Пісня, назву якої журналіст використав у заголовку, була написана якраз у роки найбільшої популярності субкультури хіпі та їхньої філософії [4].

Проблема з перекладом фразеологізмів залишається актуальною, оскільки існує певне неспівпадіння у співвідношенні значень фразеологізму та значення самого вислову, і тому дуже важко зберегти специфіку кожного фразеологізму при його перекладі на іншу мову [3, с. 623]. Необхідно зазначити, що маючи справу з фразеологізмами, перекладач повинен не лише знати обидві мови, але й вміти аналізувати стилістичні та культурно-історичні аспекти вихідного тексту у порівнянні з можливостями мови, яка перекладається.

Список використаних джерел

1. Калякіна О. О. Фразеологічна модифікація як композиційно-стилістичний прийом організації публіцистичного тексту. *Лінгвістика*. Луганськ, 2006. № 1 (7). 128 с.
2. Любчук Н. В. Еквівалентність фразеологізмів з етнокультурним компонентом. *Мовні і концептуальні картини світу*: зб. наук. праць. Київ, 2000. 224 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
4. Robert Fontenot: “All you need is love - and money”. *Financial Times* URL: <https://www.ft.com/content/b62cccbe-2358-11e7-nh7-c6bd07df7p>
5. Jonathan Magonet: Face to faith | *The Guardian* URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/aug/02/religion>

*Ірина Будерацька,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

*Науковий керівник:
Олена Кобзар,
доктор філологічних наук, професор,
Полтавський університет економіки і торгівлі
(м. Полтава)*

ДО ПРОБЛЕМИ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Процеси глобалізації та розвитку міжнародних зв'язків у сфері економіки, політики, державної безпеки, туризму та освіти спричинили поширення ролі і місця англійської мови як мови міжкультурної комунікації. З середини ХХ ст. відбувається нарощення військово-політичного та економічного потенціалу англomовних країн, передусім США та Великобританії та підсилення їх впливу на Європейському континенті. У мовному плані це призвело до збільшення англomовних лексичних запозичень в усіх європейських мовах взагалі, і в німецькій мові зокрема. Насамперед це нові лексичні одиниці: терміни, поняття, вирази та фразеологічні звороти, які переймають на себе роль номінації явищ, для яких у рідній мові немає відповідних позначень. Запозичені слова переходять від сфери професійного спілкування до побутової комунікації, адаптуються до правил функціонування німецької мови та створюють синонімічні ряди, розширюючи лексичний запас мови-реципієнта.

Проникнення іншомовних слів до будь-якої мови є процесом невідворотнім у сучасному світі через постійні міжмовні та міжкультурні контакти. Тема англійських запозичень у німецькій мові давно привертає до себе увагу науковців, у різні часи над нею працювали І. Бодуен де Куртене, Б. Гавранек, Л. Крисін, Д. Лотте, Л. Теньєр, В. Котвицька, О. Нікітіна, Л. Гончаренко, М. Омельченко, М. Яблонський, В. Шнайдер, Д. Карстенсен, А. Міщенко, Н. Жмаєва, А. Селюкова, О. Слаба та ін. Однак, через нестабільність мовного вокабуляру, його постійну мінливість під впливом лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, проблема англiцизмів в німецькій мові остаточно не вирішена і вимагає нових, актуальних досліджень, чому і присвячена ця стаття.

Вивчення проблеми англійських запозичень в німецькій мові вимагає

насамперед розкриття власне поняття “запозичення” та визначення їх видів. Запозичення слів між мовами є тривалим процесом, який відбувається протягом тисячоліть існування народів один поряд з іншим. У цей час, як відзначає О. Бодуен де Куртене, внаслідок зіткнення племен та народів (наприклад, за посередництвом шлюбів) відбувається взаємодія, взаємовплив та змішання говорів, а потім, у більш великих розмірах, змішання цілих мовних областей, племінних та національних мов. [1, с. 76]. У взаємовпливі мов науковець виділяє два напрями: привнесення з однієї мови в іншу її елементів (запас слів, синтаксичні звороти, форми, вимова) та послаблення розрізнення між привнесеними і рідним елементами мови [1, с. 78]. Запозичення поширювалися у різні епохи і історичні періоди різними соціальними групами: купцями, торговцями, політиками, дипломатами, вченими, письменниками, журналістами. У ХХ ст. до них додалися засоби масової інформації, а у ХХІ ст. запозичення поширюються через Інтернет та мобільний зв'язок.

Слід наголосити, що міжмовна взаємодія відбувається не на рівні абстрактних систем, а у свідомості носіїв мови та їх мовленнєвій діяльності. Носії мови сприймають або заперечують ті чи інші інновації, тому їхні комунікативні потреби визначають ступінь та рівень впливу однієї мови на іншу [4, с. 49]. Саме вони демонструють, наскільки нові запозичені слова розширюють словниковий запас слів, тобто ступінь впливу однієї мови на іншу. Важливу роль у цьому процесі виконують люди-білінгви (як особливий спосіб мовного контакту), так як саме вони є джерелом потрапляння іншомовних слів до рідної мови [4, с. 50; 2, с. 95].

Сучасні дослідники виокремили численні причини англомовних запозичень в німецькій мові, поділяючи їх на дві групи: 1) внутрішньо лінгвістичні (потреба у номінації, необхідність розмежування близьких за наповненням, але різних понять, необхідність у спеціалізації понять для певних цілей, введення до мови евфемізмів, щоб завуалювати ті чи інші поняття (наприклад у медицині та анатомії); 2) екстралінгвістичні (історично, соціально-економічно та політично обумовлена схильність німецького суспільства, особливо молоді після Другої світової війни, до прийняття англо-американізмів, а також домінуюча роль англійської мови як мови міжнародного спілкування).

Аналізуючи внутрішні фактори запозичень Б. Гавранек звертає увагу на пасивну та активну участь мов у процесах запозичень: “Вплив чужої мови – не тільки зовнішній фактор, але також і дещо, пов'язане з внутрішнім

іманентним розвитком мови, яка обирає те, що треба її структурі та мовним умовам її існування. Те, що мова обирає, стає складовою частиною її іманентного розвитку, тобто активною є мова, яка запозичує, а пасивною мовою та, з якої запозичують“ [2, с. 111]. Термін «запозичення» у лінгвістиці вживається як для позначення процесу, так і його результату, які складають комплекс таких стадій: факт імплантації, тобто потрапляння іншомовної одиниці у мову; її адаптація у мові та засвоєння, як завершений процес вказаних ступенів. Отже, запозичення – це елемент чужої мови (слово, морфема, фонема, синтаксична конструкція і т.п.), перенесений з однієї мови в іншу в результаті мовних контактів, а також сам процес переходу елементів однієї мови до іншої. Запозичуються не тільки мовні елементи, але і словотворчі, синтаксичні моделі, значення, що дозволяє говорити про відтворення певних структур іншомовних прототипів засобами мови, зо запозичує [4, с. 51]. Лексичний фонд є динамічним і змінюється відповідно до історичних процесів та завдань комунікації, практичного використання мови. З одного боку він залишається порівняно стабільною системою, що сприяє послідовності та передачі людського досвіду. Основною причиною появи нових слів є зростаючі потреби суспільства, які виникають з кожною новою політико-економічною епохою, з кожною новою культурно-історичною подією в житті народу.

Процес запозичення призводить до появи неологізмів – нових слів, зафіксованих словником, які виникли шляхом словотворення або запозичення у певний період часу у певній мові у відповідності до комунікативних потреб суспільства. За результатами досліджень, близько 40 % неологізмів та запозичень у німецькій мові складають англо-американізми. Переважаюча частина запозичень (98 %) складають іменники, що пояснюється специфікою граматичного значення іменників, здатністю означати предмети і явища, зокрема ті, які переходять з американської та британської культури. На другому місці за кількістю запозичень – дієслова (4,59 %), на третьому місці – прикметники (3,03%). Важливо, що 40 % запозиченої лексики зберігають наразі своє значення [3, с. 279; 5, с. 63].

Таким чином, англomовні запозичення суттєво впливають на сучасний розвиток німецької мови, сприяючи засвоєнню не лише лінгвістичних норм, а й цінностей культури мови-джерела.

Список використаних джерел

1. Бодуэн де Куртенэ И. А. Языковедение и язык: исследования,

замечания, программы лекций. М. : URSS, 2010. 216 с.

2. Гавранек Б. К. К проблематике смешанных языков. *Новое в лингвистике*. 1972. Вып. 6. С. 94–111.

3. Годжаева Н. С. Неологизмы современного немецкого языка. *Вестник КГУ*, 2014. Ч. 2, № 3. С. 279–281.

4. Жмаєва Н. С. Лінгвістичне тлумачення запозичення. *Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*, 2011. № 12. С. 48–60.

5. Котвицька В. А. Адаптація англіцизмів у сучасні німецькій мові. *Лінгвістичний щорічник*. Одеса, 2013. Вип. 1. С. 62–67.

Тетяна Гермаківська,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

НІМЕЦЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ В ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ

Німецька мова, як і всі інші мови світу, постійно піддається змінам, розвивається і вбирає в себе нові слова і вислови. Існує величезний пласт лексики, який виходить за загальноприйняті рамки мовних норм і використовується звичайними користувачами для самовираження і позначення експресивної мови – сленг.

Як наслідок довготривалих суперечок між лінгвістами щодо етимології слова *сленг*, існує безліч визначень цього явища, що відображені в роботах науковців, котрі займаються означеною проблемою (О. Есперсен, Е. Партрідж, С. Робертсон, Р. Судзиловський, Ю. Скребненко, В. Єлістратов, В. Хомяков та ін.). У сучасній лінгвістиці не існує єдиної думки щодо розуміння цього мовного явища. І. Гальперін заперечує існування сленгу як мовного явища [2, с. 107-114]. В. Єлістратов характеризує сленг як «новітній варваризм» [1, с. 43-48]. В. Хомяков зазначає, що вперше термін *сленг* зі значенням 'мова низького вульгарного типу' був використаний в 1756 році; з 1802 року цей термін розуміють як 'жаргон певного класу або періоду', а з 1818 року під сленгом стали розуміти «мову високого розмовного типу, нижчого за рівень стандартної

освіченого мови, з нових слів, або слів, які вжиті в певному сенсі? [2, с. 89-90]. Отже, не існує єдиної думки з приводу того, чи розглядати німецький сленг як мовне явище, або ж він є частиною побутово-розмовної мови.

Досліджуючи причини виникнення сленгу в мові німецької молоді, науковці звернули увагу на те, що молодь прагне бути не схожою на попередні покоління, систематично створює свою таємну мову, яка буде незрозумілою іншим, а також передає необхідну інформацію один одному та деякою мірою полегшує спілкування в своїй віковій групі [2, с. 56-88].

Сленг допомагає яскравіше і точніше висловити свої емоції, якісь приховані від сторонніх осіб вислови і фрази, а також бути в очах оточуючих оригінальним і вільним від раніше створених норм. У молодіжному слензі німецької мови слова утворюються шляхом десубстантивізації (De-Substantivierung), що являє собою утворення дієслів від іменників [4, с. 26-34].

З'ясувалося, що особливістю сленгу є його базування на соціально-групових і соціально професійних жаргонах, тому він є вторинним утворенням. Крім жаргонізмів, сленг містить в собі як прості, так і вульгарні слова, що мають негативне забарвлення. Однак при запозиченні здійснюється метафоричний перенос і розширення супутніх значень запозичених слів. Лексичним одиницям сленгу характерна висока експресивність, гра слів, неологізми.

В ході аналізу електронного листування сучасних німецьких підлітків було встановлено, що як юнаки, так і дівчата, спілкуючись в Мережі, в більшості випадків не звертають увагу на артиклі, правила пунктуації та на написання слів з великої або маленької літери (*ich bin für dich so erotisch wie 'n sack kartoffeln; omg kühe reden mit mir; warum klebt ein grünes gummibärchen an meiner unterhose?!; ich will nur wissen was ihr so zu der sache meint oder denkt ...; meiner meinung nach ist er die sache nicht wert* і ін.), оскільки це абсолютно не шкодить процесу спілкування, навіть навпаки, економить час набору повідомлення. Дуже часто молодь нехтує навіть елементарною постановкою пробілів між словами, витрачаючи при цьому мінімум зусиль на набір повідомлення і прискорюючи тим самим процес комунікації [3; 4, с 43-45].

Щоб самоствердитися в очах ровесників, молоді люди часто використовують інвективну (образливу) лексику, коли адресат вже не може їх чути, але чують їхні друзі, однокласники. Бажаючи висловити своє невдоволення на адресу іншої особи, яка це не бачить і не чує, молодь показує це мовою жестів, наприклад: *«An der Grenze winkte man uns durch. Kaum waren die Zellner außer Sichtweite, hob Shershah, den ich für tot gehalten*

hatte, beide Arme, steckte die Mittelfinger durch das Schiebedach und brüllte: fetz ab!» [4, S. 270].

На синтаксичному рівні часто використовується синтаксичний аграматизм, тобто спрощення складу речення, зневага до пунктуаційних знаків або їх поєднання. Найчастіше ця особливість є способом залучення уваги, свого роду грою, а не невмінням правильно писати.

Велика кількість англійських скорочень та інших англійських запозичень в письмовій комунікації німецькомовних користувачів Всесвітньої павутини підтверджує факт впливу англійської мови на німецьку мову в цілому і на інтернет-комунікацію зокрема. Англійська мова в мережі Інтернет вважається найпоширенішою серед усіх мов, що пояснює необхідність сучасних лінгвістів говорити про появу так званого електронної, або мережевої мови, для визначення якої існують такі терміни: «*e-language*», «*geekspeak*», «*netspeak*», «*Internet language*» і ін. [2, с. 12-19].

На основі аналізу наукової літератури, власних досліджень, доходимо висновку:

1. Етимологія слова *сленг* є одним з найбільш суперечливих питань у лексикографії, оскільки багато лінгвістів трактують поняття по-різному.

2. Головними причинами появи сленгізмів вважається прагнення до різноманітності традиційної мови, бажання молодих людей дистанціюватися від навколишнього світу і соціально-суспільних норм, а також можливість висловлюватися лаконічніше і експресивніше. Сленг нерідко виконує номінативну, інвективну (образливу) функцію.

3. Існує низка способів утворення нової сленгової лексики німецької мови, одним з найпоширенішим є десубстантивация; в німецькому молодіжному слензі присутня велика кількість англійських запозичень, особливо скорочень; на синтаксичному рівні часто використовується синтаксичний аграматизм.

4. Сленгова інтернет-комунікація сучасної німецької молоді характеризується відсутністю вживання артиклів, правил пунктуації; нехтуються правила написання слів з великої або маленької літери; інколи відсутні пробіли між словами. Але все зазначене не шкодить процесу спілкування, натомість економить час набору повідомлення.

Було з'ясовано, що популяризація міжособистісної комунікації серед німецької молоді пояснюється тим, що при віртуальному спілкуванні підлітки можуть приймати будь-які образи, не соромитися своїх думок і бажань, а також мають можливість самовираження за допомогою створення

нової системи мови, не схожої на загальноприйняту, тим самим відмежовуючи себе від звичних рамок.

Список використаних джерел

1. Земська Е. А. Сучасна українська мова. К., 2013. 328 с.
2. Хомяков В. А. Введення в вивчення сленгу – основного компонента англійського просторіччя. К., 2009. 104 с.
3. Diskussionsforum : веб-сайт. URL: <https://www.andinet.de/lustiges/sprueche/gemeinfiesungerecht.html> (дата звернення: 17.03.2020).
4. Ehmman H. Voll konkret. Das neueste Lexikon der Jugendsprache. München, 2011. 160 S.

Вікторія Гнатишин,

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Ольга Добринчук,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЄСЛІВ «MEINEN», «GLAUBEN», «DENKEN» У ПОВСЯКДЕННОМУ МОВЛЕННІ

Словниковий склад мови постійно збагачується. У процесі мовного спілкування одне й те саме поняття характеризується з різних сторін. Для тих, хто вивчає іноземну мову це стає справжньою проблемою: як розібратися у всіх значеннях тих чи інших слів, які схожі за значенням? Одним з найважчих для запам'ятовування та правильного вживання мовних явищ, які безпосередньо пов'язані з багатством і різноманітністю словникового складу є синоніми.

Досить часто у повсякденному мовленні для розуміння значення того або іншого синоніма велику роль відіграє контекст або ситуація спілкування. Маючи спільне загальне значення, синоніми можуть відрізнитись один від одного додатковими відтінками, мати неоднакові чи, навпаки, однакові корені, різну темпоральну характеристику, не збігатися в належності до стилів мовлення, давати різну емоційну оцінку позначуваному тощо.

У даній роботі ми хотіли б розглянути найуживаніші синонімічні

дієслова, які позначають процес мислення, а саме *«meinen»*, *«denken»*, *«glauben»* та продемонструвати їх спільні та відмінні риси у повсякденному використанні.

Розпочнемо з того, що усі ці дієслова мають відповідно до Duden Bedeutungswörterbuch не одне значення, а подекуди вісім, які в свою чергу можуть перегукуватися. Проте саме у повсякденному мовленні одне з найпоширеніших значень, які можуть передавати ці синонімічні дієслова є саме значення «думати, вважати». Але вживаються у різних ситуаціях.

Дієслово *«meinen»* в першу чергу має значення «мати на увазі», що підтверджують значення цього дієслова у словнику Duden: a) (in Bezug auf jemanden, etwas) eine bestimmte Ansicht, Meinung haben, vertreten; b) sagen wollen, zum Ausdruck bringen wollen; c) (bei einer Äußerung, Handlung o. Ä.) im Sinn, im Auge haben [1]. Цим дієсловом мовець прагне висловити власну думку стосовно конкретної ситуації. Мати власну думку можна стосовно чогось конкретного: що вже зроблено або сказано, що буде, про якусь якість предмета тощо, то б то про те, що вже відомо мовцю. Саме тому перекладачі не радять перекладати це дієслово як «думати», краще обрати варіант «на мою думку», «вважаю», тощо. Наприклад, речення *«Ich meine das ist schlecht»* найкоректніше буде перекласти як *«Я вважаю (на мою думку), це погано»*.

Також хотілося б звернути увагу на таку особливість даного дієслова, а саме: у повсякденному мовленні дієслово *«meinen»* переважно використовується у питальних реченнях типу: *«Meinst du das im Ernst?»* – *«Ти серйозно так вважаєш?»*, *«Was meinst du damit?»* – *«Що ти маєш на увазі?»* тощо.

Дієслово *«glauben»* також досить часто використовується у повсякденному мовленні, зокрема розмовному. Перше значення цього дієслова саме «думати, вважати» a) für möglich und wahrscheinlich halten, annehmen; meinen; b) fälschlich glauben, für jemanden oder etwas halten; wähnen [1]. Тому його можна вважати універсальним, а отже і помилки при його використанні трапляються рідше, ніж зі словом *«meinen»*: Варто зазначити на тому, що вживаючи дієслово *«glauben»* у значенні «думати, вважати», мовець ґрунтується на своїй інтуїції, а не на конкретних фактах. Так, наприклад у реченні *«Ich glaube, er sagt die Wahrheit»* – *«Я гадаю, він каже правду»*, мовець хоче сказати, що він не просто так думає, вважає, а зокрема відчуває, адже це його бачення та судження, яке він робить, виходячи із певної мовленнєвої ситуації, наприклад мовець знаю цю людину і переконаний, що він не схожий на того, хто буде брехати.

Перше словникове значення цього дієслова перегукується з його другим значенням «вірити у щось/когось, чомусь/комусь тощо»: a) für wahr, richtig, glaubwürdig halten; gefühlsmäßig von der Richtigkeit einer Sache oder einer Aussage überzeugt sein; b) jemandem, einer Sache vertrauen, sich auf jemanden, etwas verlassen. Наприклад: «*Man muss nicht alles glauben, was in der Zeitung steht*» – «*Не потрібно вірити усьому, що написано у газетах*». Саме тому, коли мовець каже «*Ich glaube, das ist gut*» – «*Я думаю, це добре*» він не лише хоче наголосити на вираженні своїй думки, але й на вірі у своє твердження.

Дієслово «*denken*» перш за все вказує на здатність думати, на процес мислення та обробки інформації, на наявність розумової діяльності, а подекуди і логіки: die menschliche Fähigkeit des Erkennens und Urteilens anwenden; mit dem Verstand arbeiten; überlegen [1]. Наприклад у реченні «*Ich denke, das ist gut*» – «*Я думаю, це добре*» дієслово «*denken*» вжито з упором на процес мислення, на його логічність. Хотілося б звернути увагу також на такий нюанс у використанні цього дієслова, а саме: у деяких випадках дієслово «*denken*» може відсилати мовця до певних спогадів.

На відміну від дієслова «*glauben*» дієслово «*denken*» виражає думку, яка заснована на логіці або підтверджена та доведена. Так, наприклад у реченні «*Ich denke, er sagt die Wahrheit*» – «*Я думаю, він каже правду*» мовець не ґрунтується на інтуїції, а впевнений у тому, що хтось каже правду, адже, можливо, він має якість факти, які це підтверджують.

Підсумовуючи вище сказане, можемо стверджувати, що німецька мова – мова яскрава та багата на синоніми. Дієслова, які використовуються носіями для вираження своїх думок «*meinen*», «*glauben*» та «*denken*» є синонімічними, проте мають певні відмінності у їх використанні у повсякденному мовленні. Завдяки розумінню тонкощів значень цих синонімів ті, хто вивчають німецьку мову, можуть наблизитися до автентичного мовлення та вдосконалити свої комунікативні компетентності.

Список використаних джерел

1. Duden Onlinewörterbuch : веб-сайт. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/> (дата звернення: 20.03.2020)

*Головатюк Ліана,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Зданюк
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

СЛОВОТВОРЧА ВАРІАНТНІСТЬ ЯК ОДНЕ З ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ У СУЧАСНІЙ ВАРІАНТОЛОГІЇ

Проблема словотворчої варіантності є одним із дискусійних моментів у сучасній варіантології. У визначенні статусу рівнозначних однокореневих слів, утворених за допомогою різних словотворчих афіксів з тотожним значенням простежуються кілька підходів. О.С. Ахманова [10], Л.К. Граудіна [41], З.М. Богословська [19] та ін. Розглядають такі одиниці як словотворчі варіанти. Критерієм, що дозволяє тлумачити дані одиниці як варіанти слова, називається спільність кореневої морфемі. Така позиція, як зазначає О.С. Ахманова, пояснюється тим, що зовнішня відмінність однокореневих рівнозначних слів при явній тотожності кореня і при відсутності лексико-семантичних відмінностей сприймається як несуттєва [10, с. 214].

К.С. Горбачевич, що не визнавав рівнозначні однокореневі слова з різними словотворчими афіксами як варіанти, перерахував такі аргументи словотвірної варіантності: «а) десемантизація афіксальних морфем і можливість збігу в одній морфемі словотворчої та формоутворюючої функції; б) тотожність словотворчого значення; в) формальна (фонематична) близькість словотворчих морфем у варіантів слова» [36, с.15].

Існує і протилежна точка зору, згідно з якою однокореневі слова з рівнозначними афіксами і тотожним значенням не потрапляють під явище варіантності слова [36, с.14-16]. Прихильники даної позиції наголошують про необхідність більш чіткого визначення критеріїв варіантності слова в межах збереження його тотожності, і відзначають, що при порушенні тотожності морфологічної структури слова порушується і тотожність слова. Тому, однією з умов ідентифікації варіантів слова висувається принцип тотожності морфологічної структури. Даний принцип, як зазначає К. С. Горбачевич, «передбачає повний збіг значущих морфем у кожного варіанта слова: кореня і словотворчих афіксів. Формальна відмінність полягає лише у звуковому перетворенні саме даних морфем всередині даного слова. Будь-яка ж заміна

однієї морфемі на іншу (навіть генетично споріднену), а також перестановка морфем призведуть до розпаду тотожності слова та утворення різних слів»[36, с.16].

Аналогічну думку раніше висловив Н.М. Шанський, який підкреслив, що визнання однокоренових слів з синонімічними суфіксами як морфологічних варіантів ігнорує структурну складову слова, яка є такою ж невід'ємною частиною слова, як і його значення [138, с.94].

Р.П. Рогожнікова вказує на низку відмінностей між однокореновими словами, що співпадають в значенні, і варіантами слів, але між однокореновими словами і варіантами слова існує низка відмінностей. Ці відмінності полягають у наступному:

По-перше, це різні функції морфем у морфологічних варіантів та однокоренових слів з тотожним значенням. «Морфологічні варіанти є видозміною слова у зв'язку з видозміною його частин, що мають не лексичне, а граматичне значення, тобто морфологічне варіювання є видозміною закінчення або суфіксів, коли вони не несуть лексичного значення, а мають лише граматичні значення. ... Однокореневі слова є різними словами одного кореня, оформлені різними афіксами, причому ці афікси мають не граматичну, а словотворчу функцію»[110, с.155 -157].

Однак, Р.П. Рогожнікова уточнює, що орієнтація лише на функції морфем при визначенні меж варіантності слова є досить вразливою позицією, оскільки, по-перше, афікси нерідко десемантизуються, таким чином десемантизуються і їх словотворча функція, по-друге, спостерігаються випадки суміщення словотвірної та формотвірної функції в одній морфемі.

Друга відмінність полягає в тому, що варіанти слів та однокореневі слова відрізняються за своїми семантичними характеристиками. Варіанти, як різновид того ж слова не мають семантичних відмінностей, вони повністю збігаються в значенні. Словотворчі афікси вносять власні семантичні та стилістичні відтінки, тому однокореневі слова не однорідні в семантичному відношенні – вони можуть як і збігатися в значенні, так і мати відмінності у значенні, вживанні, синтаксичних функціях, сполучуваності з іншими одиницями [110, с.158-160]. На наш погляд, останнє твердження актуальне багато в чому і для варіантів слова – варіанти слова також нерідко можуть відрізнятися і у стилістичних відтінках, у сферах вживання, у дистрибутивному відношенні, і навіть у відтінках значення; при відсутності відмінностей одні варіанти з часом витісняють інші.

Список використаних джерел

1. Ахманова О.С. Нариси загальної лексикології. Вид. 3-е М: Книжковий дім «Ліброком», 2009. 296 с.
2. Граудіна Л.К. Варіанти мовні. М.: Вид. будинок «Дрофа», С.61-63.
3. Богословська З.М. Про різні рівніта ступені аналізу формальних варіантів слова. ВТДУ, 2007. №296. С. 21-23.
4. Горбачевич К.С. Варіантність слова та мовна норма. Вид. 2-е. М: Книжковий дім «Ліброком», 2009. 240 с.
5. Рогожнікова Р.П. Співвідношення варіантів слів, однокоренових слів та синонімів. Лексична синонімія: Зб. ст. М.: Наука, 1967. С. 151-163.

*Гуменюк Каріна,
магістрантка факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Зданюк
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ПОНЯТТЯ ПРО ТЕОРІЇ ПОЛЯ У ЛІНГВІСТИЦІ

У зарубіжній лінгвістиці термін «поле» з'явився у 20-х роках 20 століття та був введений Г. Ібсеном у 1924 році. У І. Тріра ідея «поля» виникла ще у 1923 році, хоча його роботи у цьому напрямку з'явилися лише на початку 30-х років. За спостереженнями І. Тріра, у свідомості мовця або слухача слова існують не розрізнено, а пов'язані один з одним за змістом. В кінцевому підсумку, мовним полем І.Трір називав групу споріднених смислів або деяку смислову сферу. Прикладом такого поля в роботах І.Тріра служила понятійна сфера інтелекту, що покривається словами зі значенням «розум», «мудрість», «хитрість» тощо.

Вагомий внесок у розвиток теорії функціонально-семантичних полів та функціональної граматики внесли такі вчені, як О.В. Гулига й Є.Й. Шендельс, Г.С. Щур, О.В. Бондарко та інші.

О. В. Гулига і Є. Й. Шендельс детально розглядають організацію поля мови. На думку лінгвістів, це «має не лише теоретичне, а й велике практичне значення, так як такий підхід до мови відповідає природним умовам мовного спілкування, коли граматичні, лексичні (і фонетичні) засоби

використовуються у синтезі, в їх невід'ємному зв'язку, таким чином одні доповнюють, підсилюють, або замінюють інші».

Г.С. Шур, аналізуючи теорію поля улінгвістиці, повідомляє про переваги функціонально-семантичного підходу у дослідженнях поля, де поле трактується як міжрівневе явище й розглядається не лише з функціональної точки зору, але й з позиції загальної семантичної ознаки. Таким чином, в основі функціонально-семантичного поля лежать два критерії: функціональний та семантичний, що дозволяє ширше досліджувати мовні явища в системі.

О.В. Бондарко, який розробив структурну типологію функціонально-семантичного поля, відзначає функціонально-семантичне поле як систему різнорівневих засобів мови (морфологічних, синтаксичних, словотворчих, лексичних, а також комбінованих лексико-синтаксичних), об'єднаних на основі спільності та взаємодії їх семантичних функцій.

Будь-яке функціонально-семантичне поле побудовано за принципом «центр – периферія», де відсутні чіткі межі, й спостерігається поступовий перехід від центру до периферії. Це свідчить про те, що в структурі функціонально-семантичного поля можна виділити не лише ядро (центр), але й навколядерну зону, а також зони ближньої, дальньої та крайньої периферії. При позначенні центру в різних наукових роботах використовуються поняття «ядро» і / або «домінанта». О.В. Гулига та Є.Й. Шендельс вказують на те, що дані поняття не синонімічні. Домінанта – це «конституент, а) найбільш спеціалізований для вираження даного значення; б) передає його найбільш однозначно; в) систематично використовується». Терміни «ядро» та «периферія» лінгвісти розкривають в їх відношенні до «домінанта»: «Навколо домінанта групуються найбільш тісно пов'язані з нею конституенти, що утворюють ядро. Конституенти, віддалені від ядра, розташовуються на периферії».

О.В. Бондарко не використовує термін «домінанта», а обмежується термінами «ядро» та «периферія». Він зазначає, що «зазвичай виділяється ядро, центр, по відношенню до якого інші компоненти представляють периферію». Таким чином, значення терміну «ядро» у розумінні О.В. Бондарко не збігається з розумінням цього терміну в роботах О.В. Гулиги та Є.Й. Шендельс, але співвідноситься з їх інтерпретацією терміну «домінанта».

За термінологією О.В. Бондарко, для визначення тих засобів, які складають центр будь-якого функціонально-семантичного поля компаративності існують такі критерії:

- критерій експліцитності, який має на увазі відповідне вираження компаративності в значенні даного мовного засобу;
- критерій самостійності, який передбачає достатність даного засобу мови для реалізації компаративного значення;
- критерій спеціалізованості, який означає спеціальне призначення або найбільший ступінь інваріантності даного мовного засобу для вираження компаративних відносин;
- критерій регулярності, який має на увазі високу частоту функціонування даного мовного засобу.

Функціонально-семантичне поле являє собою синтез функціонально-семантичних мікрополів. За визначенням О.В. Бондарко, функціонально-семантичне мікрополе – це мінімальний елемент функціонально-семантичної категорії, який володіє самостійністю як у вираженні так і в змісті.

Список використаних джерел

1. Гулига, О.В., Шендельс Є.Й. Граматико-лексичні поля у сучасній німецькій мові. М. : Просвіта, 1969. 184с.
2. Щур Г.С. Теорії поля в лінгвістиці. М. : ЛКІ, 2007. 264с.
3. Бондарко А. В. Функціонально-семантическое поле. *Языкознание: Большой энциклопедический словарь*. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Большая рос. энцикл., 1998. С.566– 567.

Райса Долгова,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук,
завідувачка кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ГЕНДЕРУ» У ЛІНГВІСТИЦІ

Лінгвістичні дослідження ХХ-ХХІ століть характеризуються появою нових наукових напрямків, переосмисленням усталених теорій, міждисциплінарною взаємодією. У цьому виявляється синергетичне бачення

того, що відбулося і нині відбувається з мовою та інтерпретованим людиною світом. Найголовніше у цьому баченні – людина як найвища цінність і свобода як середовище її існування. З огляду на це, цілком виправдано говорити про перехід від лінгвістики «іманентної», структурної, до лінгвістики антропологічної, яка розглядає явища мови в тісному зв'язку з людиною, її мисленням та духовно-практичною діяльністю.

Наразі у наукових колах з'явилося багато праць, в яких робиться спроба системного осмислення й опису мови у зв'язку з феноменом статі. Серед дослідників гендерного питання можна назвати Агеєва В. П., Горностай П. П., Маланчук-Рибак О. З., Оксамитна С. М., Фоменко О. С., Лавриненко Н. В., Чухим Н. Д. та ін. Основною метою таких досліджень є опис і пояснення того, як проявляється стать у мові, які оцінки властиві у мові чоловіку та жінці і у яких семантичних сферах вони найбільш розповсюджені. Сучасна лінгвістика переживає своєрідний гендерний бум, отже, можна стверджувати про появу ще однієї галузі мовознавства - лінгвістичної гендерології та гендерної лінгвістики [5, с. 30].

Поняття «гендер» з лінгвістичної точки зору доволі розмите, бо асоціюється з фемінізмом та сексом. Однак, у більшості наукових праць під поняттям «гендер» розуміється соціальна стать на відміну від біологічної, і продукується вона в процесі соціальної, культурної і мовної практики. Як зазначає А.В. Кириліна, «гендерний фактор, який враховує природну стать людини і її соціальні «наслідки», є однією з істотних характеристик особистості і протягом усього життя впливає на її усвідомлення своєї ідентичності, а також на ідентифікацію суб'єкта мовця іншими членами соціуму» [3, с. 12].

Гендер – досить складне поняття, оскільки розкриває багатоаспектний зміст явища. У науковій літературі воно вживається в кількох значеннях:

- гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної;
- гендер як набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей;
- гендер як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації [4, с. 12].

У найширшому розумінні гендер можна визначити так: «це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки,

стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про чоловіка і жінку залежно від їх статі» [1, с. 87].

Мова, як інструмент гендерних досліджень, розглядається як: 1) інструмент пізнання гендеру як самостійної міждисциплінарної парадигми (лінгвістична гендерологія); 2) гендерно орієнтовані мовознавчі дослідження – це продукування додаткових знань про мову та комунікацію – гендерна лінгвістика.

Існує кілька взаємозалежних напрямків дослідження гендеру за допомогою аналізу структури мови:

- соціолінгвістика, що представляє великий матеріал про функціонування мови в групах людей за ознакою професії, статі, віку, міського чи сільського способу життя та ін. Саме соціолінгвістам належить заслуга виявлення ймовірного, а не постійного характеру розбіжностей у чоловічій і жіночій мові;

- психолінгвістика, що досліджує специфіку чоловічих і жіночих асоціацій, гендерно специфічний розвиток мовної здатності людини, дитяча мова. Останнім часом психолінгвістика стикається з нейролінгвістикою;

- лінгвокультурологічні і міжкультурні дослідження, що виявляють культурну специфіку гендеру, загальне й особливе в його конструюванні в залежності від мови і культури даного суспільства, що дозволяє встановити ступінь андроцентризму різних мов і культур;

- феміністська критика мови;
- дослідження маскуліності, які є найновішою лінією досліджень;
- вивчення мовної практики представників сексуальних меншостей [2].

Названі напрямки не змінювали один одного, а «виростали» один з іншого, і в даний час продовжують співіснувати, в ряді випадків конкурувати. Різносторонньо вивчається проблема мови й відображення в ній статі, тобто номінативна система, лексикон, синтаксис, категорія роду і низка подібних об'єктів. Ціль такого підходу складається з опису і пояснення того, як маніфестується в мові наявність людей різної статі, які якості й оцінки приписуються чоловікам і жінкам, у яких тематичних галузях мовної картини світу вони найпоширеніші і як функціонують гендерні стереотипи.

Список використаних джерел

1. Горноста́й П. П., Титаренко Т. М. Психология личности : Словарь справочник. К. : Руга, 2001. 320 с.
2. Григорів Н. М. Сучасні напрямки дослідження гендеру за допомогою аналізу структур мови : електронний ресурс. Режим доступу: <http://intkonf.org/grigoriv-nm-suchasni-napryamki-doslidzhennya-genderu-za-dopomogoyu-analizu-struktur-movi/>
3. Кирилина А. В. Гендер : лингвистические аспекты : монография. М., 1999. 156 с.
4. Основи теорії гендеру : навч. посіб. К. : “К.І.С.”, 2004. 536 с.
5. Ставицька Л. О. Мова і стать : *Критика*. 2003. № 6. С. 29-34.

*Лілія Забаріло,
студентка,*

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Науковий керівник:

Світлана Шкварчук,

кандидат філологічних наук, доцент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

(м. Чернівці)

КОНЦЕПТ SEHNSUCHT В ПОЕЗИЯХ

ЗЕЛЬМИ МЕЕРБАУМ-АЙЗІНГЕР

Формуючись на протязі останніх двох десятиліть ХХ століття, когнітивна лінгвістика зайняла значиме місце в парадигмі концепцій сучасного мовознавства. Вся проблематика цієї науки обертається навколо її основних категорій – концепту та концептуалізації. Досліджуючи концептосферу певного автора у різноманітних дискурсах, ми маємо змогу зрозуміти не тільки внутрішній світ письменника, а й етнокультурну специфіку певної нації [3, с. 8]. Розгляд концептуальних домінантів дає уявлення про мовну картину світу, що відображається в людській психіці, а також допомагає інтерпретувати текст, зрозуміти його суть і зміст.

Наша робота присвячена аналізу слів-репрезентантів домінантного концепту SEHNSUCHT у творчому доробку представниці німецькомовних буковинських письменників Зельми Меербаум-Айзінгер. Новизна наукової розвідки полягає у тому, що в ній вперше було визначено та проаналізовано основний концепт у творчості поетеси – SEHNSUCHT. Матеріалом дослідження послугувала збірка єврейської письменниці «Ich bin in Sehnsucht eingehüllt», переклад якої здійснив відомий буковинський літературознавець

та перекладач Петро Рихло [1].

Завдяки кількісному аналізу поезій Зельми Меербаум-Айзінгер та застосуванню дефініційно-компонентного методу дослідження [2, с. 21-23], нам вдалося з'ясувати, що концепт SEHNSUCHT є домінантним у творчому доробку авторки. Він вербалізується наступними словами-репрезентантами: *Weh, Sehnen, Weinen, Tränen, Leid, Trauer, Schmerz, Sehnsuchtsweh, weinen*. Загалом лексема Sehnsucht 13 разів зустрічається у поезіях, у кожному 4-му вірші. Таке часте звернення до мотивів туги має багато підстав. Перш за все, сум за щастям та розлука з коханим неабияк вплинули на юну дівчину:

*Sehnsucht hab' ich
Wohl nach dem Glück?
Nach dem Glück* [1, с. 108].

Окрім того, Зельма разом із єврейським народом сумує за втраченим спокоєм, мирним небом та сімейним затишком. У своїх поезія письменниця уособлює весь єврейський люд, який став жертвою нацистських репресій. Соціальна катастрофа негативним чином позначилася на долі талановитої письменниці, яка у 18-річному віці померла у гетто Трансністрії. Мотиви болю і туги переростають у відчай, який огортає душу Зельми і заставляє плакати:

*Schlaf, mein Kindchen, so schlaf schon ein,
so schlaf doch und weine nicht mehr* [1, с. 88].

Окрім зображення плачу Зельми, тужливого настрою віршам надають різноманітні явища природи, які немов перебирають на себе весь тягар тяжкої долі поетеси. Найчастіше у віршах згадуються такі явища як дощ та ніч. Інколи у своїх поезіях Зельма сама стає дощем і тужить разом із ним, а в деяких поезіях вона наче темна ніч – холодна та небезпечна. Вірш «*Ich bin die Nacht*» є кульмінаційним моментом розпачу та знемоги Зельми:

*Ich bin die Nacht...
Ich nehme jedes heiße Weh
Mit in mein kühles, schwarzes Boot* [1, с. 80].

Наше дослідження дає змогу збільшити зацікавленість до творчості Зельми Меербаум-Айзінгер, а також популяризувати її поетичний доробок. Аналіз домінантних концептів сприяє глибшому розумінню та інтерпретації віршів поетеси.

Список використаних джерел

1. Меербаум-Айзінгер З. Я тугою огорнута. Вірші єврейської дівчини до свого друга. Чернівці : Книги – XXI, 2012. 152 с.

2. Приходько А. М. Концепты і концептосистемы: монографія. Днепропетровск : СПД Беляя Е. А., 2013. 306 с.

3. Селиванова О. О. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. Киев : ЦУЛ «Фитосоцицентр», 2002. 336 с.

Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

TYPEN DER WEIDERHOLUNGEN AUS STILISTISCHER SICHT

Wiederholungen sind schon frühzeitig als Stilmittel bewusst verwendet worden und haben bis heute kaum an Wirksamkeit eingebüßt. Sie sind auf den verschiedenen Gestaltungsebenen anzutreffen: Lautwiederholungen, Wortwiederholungen. Die wiederholte strukturelle Gleichheit ist allgemein als Parallelismus bekannt. Kehrt ein und dasselbe Element unregelmäßig im Text wieder, ohne an eine feste Stelle gebunden zu sein, wirkt es wie ein Leitmotiv.

Dieser Park liegt dicht beim Paradies.

Und die Blumen blühen, als wüssten sie es. (E. Kästner)

Die lexikalischen Wiederholungen bestehen im mehrfachen Gebrauch desselben Wortes bzw. derselben Wortgruppe, wörtlicher Wiederholung, oder eines Synonyms, synonymischer Wiederholung.

• Wörtliche Wiederholung:

Mein Vater, mein Vater, jetzt fasst er mich an. (J.W.Goethe. Erlkönig)

Auch wenn Konjunktionen, Interjektionen oder Vokative zwischengeschaltet sind, bleibt der Charakter der Epizeuxis (*griech.* „nachdrückliche Wiederholung“) erhalten:

Annemarie Heising seufzte. Sie seufzte ein bisschen schnell in letzter Zeit.

Nun roch er, dass sie ein Mensch war, roch den Schweiß ihrer Achseln; das Fett ihrer Haare, ..., und roch mit größtem Wohlgefallen. (P. Süskind)

• Synonymische Wiederholung:

„Ach, ich verstehe“, sagte Terrier fast erleichtert, „ich bin im Bilde: es geht also wieder einmal ums Geld. (P. Süskind. Das Parfum)

Die gleichmäßige symmetrische Wiederkehr derselben Wortform oder Satzstruktur schafft den grammatischen Parallelismus. Bleibt dabei die Lexik unverändert oder leicht variiert, so entsteht eine doppelte Wiederholung:

Sie verachtet ihren Mann. Doch, sie verachtet ihn. Nein, sie verachtet ihn nicht. Um ihretwillen verachtet sie ihn nicht. Was hat sie davon, einen Mann zu verachten, vor dem sie sich doch nicht trennen kann. (M. Walser)

Früher war ich nie spät dran. Ja, früher. Früher hatte ich auch keine morgendliche Lackschuhdiskussion. (S. Fröhlich. Frisch gepresst)

Als eine Form des umgekehrten Parallelismus kann man den Chiasmus ansehen, jene Stilfigur, die ihren Namen aufgrund der Oberkreuzstellung von zwei oft semantisch antithetischen Gliedern erhalten hat. Hier stehen Wörter beim zweitenmal (syntaktisch) in umgekehrter Ordnung als beim erstenmal und zwar oft so, dass die an stärksten entgegengesetzten Worten unmittelbar aufeinander folgen:

Die beiden redeten. Redend setzten sie sich. Sitzend redeten sie weiter. (M. Walser. Ein fliehendes Pferd)

Ich und Homer? Homer und ich? Wir beide?...O ich danke, ich danke. Ich und Homer? Homer und ich! (G.E. Lessing. Der junge Gelehrte)

Nach der Anordnung der wiederholten Elemente (die synonymisch oder nichtsynonymisch sein können) gibt es Kontakt- und Distanzstellung. Eine Abart der Kontaktstellung ist die Aufzählung –den Nacheinander von gleichartigen Bezeichnungen der Gegenstände, Handlungen, Merkmale, durch oder ohne Konjunktionen verbunden: *Mit einem Ruck stand Terrier auf und setzte den Korb auf den Tisch. Er wollte das Ding loshaben, möglichst schnell, möglichst gleich, möglichst sofort.* (P. Süskind)

Eine Aufzählung innerhalb eines zusammengesetzten Satzes entsteht, wenn mehrere gleichartige Nebensätze eingeschaltet sind oder mehrere gleichartige Elementarsätze in eine parataktische Ketteeingegliedert werden:

Auf die Berge will ich steigen,

Wo die frommen Hütten stehen,

Wo die Brust sich frei erschließt

Und die freien Lüfte wehen. (H. Heine. Die Harzreise)

Die Kettenglieder einer Aufzählung können semantisch gleichwertig oder ungleichwertig sein. Im zweiten Fall unterscheidet man eine aufsteigende Aufzählung, die sog. Klimax (griech. „Leiter“), bei der jedes nächste Glied inhaltlich stärker oder genauer als das vorhergehende ist, und eine absteigende (fallende) Aufzählung mit der umgekehrten semantischen Folge, die so genannte Antiklimax. Als Beispiel der Klimax dienen folgende Sätze:

So ging es Tag für Tag, Woche für Woche, Monat für Monat. So ging es sieben ganze Jahre lang. (P. Süskind)

Eben noch war sie ein Schulmädchen gewesen – dann Braut – junge

Mutter. (P. Süskind)

Die absteigende Aufzählung kann man am folgenden Beispiel sehen:

Weg damit! Dachte Terrier, augenblicklich weg mit diesem „Teufel“ wollte er sagen und riss sich zusammen und verkniff es sich, ..., weg mit diesem Unhold, mit diesem unerträglichen Kind! (P. Süskind)

Die Bewertung einer Aufzählung als Klimax oder Antiklimax hängt von einer bestimmten Betrachtungsrichtung ab. Der Satz: *Im alten Rom gab es Patrizier, Ritter, Plebejer, Sklaven* enthält eine Antiklimax bei Betrachtung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Klimax, wenn man die zahlenmäßige Stärke dieser Gesellschaftsschichten im Auge hat. Bei der Distanzstellung der wiederholten Elemente sind mehrere Kompositionsarten möglich. Sie übersteigen den Rahmen eines Satzes und sind im Makrokontext ausfindig zu machen. Das sind: Anapher, Epipher, Rahmenwiederholung, Anadiplose, Leitmotiv.

Die Anadiplose (griech. „Verdoppelung“) ist Wiederholung des Zeilendes am nächsten Zeilanfang. Anadiplose ist eine Art Kompositionsfolge, bei der das letzte Wort (Wortgruppe) eines Satzes an der Spitze des nächsten Satzes wiederaufgenommen wird. Das geschieht aber nicht wegen des gewöhnlichen Rhema-Thema-Wechsel, sondern ist als Stilistikum aufzufassen:

Ausgerechnet jetzt! Warum nicht in zwei Jahren? Warum nicht in einem Jahr? In einem Jahr hätte er getrost sterben dürfen. (P. Süskind. Das Parfum)

Die Wiederholung am Anfang der Sätze oder Absätze heißt Anapher (griech. das „Hinauftragende“), die Wiederholung am Ende mehrerer Sätze oder Absätze Epipher (griech. das „Entgegentragende“). Ein Beispiel der Anapher:

Zum Glück gibt es den Konjunktiv, sagte er. Zum Glück gibt es nicht Wichtigeres als den Konjunktiv. Zum Glück ist die Sprachrichtigkeit die oberste Norm überhaupt. (M. Waiser)

Die dreimalige Wiederholung der Redewendung zum Glück verleiht den Sätzen emotionale Expressivität und verrät den seelischen Zustand des Helden.

Mittels Epipher schildert P. Süskind im Roman „Das Parfum“ das Wahrnehmen der Umgebung von einer Person:

Ihm war alles Ekel. Die plötzlich wiederaufbrechende Furcht der Menschen war ihm ein Ekel gewesen, ihre fiebrige Vorfreude war ihm ein Ekel. Sie selbst, die Menschen, ..., waren ihm ein Ekel. (P. Süskind)

Die Rahmenwiederholung besteht in der Wiederkehr derselben Sprachelemente am Anfang und am Ende eines Satzes oder Textes: *Sie musste weinen. Sie kurbelte die Scheiben herab. Der warme Wind ... Sie musste weinen. ... Die Vorstellung, dass sie nie wieder in dieses Büro gehen müsse, vermehrte ihr*

Weinen. Sie musste weinen. (M. Walzer)

Reich sind auch die Möglichkeiten der variierten Wiederholung. In diesem Falle wird der Ausdruck, von dem man ausgeht, bei der Wiederholung abgewandelt oder durch Zusätze erweitert. Bei der flektierten Wiederholung wird z. B. ein Wort in verschiedenen Flexionsformen wiederholt. Durch die Kombination verschiedener Tempusformen eines Verbs (Präteritum, Präsens, Futur) kann zum Ausdruck gebracht werden, dass ein Prozess von der Vergangenheit bis in die Zukunft andauert: *Doch muss unser Herr Matzennh alles, nicht nur sich und seine korrekt gekleidete Fragwürdigkeit, nein, alles, was geschah, geschieht und geschehen wird, historisch einbetten ...* (G. Grass)

Diese Stilfigur ist auch als Polyptoton (griech. „viel verändert“) bekannt geworden. Durch die Kombination von Aktiv und Passiv kann eine Person in der Rolle des Agens und der des Patiens gegenübergestellt werden: *Nicht ich handelte hier als freier Mann, mit mir wurde gehandelt, man halte mich gekauft und verführt ganz nach Beheben.* (W. Schreyer)

In Verbindung mit Modalverben können Nichtwirklichkeit (Möglichkeit, Notwendigkeit) und Wirklichkeit konfrontiert werden: *Das musste gefeiert werden. Es wurde unmäßig gefeiert.* (R. Hirsch)

Bei der etymologischen Wiederholung stehen Wörter verschiedener Wortart mit gleicher Basis nebeneinander im Satz, am häufigsten als Prädikatsverb und Akkusativ des Inhalts: *Er fluchte alle Flüche, die jemals aufgeschnappt hatte, leise vor sich hin.* (J. Arnold)

Allen diesen Wiederholungsfiguren ist vor allem die Funktion der Intensivierung, der pointierten, zugespitzten Aussage eigen.

Список використаних джерел

1. Naer N. *Stilistik der deutschen Sprache*. Moskau : Verlag Hochschule, 2015. 256 S.
2. Slowinski B. *Deutsche Stilistik. Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen*, Fischer Taschenbuch Verlag, 2009. 341 S.
3. Bunting K.-D. *Ratgeber Stilsicheres Deutsch*. Königswinter : Tandem, 2003. 320 S.

Ірина Казимір,
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ЦИТАТНО-АФОРИСТИЧНИЙ ФОНД В. ШЕКСПІРА У НІМЕЦЬКОМУ ЛІНГВОСОЦІУМІ

В. Шекспір є універсальною особистістю, інтерес до якої не згасає до сьогодні. Прецедентність його імені та широке коло життєвих проблем, яких торкається В. Шекспір у своїй цитатно-афористичній спадщині, підтверджується великою кількістю цитувань у різних дискурсах [1, с. 105-106].

Фактом прецедентності В. Шекспіра є також існування чималої кількості крилатих висловів у німецькому лінгвосоціумі, етимологію яких можна знайти саме у В. Шекспіра. Проаналізувавши словники крилатих виразів Г. Бюхмана [1] та збірку цитат за словником Дудена [2], фіксуємо приклади прецедентності ептонімної спадщини В. Шекспіра. Унаочним отримані результати за допомогою таблиці.

Таблиця 1

Ептоніми В. Шекспіра у німецькому лінгвосоціумі

№	Ептоніми В. Шекспіра	Ептоніми В. Шекспіра у німецькомовному лінгвосоціумі
1.	I am not in the giving vein today “Richard III”.	Ich bin nicht in der Gebelane heut
2.	A horse! a horse! My kingdom for a horse! “Richard III”.	Ein Pferd! Ein Pferd! Mein Königreich für Pferd.
3.	What’s in a name? That which we call a rose, / by any other name would smell as sweet “Romeo and Juliet”.	Was ist ein Name? Was uns Rose heißt, wie es auch hieße, würde lieblich duften.
4.	The better part of valour is discretion “Henrich IV”.	Das bessere Teil der Tapferkeit ist Vorsicht.
5.	“Much Ado About Nothing”	Viel Lärm um nichts.
6.	Frailty, thy name is woman! “Hamlet”.	Schwachheit, dein Nam’ ist Weib!
7.	He was a man, take him for all in all,	Es war ein Mann, nehmt alles nur

	I shall not look upon his like again “Hamlet”.	in allem, Ich werde nimmer seinesgleichen sehen.
8.	Something is rotten in a state of Denmark “Hamlet”.	Etwas ist faul im Staate Dänemark.
9.	There are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in our philosophy “Hamlet”.	Es gibt mehr Ding ^e im Himmel und auf Erden, Als Euro Schulweisheit sich träumen läßt.
10.	The time is out of joint “Hamlet”.	Die Zeit ist aus den Fugen.
11.	There is nothing either good or bad, but thinking makes it so “Hamlet”.	An sich ist nichts weder gut noch böse; das Denken macht es erst dazu.
12.	Though this be madness, yet there is method in it “Hamlet”.	Ist dies schon Tollheit, hat es doch Methode.
13.	The rest is silence “Hamlet”.	Der Rest ist Schweigen.

Підсумовуємо, що прецедентність епонімної спадщини В. Шекспіра ґрунтується не лише на знанні усім відомої фрази із трагедії “Гамлет”:

To be or not to be, that is a question – Sein oder nicht sein, das ist hier die Frage. Проаналізовані словники з різницею видання у більш ніж століття, дають підстави вважати, що 14 епонімів В. Шекспіра ввійшли до складу крилатих виразів іншої держави. Як видно із поданої таблиці, та під час дослідження епонімів В. Шекспіра зокрема, у центрі знаходиться трагедія “Гамлет”.

Список використаних джерел

1. Казимір І.С. Епоніми В. Шекспіра: структурний та функціональний аспекти. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04. Запоріжжя, 2017. 313 с.
2. Bü-19 – Büchmann G. Geflügelte Worte. Der Citatenschatz des deutschen Volkes. Aufl. – Berlin : Haude & Spener’sche Buchhandlung, 1898 – 761 S.
3. DUD – Duden. Zitate und Aussprüche : Herkunft und aktueller Gebrauch; rund 7500 Zitate von der klassischen Antike bis zur modernen Werbersprache. Manheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2002. – 960 S.

*Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук,
завідувачка кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

НАРОДНА ЕТИМОЛОГІЗАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМУ: ДЖЕРЕЛА ВИНИКНЕННЯ

Фразотвір – це складне багатоаспектне явище, суть якого полягає в поступовому набутті прототипами фразеологічних одиниць (ФО) усіх елементів фразеологічної стійкості. Необхідність спеціального дослідження процесу народної етимологізації викликана тим, що всебічний розгляд цієї мовної реальності дозволяє розкрити її сутність як складне та суперечливе явище. Це й зумовлює актуальність нашого дослідження.

У науковій літературі поняття «фразотвір» визначено як сукупність усіх процесів виникнення ФО: фразеологізацію вільних словосполучень, утворення фразеологізмів на основі слів або термінологічних сполучень, індивідуально-авторських зворотів, а також вже наявних в мові фразеологізмів [3]. Говорячи про конкретний шлях творення, оперуємо базовою для усіх видів фразотворення одиницею – фразеологічна одиниця. У даному дослідженні опираємося на визначення ФО, запропонованого І. І. Чернишовою, яка розуміє під ФО «стійкі комплекси різних структурних типів з одиничним поєднанням компонентів, значення яких виникає в результаті повного чи часткового семантичного перетворення компонентного складу» [6, с. 29].

Під терміном «народна етимологізація ФО» розуміємо процес утворення ФО, які виникають внаслідок спотворення, неправильного сприйняття та осмислення вільних словосполучень чи стійких зворотів, що існували в мові.

У лінгвістичній літературі одностайної думки щодо вживання термінів, які позначають процес народної етимології немає. У наукових колах існують дві протилежні точки зору на народну етимологію: перша – під поняттям народна етимологія розуміється будь-яка необгрунтована, не підкріплена науковими даними спроба пояснити походження слова чи встановити родові зв'язки слів, базуючись на виключно зовнішній схожості цих слів [1, с. 48-71]. Як наслідок виділяють три типи слів, що піддаються впливу народної етимології: 1) слова з повною схемою мотивації; 2) слова з відсутньою семантичною вмотивованістю; 3) слова з відсутньою структурною

вмотивованістю.

Деякі вважають термін «народна етимологія» умовним і неточним та більш вдалим визнають поняття «хибна етимологія» - неправильне пояснення етимології слова, що базується на незнанні, нерозумінні його внутрішньої форми, на прагненні внести нову етимологію в слово [7]. Існує й інша точка зору на народну етимологію у фразеології, згідно з якою народні етимологізації підлягають вже існуючі в мові фразеологічні одиниці.

Дослідники підкреслюють тісний взаємозв'язок народної етимології і внутрішньої форми ФО, коли остання переосмислюється внаслідок неправильного сприйняття як частин, так і цілого, що виводиться з запропонованих значень його компонентів.

Досліджуючи причини мінливості внутрішньої форми ФО, О.М. Мелерович виділяє три головних фактори, в результаті дії яких відбувається переосмислення ФО: нерозуміння фразеологічного значення звороту; нечітке уявлення про лексичний склад ФО; образ, що асоціюється з ФО [4].

Сутність механізму процесу народної етимологізації варто розглядати з двох позицій:

1) народна етимологізація – це неправильне сприйняття носіями мови вільного словосполучення;

2) народна етимологізація – це неправильне осмислення стійкого звороту, який був широко відомий носіям мови лише на певній території, чи застарілого звороту.

Внаслідок народної етимологізації один із компонентів словосполучення заміняється близьким йому словом. Як наслідок дане словосполучення може набути фразеологічного характеру, тобто між складовими ФО встановлюються такі зв'язки, які роблять неможливим виведення значення цілого зі значення частин.

Словосполучення підлягає народній етимологізації тому, що образ, який лежить в основі одного з компонентів, стає незрозумілим чи стирається взагалі. Тому народну етимологізацію можна кваліфікувати як процес утворення тих фразеологізмів, в яких ідіоматичність виникає за рахунок немотивованості окремих компонентів словосполучення.

Як згадувалось вище, процесу народної етимологізації можуть підлягати і стійкі звороти локального характеру. При переході фразеологізмів локального вживання у сферу національної німецької мови відбувалося їх вторинне осмислення. Фразеологізми, які містять в собі немотивовані

лексеми як компоненти ФО, зближуються зі зрозумілими носіям мови словами.

Таким чином, якщо реальні значення компонентів утрачені, то стають можливими іноді неологічні заміни незрозумілих лексем тими лексемами, які у звуковому складі наближаються до первинного компонента ФО.

Дослідники підкреслюють, що причиною народноетимологічних зближень слугує випадкова (не обумовлена етимологічно) звукова подібність двох лексем, яка зазвичай «підкріплюється» семантичними асоціаціями, встановленням спільних сем в смисловій структурі слів, що зближуються [2, с. 82; 5]. Як наслідок, компоненти ФО, які не викликають в уявленні мовця зрозумілих образів, підсвідомо замінюються словами, значення яких зрозуміле мовцю.

Завдяки наявності в ФО фразеологічно зв'язаного значення, народна етимологізація одного з компонентів ФО майже не відображається на загальному значенні сполучення. Значних змін зазнає в таких випадках образність фразеологізмів: образ, який лежить в основі виникнення ФО, стає дуже складним для осмислення і раніше мотивований зворот переростає в цілком немотивовану ФО, яку неможливо пояснити. Немотивованість значення таких ФО призводить до ще більшої ідіоматичності їх компонентів.

Особливість механізму народної етимологізації полягає в тому, що основою фразеологізації стають викривлені, неправильно сприйняті вільні словосполучення. При цьому вільне словосполучення стає фразеологізмом не в результаті використання традиційних тропів, а в результаті заміни одного з компонентів словосполучення близьким, подібним за звучанням та зрозумілим за семантикою для носіїв мови словом. Така заміна приводить до набуття вільним словосполученням характеру стійкості, відтворюваності, що веде його в ранг фразеологізму

Список використаних джерел

1. Верещагин Е.Н. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983. 260 с.
2. Гридина Т.А. Народная этимология и экспрессивность слова : *Слово в системных отношениях на разных уровнях языка* : сб. науч. тр. Свердловск, 1985. С. 82-90.
3. Денисенко С.М. Основні шляхи розвитку фразеологічного складу сучасної німецької мови : *Іноземна філологія*. 1977. Вип. 46. С. 52-57.
4. Мелерович А.М. К вопросу о системной обусловленности индивидуально-авторских преобразований семантической структуры фразеологических единиц : *Фразеологизмы в системе языковых уровней* : сб.

науч. тр. М., 1986. С. 104-113.

5. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови : навч. посіб. К. : Знання, 2007. 494 с.

6. Чернышева И.М. Фразеология современного немецкого языка. М. : Высш. школа, 1970. 199 с.

7. Bergenholtz H. Volksetymologie oder synchrone Etymologie : Muttersprache. 1975. Heft 2. S. 89-94.

Юлія Крецька,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

BESONDERHEITEN DER SYNTAX DER DEUTSCHEN ÜBERSCHRIFTEN

Im Rahmen der Forschungen der Pressesprache erlernt man heutzutage intensiv die Zeitungüberschriften, und zwar ihre Struktur, semantische und syntaktische Besonderheiten etc. Das Interesse zu dem Thema ist damit verbunden, dass die Überschriften als Hauptkomponenten der Zeitungstexte wichtige Funktionen erfüllen.

Zahlreiche Arbeiten der deutschen Sprachwissenschaftler, die dem Problem der Zeitungstitel gewidmet wurden, erschienen in den 70-er-80-er Jahren, man erlernte hauptsächlich ihre lexikalisch-grammatischen Besonderheiten (Sandig, Koller, Latzel). In den 80-er-90-er Jahren verschiebt man den Schwerpunkt auf die Forschungen der Überschriften aus der sprachlich-pragmatischen Sicht: man studiert Ellipsen, semantische Modelle, psycholinguistische Aspekte der deutschen Überschriften etc. (Grimm, Kniffka, Sommerfeldt u.a.) [5, S. 135].

Die theoretischen Grundlagen der deutschen Presse, ihre Funktionen werden in den Forschungen von H. Burger, H. Pürer und J. Raabe analysiert; die Arbeiten von E. Kegues, J. Kijko, M. Matić, H. Lyssenko, S. Tschepurna u.a. werden den Typen, Funktionen bzw. semantischen, stilistischen, syntaktischen Besonderheiten der Zeitungüberschriften gewidmet [1; 2; 5; 6 u.a.].

Die Sprachwissenschaftler weisen darauf hin, dass sich heutzutage der Charakter und die Sprache der Druckmedien und der Überschriften verändert, [3; 6], deswegen bleibt das Problem der Forschung von Besonderheiten der Pressesprache und der Überschriften aktuell, was die Wahl des Themas bestimmt.

Die Struktur und der Umfang der Zeitungstitel sind in verschiedenen Druckmedien nicht gleich, sie werden nach bestimmten Regeln gestaltet (eine bestimmte Zeichenanzahl, Proposition zum Grundtext etc.) [3; 6, S. 134].

Es sei bemerkt, dass die Unterschiede in den Funktionen, die mit der Befriedigung von bestimmten Lesebedürfnissen verbunden werden, die Ausrichtung von Druckmedien auf ihre graphische, sprachliche bzw. strukturelle Gestaltung einwirken [3, S. 208-209; 4, S. 30]. Von der Rezipientenorientierung zeugt z.B. die Verwendung der Umgangssprache in den Boulevardzeitungen [3, S. 208-209; 4, S. 30].

Die Ergebnisse in einigen Forschungen zeugen davon, dass die Zeitungstexte selbst in der letzten Zeit modifiziert werden, so schafft man statt eines großen Textes einige kleinere, die oft eigene Überschriften bzw. Zwischentitel haben, dabei können sie ähnliche Funktionen erfüllen wie eine Überschrift [6; 7]. Immer häufiger haben Zeitungstexte die satzförmigen Titel statt der elliptischen, außerdem verändert sich ihr Inhalt [3, S. 117; 6, S. 134], was auch mit der Veränderung ihrer Funktionen verbunden werden kann.

Ähnliche Angaben führt der ukrainische Sprachwissenschaftler J. Kijko an. Er erforscht ukrainische und deutsche Mediatexte, analysiert Varianten der Modelle von Mediagenres, und zwar Meldungen, Nachrichten und Korrespondenzen bzw. ihre Struktur [1].

Nach J. Kijko werden die Überschriften der deutschen Meldungen überwiegend durch die einfachen Sätze ausgedrückt (51,1 %). Dabei enthalten die Schlagzeilen die Mindestzahl der Einheiten, was der niedrigen Grenze des Arbeitsgedächtnisses nach der Formel von Miller $7(\pm 2)$ entspricht. Die Zahl der Nominalsätze in den deutschen Meldungen beträgt 30, 1 %, der Ellipsen — 18, 4 % [1, 17].

Die Überschrift in einem Informationstext (Nachricht) wird zu einem Überschriftenblock, der aus einer Dachzeile, einer eigentlichen Überschrift und einer Unterzeile bestehen kann. Die Dachzeile besteht überwiegend aus einem Lexem und erfüllt durch den Schlüsselbegriff die Orientierungsfunktion, die Überschrift informiert den Leser und die Unterzeile konkretisiert sie [1, 18].

Kennzeichnend für deutsche Nachrichten sind die Schlagzeilen, die als einfache (73, 7 %) oder Nominalsätze (26, 3 %) gestaltet werden [1, 18]. Die durchschnittliche Länge der Überschriften dieser Informationstexte beträgt 6 Wortformen [1, 19].

Fast alle Nachrichten haben, nach Angaben von J. Kijko, Unterzeilen — 93,3% der Texte, die meistens als einfache Sätze (73,3%) und seltener als

Nominalsätze (20%) gestaltet werden [1, 19].

Der Überschriftenblock einer Korrespondenz ist demjenigen eines Informationstextes ähnlich, aber die eigentliche Überschrift ist oft kürzer, als bei oben genannten Textsorten der Fall ist, was so erklärt werden kann, dass die Autoren bemühen, das Interesse zum Lesen von großen Texten bei dem Rezipienten zu erwecken. In der deutschen Korrespondenz überwiegen in den eigentlichen Überschriften Nominalsätze (über 60 %). Und die Unterzeilen werden durch die einfachen zweigliedrigen Sätze ausgedrückt, dabei sind deutsche Unterzeilen ziemlich lang (11,4 Wortformen) [1, 20].

Nach Angaben von J. Kijko unterscheiden sich deutsche Druckmedien von den ukrainischen dadurch, dass sie Ortsangaben, Fotos mit Unterzeilen bzw. Dachzeilen enthalten, wenn die Unterzeilen fehlen. Der Autor zieht auch Schlussfolgerung, dass dank den Zwischenzeilen deutsche Texte mehr strukturiert als ukrainische sind, was dem Leser erlaubt, schnell den Inhalt des Artikels durch die Schlüsselwörter wahrzunehmen [1, 20].

Also, für die Überschriften sind im Allgemeinen die gleichen Funktionen wie für die Druckmedien charakteristisch, vor Allem die informative und die des pragmatischen Einflusses auf den Leser [2, 36-37; 6, S.134 u.a.]. Von der Funktion einer Zeitung bzw. von den Besonderheiten einer bestimmten Textsorte hängen der Umfang, die Struktur der Überschriften bzw. die Satzarten, die darin gebraucht werden. Oft gibt es Zwischenzeilen, die deutsche Zeitungstexte strukturieren und teilweise ihre Funktionen erfüllen.

Die Analyse der Forschungsarbeiten zeigt, dass immer häufiger in den deutschen Zeitungen satzförmige Überschriften statt der elliptischen gebraucht werden, im Vergleich zu den ukrainischen Druckmedien kommen sie in den Texten auch öfter vor [1; 3, S. 117; 6, S. 134].

Wie einige Sprachwissenschaftler bemerken, schließen die neuen elektronischen Medien die informative und die Unterhaltungsfunktion häufig zusammen [4, S. 29]. Darum sollten unserer Meinung nach die Texte in den Medien solcher Art, ihre Überschriften bzw. die Prozesse ihrer Modifizierung erforscht werden. Von großer Bedeutung sind auch übersetzerische Aspekte des erwähnten Problems.

Список використаних джерел

1. Кійко Ю. Є. Фрактальне моделювання інваріантно-варіантної структури медіатекстів у німецькій та українській мовах [Текст] : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.17, 10.02.21; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 39 с. URL:

<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14789>

2. Лисенко Г., Чепурна. Ідіома як основний носій інформації у німецькомовних заголовках. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» : серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА. Вип. 8 (76), грудень. С. 36-38. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/download/2669/2439>.

3. Burger H. *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 3., völlig neubearb. Aufl. Berlin: Verlag De Gruyter. 2005. 486 S.

4. Jungová Z. *Textsorten in der Presse und Publizistik und ihre stilistische Realisierung*: Diplomarbeit. Brünn, 114 S. URL: http://www.is.muni.cz/th/46385/ff_m/final.pdf.

5. Kegues E. Die Schlagzeilen in der Presse unter einem übersetzungspraktischen Aspekt. *Germanistische Studien* № VII. P. 135-151. URL: https://nemet.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/gs-2009-kegyes-e_58c1860dc7e7c.pdf.

6. Matić M. Satzformige Überschriften von den Presstexten. *Komunikacija i kultura online*: Godina I, broj 1, P. 134-145. URL: <https://www.komunikacijakultura.org/index.php/kk/article/download/213/168/>.

7. Roßbach N. A. *Die Sprache in Überschriften und Zwischenüberschriften deutscher Tageszeitungen. Ein Vergleich zwischen einer konservativen und einer linksliberalen Zeitungen*: Masterarbeit. Potsdam. 149 S. URL: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/10101/file/rossbach_master.pdf

Анна Кришко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)

ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОВІДНИКІВ

Лексикографічна картина країни – складне, комплексне поняття; при її описі необхідно враховувати ряд соціальних факторів, що викликають необхідність в тих чи інших словниках. Різноманітність лексикографічної продукції зумовлена унікальністю окремої мови як об'єкта лексикографічного опису. В будь-якій національній лексикографії можна виявити безліч різноманітних словників, оскільки неможливо в одному довіднику вмістити вичерпну інформацію, яка б однаково задовольнила численні потреби всього суспільства.

Англомовні країни відрізняє максимальна кількість довідкової літератури в порівнянні з усіма іншими. З-поміж них Великобританія має найстабільніші лексикографічні традиції та найбільшу кількість авторитетних лексикографічних видавництв: *Cambridge University Press*, *Harper Collins Publishers*, *Longman Dictionaries*, *Oxford University Press*, *Cassell Dictionaries*, *Chamber's Dictionaries* і *Penguin Dictionaries*. Перш ніж перейти до розгляду деяких аспектів розвитку англомовних навчальних словників, доцільно визначити місце навчального довідника в загальній класифікаційній системі.

Важливим питанням теорії лексикографії є питання про типологію словників. На основі різних класифікацій словникових видань вітчизняних та зарубіжних авторів були узагальнені принципи, згідно яких структура словників розглядається на наступних рівнях: за об'єктом опису (слова або явища дійсності) розрізняють лінгвістичні та енциклопедичні словники; за мовою опису вхідних одиниць виділяють одномовні, двомовні, багатомовні словники, а також словники, що мають як дефініцію, так і еквівалент іншою мовою (*bilingualized dictionaries*); за розташування вхідних одиниць одна за одною прийнято розглядати алфавітні й ідеографічні / понятійні лексикографічні видання; за лексикографічною формою довідники можуть бути тлумачними, частотними, а також глосаріями і конкордансами; за оформленням, або форматом, словники діляться на друковані та комп'ютерні; за охопленням лексики розрізняють словники, які описують лексику без обмеження, тобто академічні словники / довідники для загальних цілей (*general purpose dictionaries*) і словники для спеціальних цілей (*dictionaries for special purposes*), що описують тільки певні лексичні пласти, які відбираються за хронологічним, стилістичним, територіальним, термінологічним принципами, за одиницею мови і аспекту її опису, а також за автором або адресатом і т.д.; залежно від перспективи опису мови прийнято поділяти словники на діахронічні і синхронічні; за виконуваною функцією розглядають описові / дескриптивні і розпорядчі / прескриптивні довідники; залежно від виду мовної діяльності, для якої призначено лексикографічне видання, виділяють рецептивні / пасивні і продуктивні / активні словники; за підходом до лексикографічного опису мовних одиниць розрізняють антропоцентричні і лінгвоцентричні довідники; залежно від обсягу, або кількості вхідних одиниць, лексикографічні видання поділяються на великі, середні та малі.

Навчальний довідник, таким чином, відрізняє від інших типів словників,

перш за все, орієнтованість на певного адресата. На відміну від академічного словника, який максимально повно відображає різноманітні пласти мови, навчальні словники володіють середнім об'ємом і нижче, так як лексика проходить більш ретельний відбір відповідно до методичної цінності.

Призначення даного типу довідника для спеціальних навчальних цілей також обумовлює його синхронічний, прескриптивний і антропоцентричний характер (3, с. 81; 4, с. 3). Відповідно до перелічених вище принципів навчальні довідники можуть бути як лінгвістичними, так і енциклопедичними; одномовними і двомовними; алфавітними і понятійним; друкованими і комп'ютерними; рецептивними і продуктивними. За лексикографічною формою навчальні словники є, переважно, тлумачними.

Незважаючи на те, що навчальний довідник спочатку призначений для спеціальних цілей, в рамках даного типу також можна виділити словники для загальних цілей і словники для спеціальних цілей. Навчальні словники для загальних цілей включають лексику багатьох пластів мови; вхідні одиниці в них забезпечені інформацією з широкого кола питань. Тоді як навчальні словники для спеціальних цілей обмежуються описом певного пласта лексики, окремою мовною одиницею або окремим мовним аспектом.

Розглянемо основні вимоги, що ставляться до навчальних словників різних типів в рамках навчальної лексикографії. Слід зазначити, що під навчальною лексикографією потрібно розуміти не лише практику складання навчальних словників, але і опис слів в навчальних цілях. Таким чином, навчальна лексикографія знаходиться на стику двох дисциплін: традиційної лексикографії та лінгвометодики.

Навчальна лексикографія тісно пов'язана із загальною лексикографією, лексикологією, семасіологією, психо- і соціолінгвістикою. Навчальна лексикографія вносить в навчальний процес відпрацьовані протягом тривалого періоду розвитку прийоми раціональної з лінгвістичної точки зору роботи над окремим словом, над лексико-семантичними групами слів, над особливостями лексичної і синтаксичної сполучуваності слова з іншими словами. Крім традиційних лексикографічних чинників, зазначає П.М. Денисов, навчальна лексикографія бере до уваги такі фактори методичного порядку, як етап навчання, вид мовленнєвої діяльності, рідна мова учнів, наявність мови-посередника, наявність мовного середовища, рівень загальної культури учнів і т.д. [1, с 4].

До будь-якого навчального словника ставляться наступні методичні вимоги: 1) адресат словника; 2) тип словника; 3) обсяг словника; 4)

структура словникової статті і прийоми презентації лексичного матеріалу всередині словникової статті; 5) оформлення [1].

Швидкість і легкість наведення довідок складають окрему ознаку навчального словника, тому що це пов'язано не тільки з упорядкуванням матеріалу в словнику, але і з стилем словника, тобто з характером подачі словникової інформації таким чином, щоб вона була по можливості короткою, стандартною за формою символічного і словесного вираження для всіх аналогічних випадків і досить вичерпною, щоб виключити можливість звернення учня до інших словників за тим же самим питанням [1, с 6].

У сучасній навчальній лексикографії однією з першочергових вимог до навчального словника є відображення певних фрагментів сполучуваності тих лексичних одиниць, які призначені для продуктивного засвоєння. Коло комбінаторних можливостей вхідних одиниць включає наступні категорії: 1) словосполучення, що входять в так звану «власну сполучуваність» титульного слова і представляють контекст; 2) словосполучення, що дозволяють усунути можливість помилки під впливом внутрішньомовної або міжмовної інтерференції (в тому числі і колокації); 3) словосполучення, що дозволяють показати учневі особливості та нерегулярності титульного слова в частині його вимови, акцентологічних, морфологічних, синтаксичних і т.п. властивостей; 4) словосполучення, що відображають найтипівіші ситуації, об'єкти і поняття, що позначаються в мові за участю даного слова [3, с 85].

Найважливішою складовою словникової статті будь-якого навчального словника є ілюстративні приклади, що демонструють типові контексти зі словом або виразом. До сучасних словників ставиться вимога комунікативного відображення лексики і граматики в їх макро- і мікроструктурі.

Варто зауважити, що метамову в навчальних довідниках, орієнтованих на тих, хто вивчає іноземну мову, становить лексика, що пройшла досить ретельний відбір з метою оптимізації розуміння представлених відомостей. Інформація, призначена для демонстрації типового контексту вживання (з точки зору сполучуваності, прагматики, культури), є великою цінністю саме для тієї категорії користувачів, яка вивчає іноземну мову; тому її необхідно найбільш повно відображати в навчальних довідниках для студентів-іноземців (2, с. 72; 4 с. 5).

Далі за доцільне вважаємо здійснити науковий аналіз основних етапів розвитку британських одномовних загальних навчальних словників для іноземців, які заклали основи формування всіх наступних довідників для

навчальних цілей різних типів.

Список використаних джерел

1. Денисов П. Н. Учебная лексикография: итоги и перспективы. Проблемы учебной лексикографии. М., 1977. 192 с.
2. Карпова О. М. Учебная лексикография современного английского языка (на материале словарей серии CollinsCOBUILD). *Лексика и лексикография*. Вып. 14. М., 2003. С. 63–87.
3. Морковкин В. В., Кочнева Е. М. Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии. Euralex's Proceedings I-II, eds.: H. Tommola, T. Salmi-Tolonen, Tampere, с. 81–87.
4. Hartmann R. R. K. On Theory and Practice. *Lexicography: Principles and Practice*. London, 1983, p. 3–11.

*Надія Крохмалюк,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук,
завідувачка кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ФУНКЦІЇ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Сучасні лінгвістичні студії характеризуються мультидисциплінарним підходом до аналізу мовних одиниць чи то явищ. При цьому використовуються дані суміжних наук як от з: психології, когнітології, журналістики, соціології, культурології, медіалінгвістики тощо. Для більшості наукових досліджень визначальним є застосування функціонально-комунікативного аспекту, мета якого не стільки описати структуру одиниці, скільки вказати на її функції в різних типах комунікації.

В умовах динамічного розвитку масової комунікації помітно зростає роль фразеологізмів, водночас фразеологічний ресурс слугує тепер не тільки засобом лаконічного чи образного вираження думки автора, а й відображає актуальні соціальні, політичні, економічні, культурні, спортивні та інші суспільні процеси. Фразеологізми у такому контексті розглядаються як одиниці медійного тексту, що містять обов'язкову оцінку та смислове

навантаження. З'ясування їх ролі у мас-медійному контексті визначає актуальність нашого дослідження.

Функціонування мовних одиниць у мові мас-медіа та їх вплив на потенційного реципієнта розглядаються у наукових працях М. Володіної, М. Заїченко, С. Єрмоленко, Н. Лисецької, Л. Мацько, Ю. Кійко, С. Пташник, Г. Солганик, Л. Шевченко та ін. Використання фразеологічних одиниць (ФО) у текстах певного комунікативного призначення привертає до себе пильну увагу багатьох науковців, зокрема Л. Болгова, І. Браги, Л. Ковбасюк, А. Марковської, Д. Сизонова та ін. Усі наголошують, що мова мас-медіа покликана, насамперед, впливати на маси, тому повина використовувати специфічні мовні засоби, щоб зацікавити читача. Завдяки своїй влучності та оригінальності фразеологізми сприяють реалізації одного з осевних завдань преси – прагматичного впливу на читача.

З огляду на це, метою наукової розвідки є визначення функцій ФО у мас-медійному дискурсі.

Для проведення наукового дослідження визначимо його категоріальний апарат, де зокрема детермінуємо поняття «фразеологізм». Загальновідомим є той факт, що у фразеології існує значна кількість визначень ФО, що залежить від того, які саме особливості є у центрі дослідження. Зазначимо, що у науковій літературі мають місце вузьке та широке розуміння обсягу фразеології: 1) лише щось окреме з переносним значенням (Ш. Баллі, В. Виноградов, Н. Амосова та ін.); 2) все переносне у мові (крім тропів) (В. Архангельський, Г. Скрипник О. Кунін, І. Чернишова, К. Gutknecht, W. Mieder та ін.).

За основу у нашому дослідженні береться друга теорія, що розрахована на широкий обсяг фразеології для визначення ФО у мас-медіа. Таким чином, до фразеологічного фонду відноситимемо усі стійкі сполуки слів, у тому числі прислів'я, приказки, крилаті вислови та афоризми.

Визначення поняття фразеологізму довгий час було досить суперечливим та складним у лінгвістичних дослідженнях із питань фразеології. У лінгвістичному словнику, «фразеологізм» визначається як «лексико-граматична єдність двох або більше нарізнооформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи речення, але неподільних лексично, яка є стійкою у своєму складі й структурі, що, маючи цілісне значення, відтворюється у мові» [3, с. 88]. На думку О. Куніна, фразеологізми – це стійкі сполуки слів із ускладненою семантикою, які не утворюються за породжуючими структурно-

семантичними моделями змінних сполучень [4, с. 5]. В. Гавриць підтримує думку А. Бабкіна, який визначає ФО як «складні семантичні явища, досить різноманітні за структурою: сполучення двох або кількох повнозначних слів, сполучення слів, структура яких ідентична структурі речення, сполучення службового слова з повнозначним» [2, с. 5].

На думку багатьох науковців (В. Білоноженко, І. Гнатюк, Т. Зикова, Н. Ляшенко, В. Малигін, В. Угринюк, В. Ужченко) фразеологізм, які зустрічаються у текстах мас-медіа, властиві всі ознаки загальнономовних ФО, а саме: 1) стійкість; 2) полілексичність; 3) відтворюваність; 4) ідіоматичність; 5) образність.

Сучасні газетні та журнальні тексти мають досить гнучкий арсенал різних мовних засобів, що спрямовані на реалізацію двох основних функцій – функції повідомлення та функції впливу [5]. Узагальнивши наукові дослідження з значеної проблеми, визначимо такі функції ФО у мові мас-медіа:

- *інформативна*. Безумовно, той факт, що преса є одностороннім каналом передачі інформації, а отже, виконує інформативну функцію, не викликає заперечень;

- *номінативна*. ФО у мас-медійному просторі називають єдині поняття, явища, якості, стани та ознаки. Тому часто вони можуть замінюватися синонімічними словами, що в медійній комунікації особливо актуальне для опису певних процесів;

- *вплив на реципієнта*. Як відомо, вплив на масову свідомість є головною функцією мас-медіа і саме це підтверджує думку сучасних медіалінгвістів про те, що ФО є універсальними медійної мови. Вплив на реципієнта може досягатися різними фразеологізмами, як традиційними, так і новими, що виникають відповідно до вимог часу й мають тенденцію активного тиражування соціумом;

- *експресивна*. Завдяки емоційному забарвленню ФО передають у своєму змісті разом із денотативним значенням відтінки почуттів, настрою, ставлення автора до предмета висловлювання (позитивні, негативні, іронічно забарвлені відтінки та ін.). Фразеологізми відіграють велику роль у пресі особливо у тому випадку, коли безпосередньо виражають конотативні значення (почуття та афекти) або коли мова йде про предмети та явища, що викликають особисту, внутрішню участь, зацікавленість та емоційні переживання у читача [1, с. 6];

- *образна / виразна*. Вживання ФО у пресі дозволяє не тільки точніше

передати думку, але й виразити різноманітність почуттів людини, дати суб'єктивну оцінку об'єктивних подій, зробити текст образним та виразним;

- *смыслово-концептуальна*. Важлива роль фразеологізмів – у заголовках, які, фактично, є смисловим центром медійної статті. Фразеологічні одиниці тут виконують смислово-концептуальну функцію, адже саме заголовок – це сильна, акцентована позиція мас-медіа, бо саме на заголовок в першу чергу звертає увагу реципієнт;

- *оцінна*. ФО загострюють увагу читача на тих чи інших особливостях, виявляють ставлення автора до описуваного, допомагають логізувати думку, сприяють позитивній або негативній орієнтації читача в різних ситуаціях;

- *виховна*. Завдяки ФО автор може донести до реципієнта життєві істини, громадянську чи патріотичну позиції. В цьому контексті фразеологізм може наблизитися до мовного знака, символу, концепту.

Таким чином, у мас-медійних текстах фразеологізми здебільшого виконують маніпулятивну функцію, відзначаючись яскравими емоційними можливостями, що впливають на реципієнта і виступають в якості стилістичного засобу. Активне вживання ФО вказує на широкий стилістичний потенціал цих мовних одиниць у масовій комунікації.

Список використаних джерел

1. Білоноженко В. М., Гнатюк І. С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. К. : Наук. думка, 1989. 238 с.
2. Гаврись В. И. К вопросу о первичном и вторичном фразообразовательном процессах : *Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца (Вопросы словообразования и фразообразования в германских языках)*. М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1980. Вып. 164. С. 132–140.
3. Культура мови : словник термінів: [уклад. Л. Струганець]. Тернопіль : Навчальна книга, 2000. 855 с.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна : Феникс, 1996. 381 с.
5. Сизонов Д. Ю. Медійна фразеологія: славістична проблематика. *Науковий потенціал славістики : історичні здобутки та тенденції розвитку* : [Тези доповідей Міжнародної наукової конференції до Дня слов'янської писемності і культури]. Київ : НАН України, 2015. С. 30-32.

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

Ольга Побережник,
викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ PRESENT DE L'INDICATIF В СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Системне значення Present de l'indicatif визначається його позицією в системі індикатива між проміжками минулого і майбутнього, а також його композицією, яка включає значення дії, що минає (декаденція), і значення дії, що настає (інцидентія) [2]. Єдність інцидентії і декаденції, які є сутністю Present de l'indicatif і семантичним обсягом його граматичного значення, відображає в мовній свідомості плинність реального часу.

Present de l'indicatif у значенні «звуженого» теперішнього часу використовується мовцем для позначення дії, яка фізично сприймається в процесі мовлення. Наприклад, подивившись на порт і море, мовець вигукує: *Tienel la «Francette» sort du port!* [8]. Дія, виражена дієсловом *sortir*, відбувається одночасно з процесом говоріння і номінована в певний період її здійснення між своїм початком і завершенням. Крім спостереження, в основі подібних випадків лежить й інше фізичне сприйняття, наприклад, відчуття запаху: *Que tu sens l'ail, mon petit-fils!* [6].

Фізичне сприйняття потребує іноді зору, і слуху, і дотику, наприклад, для визначення стану погоди: *Il **fait** chaud, mème, n'est-ce pas?* [8]. Тут ідеться про погоду в певний момент, а для її визначення потрібен деякий час. Дія, яка передається зворотом ***il fait chaud, передбачас тривалість, а отже, фіксація дійсності у момент мовлення відбулася на певній стадії розвитку.***

Значення «звуженого» Present de l'indicatif проявляється і за наявності в мовця знань про людину або предмет. Так, дія відбувається в момент мовлення і не потребує додаткових вказівок, тому додавання в трансформах (1а) і (2а) обставини часу *en ce moment* є зайвим: (1) *Ta mère fait les chambres? – (1а) **En ce moment ta mère fait les chambres?**; (2) Ernest est l'école? – (2а) **En ce moment Ernest est l'école?*** [9]. У цьому разі мовця цікавить, чим займаються його дружина й син

не взагалі, а в певний відрізок часу, який збігається з моментом мовлення.

Present de l'indicatif використовується також для передачі постійних і змінних властивостей осіб і предметів, їх характеристик, наприклад: *Mon pere est ingénieur chimiste. C'est un type formidable* [9]. Present de l'indicatif дієслова *être* слугує для опису людини (батька героя), його постійних якостей.

Крім дієслова *être*, часто трапляється дієслово *avoir*: *Wanda a été élevée en russe autant qu'en français, ce qui fait qu'elle a un léger accent.* [6]. За допомогою Present de l'indicatif підкреслюється, що у Ванди є невеликий акцент, коли вона розмовляє французькою. Ця ж дієслівна форма може передати якості, які з'явилися недавно і в будь-який час можуть зникнути: *Vous embellissez* [4]. Ізабель постійно говорили, що вона негарна, але з деякого часу в її зовнішності відбуваються зміни, які й помічає мовець.

Нерідко Present de l'indicatif передає процеси, що продовжуються: *Il suit un régime pour conserver son poids* [9]. Значення виразу *suivre un régime* – «дотримуватися дієти» – надає Present de l'indicatif відтінку тривалості, оскільки дієти дотримуються звичайно протягом деякого часу.

Значення ітеративного Present de l'indicatif передається частіше через обставини часу, які можуть указувати на певні проміжки між діями або на повтори через деякий час: *Le soir, je mange un morceau dans un petit bar, à côté d'ici* [9]. Обставина часу *le soir* дає уявлення про конкретний момент (вечір), який настає через певний час (добу).

Present de l'indicatif уживається в реченнях, які містять узагальнену дію наукового, етичного, життєвого характеру, або в афоризмах, прислів'ях, приказках. Так, у прикладі йдеться про життєвий досвід героїні, і Present de l'indicatif підсилює категоричність судження: *Oui, mais voilà: le monde n'appartient pas aux bons élèves; il n'est fait ni par eux ni pour eux* [4]. До узагальнень відносяться висловлювання на підставі наукових знань: *Après vingt-quatre heures, un corpe ne sent pas!* [8]. Узагальнення можуть бути інколи відносно незалежними від контексту, що виявляється в діях явищ, які відбуваються завжди або постійно. Як правило, це стосується явищ природи: *La buée qui précède le jour s'était dissipée et l'air était limpide, les couleurs pâles et aimables* [5]. Тут йдеться про туман, який буває щодня перед світанком і з'явився в цей день.

Present de l'indicatif здатний позначати дію, яка ще не здійснилася. Так, у прикладі – *Tu sors? s'étonne Yme Maloin qui lavait son linge. – Je sors* форми Present de l'indicatif *sors* виражають дію, яка тільки починається. Малює

збирається йти, він узяв шляпу і прямує до дверей, тобто дія починається в момент мовлення з перспективою подальшого розвитку в майбутньому [8].

Важливу роль у передачі часових смислів Present de l'indicatif відіграють обставини часу. Здебільшого саме вони вказують на дистантність дії і моменту мовлення, визначаючи її тривалість: *Donc il faut partir (mol seul) aujourd'hui et avion décolle à six heures* [6]. Перша обставина часу *aujourd'hui* (сьогодні) вказує на теперішнє і слугує орієнтиром для другої *à six heures*, що в цілому дає уявлення про невеликий проміжок часу до початку дії. Присудок, виражений формою Present de l'indicatif *décolle*, передає значення вже визначеного майбутнього, яке настане об'єктивно (за розкладом літак вилетить о шостій годині).

Упевненість у здійсненні дії, яка передається формою Present de l'indicatif, може підсилюватися, наприклад, за допомогою прислівника: *Des vacances, reprit Marianne; justement, je pars pour Saint-Tropez* [7]. Значення упевненості в неодмінному настанні дії, яка передається презенсом *je pars*, підкреслюється прислівником *justement* (точно, справді), що говорить про остаточне рішення героїні про те, куди поїхати на канікули.

Часто Present de l'indicatif використовується тоді, коли треба виразити дію бажану або ймовірну. Частіше таке значення реалізується в питальних реченнях, які пом'якшують його категоричність. Наприклад: *Tu marches avec nous, naturellement? On rentre?* [1]. Тут некатегоричний відтінок і значення побажання дії передається формами Present de l'indicatif *marches, rentre* у питальній формі, а в другому прикладі ще й підкреслюється неозначено-особовим займенником *on*.

У стверджувальних реченнях бажаність дії, виражена через Present de l'indicatif, має більш категоричний характер і може розглядатися як наказ: *Le coeur serré, il donna le signal du départ; «On remonte».* [3].

Через рухливість композиційного складу Present de l'indicatif може бути представлений дією, яка завершується на момент мовлення, але відсутня інцидентія може з'явитися при відновленні дії: *Parce que je n'ai plus mal, pour l'instant* [10]. Зворот «*ne ... plus*», який сполучається з висловом «*avoir mal*», дає уявлення про завершення дії на даний момент, але обставина часу *pour l'instant* зберігає можливість її поновлення.

У деяких випадках використання Present de l'indicatif використовується для надання розповіді жвавості й емоційності, що відбувається звичайно в прямій мові: *Un soir, je rentre dans la chambre du petit et je le trouve en train de pleurer* [4]. Обставина часу *un soir* і контекст указують на минулу ситуацію,

презенса підкреслює переживання матері, які збереглися й зараз, а також її бажання подати слухачам свою розповідь якомога цікавіше.

Present de l'indicatif може реалізовуватися через перформативні дієслова (1-ої особи однини теперішнього часу недоконаного виду), які позначають ще не здійснену дію: *Ah! je vous jure qu'll n'a fallu être ni sensible ni lâche* [4].

Можливі випадки реалізації Present de l'indicatif за допомогою імперативних висловлювань, оскільки вираження волевиявлення збігається з моментом мовлення. Це стосується як абстрактних, так і конкретних дієслів: *Montrez-nous les imperméables bleus. Protestez en vous-même, tant que vous voudrez* [9].

Отже, Present de l'indicatif представляє дію в її часовій реальності. Ядром його мовної реалізації виступає єдність інциденту і декаденту. Різноманітність мовних проявів є результатом динамічності системного значення презенса, взаємодії дієслівної форми із семантикою самого дієслова та його мовним оточенням в процесі актуалізації.

Список використаних джерел

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. М.: Высш. школа, 1986. 312 с.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики; [общ. ред., послесловие и коммент. Л. М. Скредлиной]. М.: Прогресс, 1992. 224 с.
3. Brunot F. La pensée et la langue. P.: Masson, 1965. 982 p.
4. Cesbron G. Une abeille contre la vitre. P.: Robert Laffont, 1964. 314 p.
5. Martin R. Temps et aspect. P.: Klincksieck, 1971. 451 p.
6. Maurois A. Lea roses de septembre. P.: J'ai lu, 1986. 245 p.
7. Sabatier R. Les noisettes sauvages. P.: Albin Michel, 1984. 285 p.
8. Simenon G. L'homme de Londres. P.: Fayard, 1982. 187 p.
9. Troyat H. La tête sur les épaules. – P.: Plon, 1971. 243 p.
10. Varcors. Le silence de la mer et d'autres récits. P.: Albin Michel, 1991. 243 p.

Мар'яна Лиманюк,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Анна Сушкова,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

EIN ÜBERBLICK ÜBER DIE DEUTSCHEN TEMPORA

Da über das Tempussystem bereits eine ganze Reihe von Fachquellen vorhanden ist, kann es auf den ersten Blick wirklich unnötig scheinen, dieses Problem aufs Neue zum Diskussionsthema zu machen. Tatsächlich kann man sich ohne Überlegungen zum Tempus bzw. Tempussystem kaum irgendeine Grammatik der deutschen Sprache vorstellen. Trotz zahlreicher Bemühungen um den Aufbau eines einheitlichen Tempussystem sind jedoch die Sprachwissenschaftler noch zu keiner Einigung auf diesem Gebiet gekommen.

„Unsere Bezeichnungen der Tempora stellen uns hinter bestimmten Formbildungen bestimmte Sachbezüge vor: Präsens, Präteritum, Futur, durchaus gedacht als zeitliche Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Das ist nun „in doppeltem Sinne irreführend: weder kommt den einzelnen Formenbildungen ein einheitlich-fester Inhalt zu, noch sind bestimmte Inhalte der Sachbezüge einer einheitlichen formalen Fassung zugeordnet“ [1, S. 8-9].

Würde die Zuordnung der deutschen Tempora zu den drei Zeitstufen tatsächlich dem lateinischen Muster entsprechen, wäre es sicherlich zu keiner Tempusdiskussion gekommen, und die lateinischen Termini wären bei der Inhalt-Interpretation der einzelnen Tempusformen des Deutschen in ihrem ursprünglichen Sinne schlechthin ausschlaggebend. Im Laufe der Zeit und infolge einer eingehenden Forschung wurden jedoch ein paar wichtige Aspekte aufgehehlt, und zwar; es ist festgestellt worden, dass die deutschen Tempusverhältnisse sich völlig von den lateinischen unterscheiden, und das Tempus – als ein grammatisches Morphem – allein nicht imstande ist, den beabsichtigten Zeitinhalt zu realisieren. Um eine angestrebte Temporalität zum Ausdruck zu bringen, darf man alle anderen Elemente, die eben über die gegebene Temporalität mit entscheiden, d.h. temporale Adverbialbestimmungen, Konjunktionen oder Kontext,

nie außer acht lassen; abgesehen schon davon, dass eine Zeitform in vielen Fällen nicht nur rein temporal interpretiert wird, sondern auch der modale Gehalt mit zu berücksichtigen ist. Beim Zuordnen der Tempora zurzeit sind also, was schon längst anerkannt worden ist, nicht die lateinischen Namen entscheidend, sondern viele andere Aspekte. So kann man im Präsens, wie das allgemein bekannt ist und was in fast keiner Grammatik übersehen wird, sowohl das gegenwärtig verlaufende Geschehen als auch die übrigen zwei Zeitstufen, einschließlich der Allgemeingültigkeit, zur Geltung bringen. Das gleiche trifft ebenfalls auf die anderen Tempora zu, d.h. jedem Tempus können je nach dem Kontext und anderen Elementen einer gegebenen Aussage verschiedene Bedeutungsvarianten zugeschrieben werden. Noch anders gesagt: jedes Tempus wird nicht nur in Bezug auf die vom Namen her abgeleitete Zeitstufe verwendet, sondern auch auf die anderen. Ebenfalls wird jede der drei Zeitstufen nicht nur durch ein einziges Tempus zur Sprache gebracht.⁵Schon das Nebeneinander von drei Tempora für die Vergangenheit (Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt) zeugt – nach H. Brinkmann – davon, dass die sog. Tempora nicht einfach auf die Zeitstufen bezogen werden können. Das Lateinische habe ein differenziertes Tempussystem ausgebildet, bei dem den verschiedenen Formen (Präsens, Futur) an sich bestimmte zeitliche Werte entsprächen, so dass jeder Prozess je nach der Sachlage und der Auffassung des Sprechers eingeordnet werden könne. Das sei nicht der Fall im Deutschen. Tempora im Deutschen seien – wie Modi – ein wenig objektives System[2, S. 34-35].

Daher kam es in der deutschen Sprachwissenschaft zu zahlreichen Versuchen neuer Terminologie bei der Beschreibung der Tempusverhältnisse, die manchmal sehr revolutionärangehts der traditionellen Tempuslehre waren. So wird z.B. bei Brinkmann über die Verlaufsstufe mit Präsens und Präteritum, Erwartungsstufe mit Futur und Vollzugsstufe mit Perfekt und Plusquamperfekt gesprochen. Erben nennt wiederum im Kontext der deutschen Tempusformen und ihrer Anwendungsbereiche die 1. Stammform bzw. die Form des sog. Präsens, die 2. Stammform – die Form des sog. Präteritums und weiter dementsprechend die Form des sog. Perfekts, Plusquamperfekts und Futurs. Die stärkste Abweichung von der Aufgliederung der traditionellen Grammatik kommt hingegen bei H. Weinrich zutage, der die gegebenen Tempora nach dem Prinzip der erzählten und besprochenen Welt in zwei Gruppen gliedert. Auffallend ist dabei, dass jeder solcher Versuch auf dem Gebiet der Terminologie eng mit dem angenommenen Ansatzpunkt bei einer gegebenen Tempusanalyse zusammenhängt.

Zu guter Letzt äußert sich dazu die Duden-Grammatik folgendermaßen: „Die

Tempora im Deutschen sind nach dem Vorbild der lateinischen Grammatik zusammengestellt worden: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II. Wir tun gut daran, die lateinischen Bezeichnungen als reine Namen zu verstehen, die nur wenig über die jeweiligen Funktionen der einzelnen Tempusformen aussagen. Begreift man sie nämlich als sprechende Namen, kann es nicht nur geschehen, dass man die jeweilige Funktion nur unzureichend erfasst, sondern es treten auch Ungereimtheiten und Widersprüche auf“ [3, S.144]. Dementsprechend sollte einerseits auf die lateinischen Bezeichnungen nicht verzichtet werden, um noch ein größeres Chaos infolge einer eventuellen Einführung anderer nur scheinbar vollkommener Termini zu vermeiden; andererseits sollten jedoch die Tempus-Namen – als Formen – von den zum Ausdruck gebrachten Inhalten abgegrenzt werden.

Список використаних джерел

1. W. Bartsch, Tempus, Modus, Aspekt. Die systembildenden Ausdruckskategorien beim deutschen Verb, Frankfurt a.M. 1998, 135 S.
2. Grzeszczakowska B. Ein Überblick über die deutschen Tempora. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Germanica Tom 2, 2000. S.33-48.
3. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim - Wien - Zürich Bibliographisches Institut Verlag. Bd.4. 804 S.

Vіта Марчук,

магістрантка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецько їмови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ДО ПИТАННЯ ЖАНРОВОЇ ВАРІАТИВНОСТІ ТЕКСТІВ ПРЕСИ

У процесі читання текстів преси різних жанрів сприймаються зразки поведінки представників досліджуваної культури. Застосування жанроцентричного підходу при виділенні інокультурних маркованих елементів тексту передбачає збереження жанрової специфіки при відборі певних мовних одиниць. Слід, однак, відзначити, що в процесі формування міжкультурної компетенції орієнтація на поліперспективність і жанрову

варіативність є лише вихідною позицією. В процесі навчання перед викладачем стоїть завдання забезпечити деяку послідовність формування умінь полікультурної компетенції, що передбачає ранжування текстів. В основному ранжування може бути здійснено на основі наступних параметрів:

- 1) жанрова варіативність текстів преси;
- 2) різний ступінь насиченості тексту маркованими елементами;
- 3) співвідношення експліцитної та імпліцитної інформації.

Розглянемо жанрову варіативність текстів преси з метою формування полікультурної компетенції.

Отже, жанрова варіативність текстів преси передбачає, що у рамках певної теми підбираються тексти схожої тематики і проблематики різних жанрів, причому враховуються різні точки зору та думки з однієї і тієї ж проблеми. Це є важливим чинником, що запобігає одноманітності текстового матеріалу у рамках навчального процесу. Так, наприклад, інформаційні типи тексту (замітка, повідомлення, хроніка), що представляють суспільно-політичний дискурс, можна використовувати для формування в учнів знань про різні міжнародні організації та їх функції, форми державного управління, політичних діячів тощо.

Аналітичні типи тексту, представлені жанрами «стаття», «замітка», «рецензія», «огляд», «нарис», «глоса», можуть бути використані в навчальному процесі для формування умінь не просто виділення в тексті інокультурно маркованих одиниць, а також їх інтерпретації. Аналітичні тексти різних жанрів можуть слугувати основою формування вмінь:

- рефлексії над задумом автора, змістом тексту;
- виявлення подібності та відмінності в культурах;
- усвідомлення відмінності між власною картиною світу і картиною світу різних культур;
- усвідомлення достовірності й переконливості інформації;
- формулювання власного оцінного судження та коментарів до тексту.

Жанрова палітра дискурсу сучасної преси динамічно розвивається, відображаючи культурні та соціальні зміни у суспільстві. Одна подія, відображена в текстах різних жанрів, може набувати різних відтінків. У процесі формування полікультурної компетенції представляється доцільним відбирати тексти таким чином, щоб вони утворювали інтертекстуальні ланцюжки. Таким чином, учні зможуть отримати найбільш повне уявлення про певну подію і познайомляться з різними типами текстів. Наведемо приклад інтертекстуального ланцюжка на тему будівництва в Штутгарті

нового вокзалу „Stuttgar 21“. Він складається з трьох текстів різних жанрів. Перший текст – замітка „Hermann kritisiert Bahn“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.06.2001), де повідомляється дата результатів стрес тесту нової будівлі вокзалу в Штутгарті. Другий текст – інтерв'ю голови федеральної землі Баден-Вюрттемберг Вінфріда Кречмана і голови Deutsche Bahn Рюдигера Грубе „Es gibt kein Zurück mehr“ (Der Spiegel, 18.03.2013), де вони діляться своїми думками про проблеми будівництва. Останньою в інтертекстуальному ланцюжку є стаття „Versaute Verhältnisse“ (Der Spiegel, 10.06.2013), де розглядаються проблеми будівництва у Німеччині великих архітектурних об'єктів.

Список використаних джерел

1. Мальцевич Т.В. Проблема типологизации жанров публицистики. *Вестник Беларус. Гос. Ун-та. Журналистика*, 2000. №3. С. 74-79.
2. Textsorten in der Presse und Publizistik und ihre stilistische Realisierung. Brunn, 2006.
3. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 24.06.2001
4. Der Spiegel, 18.03.2013
5. Der Spiegel, 10.06.2013

Алла Масловська,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ОЗНАКИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ ЗА ГЕРАЛЬДОМ БУРГЕРОМ

Фразеологія не перестає привертати увагу дослідників і постійно перебуває у процесі розвитку. Одним із важливих питань, яке неодноразово висвітлюється у науковій літературі, є питання ознак фразеологізмів. Не зважаючи на те, що різні дослідники дають власні визначення фразеологізму, вони сходяться на думці, що «фразеологізм – це особлива мовна одиниця, яка має свої ознаки» [1, с. 79]. Проте тут виникає наступна перешкода у дослідженні фразеологізмів, а саме – які диференційні ознаки притаманні фразеологізмам. За спостереженнями дослідниці В. Папіш найчастіше дослідники вказують на такі ознаки: «фразеологічне цілісне значення,

відтворюваність, відносна постійність компонентного складу та структури й експресивність» [1, с. 79].

Також хотілося б зазначити такі риси фразеологізмів як образність, різноманітність граматичної структури, ступінь внутрішніх зв'язків між компонентами.

У нашій роботі ми хотіли б розглянути три основні характеристики фразеологізмів, які пропонує німецький дослідник Г. Бургер у своєму дослідженні «Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.» [2]. Отже, науковець виділяє такі ознаки фразеологізмів: *ідіоматичність*, *полілексичність* та *стійкість* [2, S. 14-32]. За даними характеристиками вчений розмежовує фразеологізми з більш широким та більш вузьким значенням. Сталі словосполучення, у яких присутні усі три наведені характеристики, належать до фразеологізмів із вузьким значенням. Натомість, якщо одна із характеристик, а саме, ідіоматичність, відсутня – стале словосполучення належить до фразеологізмів із ширшим значенням [3, S. 9].

Ідіоматичність – властивість фразеологізмів, за якою семантичне значення цілого словосполучення та окремих його складових можуть відрізняються. Повна ідіоматичність проявляється, якщо різниця між фразеологічним та буквальним значенням словосполучення велика. То б то, якщо усі компоненти словосполучення набувають іншого семантичного значення, то вони утворюють ідіоматичні вирази, наприклад: *die Engel [im Himmel] singen/ pfeifen hören* (= seine Schmerzen fast nicht ertragen können). Якщо лише деякі компоненти словосполучення семантично трансформовані, то вони утворюють часткові ідіоматичні вирази, наприклад: *eine Fahrt ins Blaue* (= Ausflugsfahrt mit unbekanntem Ziel). У випадку, якщо фразеологічне та семантичне значення компонентів словосполучення не відрізняються взагалі, то мова йде про неідіоматичні вирази, наприклад *sich die Zähne putzen*.

На думку дослідника, вираз володіє особливістю *полілексичності*, якщо він складається щонайменше з двох слів. Проте, Г. Бургер не бере до уваги, до якої частини мови належать компоненти такого словосполучення. Саме тому він відносить до фразеологізмів такі словосполучення як *an sich, so dass*.

Слова утворюють стійкі словосполучення лише за умови частого загального використання у сучасній мові. Г. Бургера вважає, що деякі словники презентують словосполучення, які стали неактуальними та активно не використовуються у мовленні. Тому стверджувати про актуальність тих чи інших деяких сталих словосполучень важко.

Гаральд Бургер виділяє три ступені *стійкості*: психолінгвістичну,

структурну та прагматичну.

Психолінгвістична стійкість передбачає, що фразеологізм закарбовується та зберігається у ментальному лексиконі носія мови у вигляді сталої одиниці мовлення. Цей факт зумовлює існування переносного (фразеологічного) та буквального значення словосполучення, при чому фразеологічне реалізується у мові в першу чергу.

Структурна стійкість передбачає, що у фразеологічних словосполученнях, на відміну від звичайних словосполучень, часто присутні морфологічні або синтаксичні «порушення», наприклад морфологічно-синтаксична нестабільність (наприклад: *in [des] Teufels Küche kommen*) або морфологічно-синтаксичні та лексико-семантичні обмеження. Повною лексичною стійкістю володіють небагато фразеологізмів, це переважно ті, у структурі яких є унікальні компоненти, тобто слова, які більше не зустрічаються поза даним фразеологізмом. Проте переважно компоненти фразеологізмів можуть змінюватися, взаємозамінюватися та варіюватися, наприклад: *das/ ein Kreuz machen/ schlagen* [3, S. 10].

Прагматична стійкість характерна лише для таких сталих словосполучень, чие існування та використання чітко пов'язане з певними ситуація і виконують певну роль в усному мовленні.

Отже, підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що основними ознаками фразеологізмів за Г. Бургером є: ідіоматичність, полілексичність та стійкість. Такий підхід дещо відрізняється від думки інших науковців, є занадто широким, на нашу думку, але вартий розгляду та більш детального вивчення.

Список використаних джерел

1. Папіш Віталія. Дискусійні питання фразеології у мовознавчих дослідженнях. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. 2009. Вип. 13. С. 79-82
2. Burger Harald. *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2003. 224 S.
3. Kopecká Dagmar. *Religiöse Schlüsselwörter in der deutsch-tschechischen Phraseologie : diplomová práce*. Brno, 2007. 118 S.

*Марина Микуляк,
викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

„FAKT ODER FAKE?“ ALS EIN AKTUELLES THEMA IM DAF-UNTERRICHT

Der Begriff „Fake“ ist heutzutage zu einem Schlagwort geworden. Darunter versteht man die Verbreitung falscher Informationen, die das Publikum täuschen und in Zweifel ziehen soll. Die bewusst gefälschten oder falsch dargestellten Nachrichten bzw. Meldungen werden überwiegend über soziale Medien verbreitet. Daher ist es wichtig, sie unter anderen Informationen zu erkennen und nicht über die Medien verbreiten zu können.

Das Ziel des Artikels ist herauszufinden, was eine Fälschung ist, und sie zu klassifizieren, um sich daher im DaF-Unterricht gemeinsam mit den Lernenden mit dem Thema „Fake“ auseinander zu setzen, und ihnen dabei zu helfen, falsche von echten Meldungen in Medien unterscheiden zu lernen.

Oft wird die Fälschung in der Ukraine als nicht vertrauenswürdige, falsch bezeichnete Informationen, unbestätigte Tatsache genannt. Wir glauben, dass dieses Konzept nicht das Wesentliche widerspiegelt und Fake ist eine Fälschung, die speziell dafür verteilt wird, um das Publikum falsch zu informieren.

Fälschungen sind Fotos, die in Photoshop aufgenommen wurden, speziell erstellte Videos, mündlich geschriebene oder erfundene falsche Nachrichten, die schwer von wahren zu unterscheiden sind. Fälschungen werden auch als erstellte fiktive Konten in sozialen Netzwerken bezeichnet, durch die falsche Informationen verbreitet werden.

Fakes unterscheiden sich in Form, Übertragungsmethode und Inhalt, daher besteht Bedarf sie zu klassifizieren. Nach der Methode der Verbreitung von Fälschungen sind die Medienfälschungen und Netzwerkgerüchte und nach der Form sind Fotofakes, Videofakes und gefälschte journalistische Materialien zu unterscheiden.

Um das Thema „Fake“ im DaF- Unterricht zu behandeln, können wir mit den Lernenden die Merkmale von Fake-Meldungen, die ihnen bereits begegnet sind, besprechen und gemeinsam die typischen Erkennungsmerkmale erstellen.

Die Lernenden lernen die Webseiten auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen, indem sie URL, Impressum, Herausgeber, Quellen, Links zu seriösen Webseiten, Studien checken.

Eine Möglichkeit ist es kreative Zugang, indem die Lernenden im Unterricht selbst eine Falschmeldung produzieren. Sie sollen dabei erkennen, wie schnell und einfach eine Falschmeldung entstehen kann und sich dabei Gedanken über typische Merkmale machen.

Wichtig ist es auch zu vermitteln, dass richtige Informationen oft in den falschen Kontext gesetzt werden können, so dass ein falscher Eindruck vermittelt wird.

Fakes sind also unterschiedlich und verbreiten sich aktiv über soziale Netzwerke und Massen-Medien. Aber man soll sie nicht bekämpfen, es ist besser, sie zu lernen in Unterricht zu entsorgen und zu leugnen und auf keinen Fall zu verbreiten.

Список використаних джерел

1. Aurich A. Fake News – Thema für den Deutschunterricht. URL: <https://deutsch-klett.de/fake-news-deutschunterricht/> (дата звернення: 01.04.2020).
2. Rack S. Fakt oder Fake? Wie man Falschmeldungen im Internet entlarven kann URL: https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_Allgemein/ks_to_go_Fakt_oder_Fake.pdf (дата звернення: 01.04.2020).
3. Waculik T. 10 kostenlose Inhalte zum Thema "Fake News" im Unterricht URL: <https://lehrerweb.wien/aktuell/single/news/10-kostenlose-inhalte-zum-thema-fake-news-im-unterricht/> (дата звернення: 01.04.2020).

*Кароліна Олійник,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
Науковий керівник:
*Юлія Крецька
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

DIE SATZARTEN IN DEN DEUTSCHEN ÜBERSCHRIFTEN

Die Massenmedien erfüllen eine Reihe von Funktionen, eine wesentliche Rolle spielen dabei diejenigen, die mit dem Einfluss auf den Rezipienten verbunden sind. Diese Funktionen werden durch bestimmte Sprachmittel aller Ebenen realisiert. Besondere Rolle in der Einwirkung auf den Leser wird der

Überschrift zugeschrieben, weil damit nach der Meinung von einigen Sprachwissenschaftlern alle Organisationsebenen des Textes (lexikalisch-syntaktische, genre-thematische usw.) korrelieren [2, S. 51].

Besonderheiten der Preetexte werden in den Arbeiten von T. Besuhla, N. Fihol, J. Kijko, W. Sdoroweha u.a. dargestellt; verschiedene Aspekte der Überschriften haben O. Boshko, N. Fihol, J. Kijko, A. Sahnitko u.a. erforscht. Doch bleibt das Thema der Zeitungüberschriften heutzutage aktuell, was mit den Funktionen, die sie erfüllen, verbunden ist.

Syntaktische Eigenschaften des Überschriftenblocks erforscht T. Besuhla. Aufgrund der Analyse der englischsprachigen und der deutschsprachigen Überschriften in der Werbung hat die Autorin ihre gemeinsamen und spezifischen Eigenschaften bestimmt. In den meisten Fällen geht es um die expressive Syntax [1, S. 138].

Was die kommunikativen Satztypen anbelangt, so überwiegen in deutschen, so wie in englischen Schlagzeilen bejahende, emotional neutrale und Aussagesätze (diese Satztypen betragen von 78,5% bis 93,1% von der Gesamtzahl).

Große Aufmerksamkeit hat die Autorin den Ausrufe-, Frage- und Aufforderungssätzen geschenkt, weil sie wie persönliche und Possessivpronomen bzw. Modalverben zu den Mitteln der Intensivierung des Werbediskurses gehören und den Eindruck der unmittelbaren und engagierten Kommunikation mit dem Adressaten machen [1, S. 139]. Die Ausrufensätze berücksichtigt die Autorin nicht, weil ihr Intonationsmerkmal für alle drei Kommunikationstypen charakteristisch sein kann.

Die Fragesätze, und zwar rhetorische Fragen realisieren folgende diskursive Akte im Werbediskurs: die Aussage (z.B. *Schon überall gewesen?*+> *Sie sind noch nicht überall gewesen*); die Aufforderung (z.B. *Wollen auch Sie weiter kommen?*+>*Kommen Sie weiter!*); außerdem das Erstaunen und die Kontaktaufnahme [1, S. 139-140].

Der Kontaktaufnahme dienen auch die Aufforderungssätze. Laut einigen deutschen Wissenschaftlern vermeidet man den Imperativ im deutschsprachigen Werbetext, weil imperativische Konstruktionen eine gegenseitige Wirkung ausüben können [1, S. 143]. In deutschsprachigen Texten gebraucht man am häufigsten Sie-Form, so wird die kategorische Imperativität vermieden: *Entdecken Sie ein Meisterwerk der Backkunst*. Manchmal kommen jedoch in den Titelkomplexen die Strukturen in der 2. Person Singular, die Alltagssprache von Rezipienten, besonders der Jugendlichen, stilisiert, z.B.: *Entdecke die Welt der Forschung*. Die Fragesätze kommen öfter in den deutschen Werbetexten als die

Aufforderungssätze vor (8,5 zu 4,2 %) [1, S. 140-141].

Auf Grund der Analyse von Strukturtypen der Sätze, hat die Autorin festgestellt, dass in den deutschsprachigen Schlagzeilen die einfachen Sätze überwiegen – das sind fast 90%. Was die Teilung in die zwei- und eingliedrigen Sätze betrifft, so überwiegen unter den Schlagzeilen der Werbetexte die eingliedrigen Sätze (65 %), und zwar die Nominalsätze (ihre Zahl beträgt etwa 55 % unter allen eingliedrigen Sätzen) [1, S. 142]. Solche Angaben weisen nach der Meinung von T. Besuhla auf die Tendenz zu dem Gebrauch der verblosen Sätze, die auch andere Forscher bestätigen [1, S. 143].

In den deutschsprachigen Werbetexten gibt es etwa 11% der zusammengesetzten Sätze, darunter überwiegen die Satzreihen (60,6%). Die übrigen zusammengesetzten Sätze – die Satzgefügen – sind am meisten Kausalsätze im weiteren Sinne (die des Grundes, der Folge, des Zwecks) bzw. Bedingungssätze. Die meisten deutschsprachigen Überschriften bestehen nach Angaben von T. Besuhla aus einem Satz (77,2 %) [1, S. 147].

Der andere ukrainische Sprachwissenschaftler J. Kijko erforscht verschiedene Mediagenres, analysiert auch die Überschriften in verschiedenen Informationstexten, z.B. in Meldungen, Nachrichten und Korrespondenzen, der Schwerpunkt liegt dabei auf den strukturellen Typen der Sätze, die als Überschriften fungieren [3]. In der Arbeit werden die eigentlichen Überschriften und die Überschriftenblöcke analysiert.

Nach den Angaben von J. Kijko werden die Überschriften in den deutschen Meldungen durch die einfachen Sätze (51,1 %), Nominalsätze (30,1 %) und Ellipsen (18,4%) ausgedrückt J. Kijko [3, S. 17]. In den deutschen Nachrichten, die Überschriftenblöcke besitzen, werden die eigentlichen Schlagzeilen als einfache (73,7 %) oder Nominalsätze (26,3 %) gestaltet. In den eigentlichen Überschriften der deutschen Korrespondenz überwiegen Nominalsätze (über 60 %).

Die zusammengesetzten Sätze fehlen praktisch in den Schlagzeilen der deutschen Informationstexte J. Kijko [3, S. 18-20 u.a.]. Im Gegenteil dazu kommen die Schlagzeilen in den englischsprachigen Informationstexten, die als zusammengesetzte Sätze gestaltet werden, manchmal vor [3]. In den ukrainischen elektronischen Medien, nach Angaben von [2, S. 52], betragen die Überschriften-zusammengesetzte Sätze 11 %, darunter sind 63% die Satzgefüge [2, S. 51].

Also, auf Grund der Analyse von oben erwähnten Forschungen können wir einige Schlussfolgerungen machen: die eigentlichen Überschriften der deutschen Medientexte werden hauptsächlich als einfache Sätze bzw. Nominalsätze oder Ellipsen gestaltet; zusammengesetzte Sätze kommen nicht oder selten vor,

abhängig von den Mediagenres, von einer konkreten Textsorte etc. Die Ausrufe-, Aufforderungs- und Fragesätze kommen auch vor und verstärken die Expressivität der Texte. Diese Angaben müssen bei weiteren Forschungen in Acht genommen werden, auch die Angehörigkeit einer Zeitung bzw. einer Zeitschrift zu den Druck- oder elektronischen Medien.

Список використаних джерел

1. Безугла Т. А. Англо- і німецькомовний рекламний дискурс: полікодовий лінгвопрагматичний підхід: дис. ... канд. філол. наук.: 10.02.04. Харків, 2017. 138 с. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/13302>.

2. Божко О. Складні речення в газетних заголовках (на матеріалі регіональних інтернет видань): *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 24, т. 1. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2308-4855/article/view/176750/176572>.

3. Кійко Ю. Є. Фрактальне моделювання інваріантно-варіантної структури медіатекстів у німецькій та українській мовах [Текст] : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.17, 10.02.21; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 39 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14789>

*Віта Подоляк,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)
Науковий керівник:
Олена Кобзар,
доктор філологічних наук, професор,
Полтавський університет економіки і торгівлі
(м. Полтава)*

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК СКЛАДОВА ВОКАБУЛЯРУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Серед науковців, які досліджують мовні явища в сучасній германістиці, продовжує зростати цікавість до вікової стратифікації вокабуляру, а саме молодіжної лексики, яка постійно розвивається та здійснює вплив на розмовну мову. Увага дослідників до молодіжної лексики сучасної німецької мови зумовлена загальною спрямованістю лінгвістичних досліджень на вивчення проблем комунікації (зокрема в Інтернеті), неповнотою опису

молодіжного сленгу в існуючих наукових роботах через його нестабільність під постійним впливом екстралінгвістичних факторів.

Хоча вивченню цього мовного явища присвячені роботи таких науковців, як І. Ахілес, Е. Береговської, П. Вайзингер, О. Дьолог, Т. Єрофесові, М. Маковського, С. Мартос, Г. Підгін, О. Фурса, Н. Шовгун, І. Щур, К. Якоб та ін., його проблема в лінгвістиці остаточно не вирішена.

Мета наукової розвідки – уточнити категоріальний статус поняття "молодіжний сленг" у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці, окреслити його характерні риси, назвати причини його вживання сучасною молоддю.

Сленг має широкий діапазон вживання, оскільки надає спілкуванню необхідної легкості, відвертості, неформальності та виражає певний ступінь товарищескості співрозмовників. Вживаючи сленгові вирази у своїй мові, молода людина почувається сучасною, стильною, креативною і незалежною від загальноприйнятих мовних норм, висловлює таким чином власне ставлення до навколишнього світу, через призму іронії та критики до цінностей попередніх поколінь. Сленг допомагає молодому поколінню самоствердитись, завоювати популярність серед однолітків, виділитись із загальної маси якимось модним слівцем, або приховати зміст сказаного від «чужого» оточення.

Сленгові слова і фрази є зазвичай емоційно забарвленими і часто вживаються в переносному значенні. Вони належить до швидкозмінної лексики: якщо сленг-вислів втрачає новизну та актуальність, то замінюється іншим. Тобто це – альтернативна лексика, яка постійно оновлюється, що ускладнює її фіксацію на папері, однак тримає у полі зору лінгвістів.

Через складність феномену сленгу, у вітчизняному й зарубіжному мовознавстві не існує однозначного визначення цього поняття. Наприклад, словник української мови трактує термін «сленг» у двох аспектах: «1. Розмовний варіант професійного мовлення, жаргон. 2. Жаргонні слова або вирази, характерні для людей певних професій або соціальних прошарків, які, проникаючи в літературну мову, набувають помітного емоційно-експресивного забарвлення» [4, с. 350].

У сучасних наукових дослідженнях з проблем змін у німецькому вокабулярі молодіжний сленг позначають терміном „Jugendsprache” (дослівно, *молодіжна мова*), позначаючи ним мовленнєву поведінку чи розмовний стиль молоді, яка проживає на територіях Німеччини, Швейцарії та Австрії. Також для цього явища використовуються такі терміни, як-от: „Sprechweise der Jugendlichen”, „Jugendslang”, „Jugenddeutsch” та ін. Однак

відомі дослідники молодіжної мови Г. Генне та Е. Нойланд надають перевагу терміну „Jugendsprache”, вважаючи, що терміни «сленг» (*Jugendslang*) і «жаргон» (*Jugendjargon*) мають дещо негативний відтінок [5, с. 61].

Шляхом аналізу наукових джерел встановлено, що сленг – це лексика, яка часто сприймається та розглядається дослідниками як порушення норм стандартної мови. Це переважно виразні, навіть іронічні слова та вирази, які позначають предмети і явища повсякденного життя задля полегшення їх використання у неформальній комунікації. Молодіжний сленг (*Jugendsprache*) – це одна з головних складових процесу розвитку мовлення, його природна динамічність варіюється залежно від етновних, діалектичних та культурних особливостей певного регіону. На сучасному етапі на поповнення його словникового складу значною мірою впливають такі екстралінгвістичні фактори, як розвиток промислової, технічної та наукової лексики, розвиток мистецтва, різноманітні соціальні відносини і глобалізаційні процеси [2, с. 160].

Г. Бушманн вважає, що сленг – сукупність неоднорідних стилів популяції покоління зі специфічними (типовими) мовними відхиленнями від передбачуваного стандарту, які ґрунтуються певними мотиваціями, характеристики яких можна описати. До цієї мовної групи належать люди, які досягли біологічної зрілості, але не соціальної.

Молодіжна мова відрізняється від професійного чи соціального жаргонів тим, що вона не є таємною, шифрованою (на кшталт *Gaunersprache* – злодійського жаргону) та не потребує визначення нових понять чи спеціальних термінів (як у комп'ютерному жаргоні). Молодіжний сленг позначає загальновідомі предмети та явища, як правило, більш експресивно й метафорично. Він характеризується гнучкістю, жвавістю, креативністю і дотепністю. До форм прояву молодіжного сленгу належать, перш за все, усне мовлення та письмове використання його лексичних одиниць у шкільних та студентських газетах, журналах, в комунікації в Інтернеті.

Сучасні науковці визначають такі найважливіші диференційні ознаки молодіжного сленгу, як-от: 1) функціонування поза межами літературного слововживання; 2) перевага конотативного елемента над денотативним; 3) значна поширеність поза межами соціальної групи; 4) використання переважно в усному мовленні [3, с. 6].

Молодіжний сленг можна класифікувати за різними ознаками, наприклад, за способом його використання пропонується така класифікація:

- загальномолодіжний сленг (без поділу на субкультури та групи),

який також можна назвати як «спосіб комунікації з дорослим світом»;

– груповий молодіжний сленг, типовий для членів конкретної групи (спільноти);

– субкультурний молодіжний сленг, яким користуються носії певної субкультури, тощо [1, с. 39]. Характер та функції сленгу в кожній з цих трьох категорій будуть різними.

Отже, особливість молодіжного сленгу полягає в тому, що він слугує для спілкування людей однієї вікової категорії, характеризується концентрацією на реаліях світу молоді, що відмежовує його від інших поколінь, роблячи унікальним мовним явищем, яке потребує спеціального вивчення.

Список використаних джерел

1. Апресян В. Ю. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. Москва. 2018. 307 с.
2. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу. Логос, 2016. 315с.
3. Грабовий П.М. Когнітивні параметри українського молодіжного сленгу: автореф. дис. канд. філол. наук : 10.02.01. Київ. 2010. 20 с.
4. Словник української мови: в 11 тт. / за ред. І. К. Білодіда. Наукова думка, 1970-1980. Т. 9. 916 с.
5. Jakob K. Jugendkultur und Jugendsprache // Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis. Freiburg. 2018. 320 S.

Лада Прийма,

*викладач кафедри іноземних мов
з латинською мовою та медичною термінологією,
Українська медична стоматологічна академія*

Наталія Шерстюк,

*викладач кафедри іноземних мов
з латинською мовою та медичною термінологією,
Українська медична стоматологічна академія
(м. Полтава)*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЦИЗМІВ СФЕРИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Потреба сучасного суспільства в масштабному і високошвидкісному обміні інформацією призводить до постійного розвитку сфери інформаційних технологій. Процес діджиталізації (переходу до цифрових технологій) усіх сфер людської діяльності призводить до появи нових пристроїв і технологій, а розширення міжкультурної комунікації створює ідеальні умови для

швидкого протікання процесу запозичення. Зокрема, комп'ютерна лексика української мови зазнала значного впливу запозичень з англійської мови, що головним чином пояснюється відсутністю відповідних понять у когнітивній базі української мови й високим ступенем розробленості комп'ютерної лексики в англійській мові.

Проте освоєння англомовних запозичень має низку специфічних особливостей, що зумовлено нестабільністю функціонування комп'ютерної лексики української мови на початку XXI століття через інтенсивне надходження до неї англіцизмів, неусталеність уживання та різний ступінь освоєння мовою цих одиниць, що і становить актуальність цього дослідження.

Метою роботи є з'ясування лінгвістичних особливостей англіцизмів у галузі інформаційних технологій, а також способів їхнього засвоєння в українській мові початку XXI століття. Об'єктом дослідження є англіцизми, які вживаються у сфері ІТ, предметом — лінгвістичні особливості англійських запозичень в українському ІТ-дискурсі, а також специфічні механізми здійснення цих запозичень.

Проблемою засвоєння надходжень з англійської мови до української комп'ютерної лексики переймалися такі дослідники як Вишнівський Р. Й., Терлецька Л. П., Патріарх В. О., Білоконь Г. М., Низовий І. Ю., Горобець С. В. та інші [1; 2].

Основними механізмами надходження англійських лексичних одиниць до української лексики сфери ІТ можна вважати транслітерацію й транскрипцію, дещо рідше використовується калькування. Наведемо деякі приклади лексичних одиниць сфери ІТ, запозичених за допомогою транслітерації, у яких спостережено збереження особливостей написання англійських слів: *трафік* (англ. *traffic*), *біт* (англ. *bit*), *сенсор* (англ. *sensor*), *термінал* (англ. *terminal*), *портал* (англ. *portal*), *імпорт* (англ. *import*). Зокрема, транслітерація є досить продуктивним способом запозичення комп'ютерної лексики із суфіксом *-ер*, наприклад: *браузер* (англ. *browser*), *провайдер* (англ. *provider*), *сервер* (англ. *server*), *буфер* (англ. *buffer*), *хакер* (англ. *hacker*) тощо.

Прикладом транскрипції (запозичення із збереженням особливостей вимови мови-донора) є такі лексичні одиниці: *фрейм* (англ. *frame*), *блютуз* (англ. *bluetooth*), *вай-фай* (англ. *wi-fi*), *смартфон* (англ. *smartphone*), *кулер* (англ. *cooler*). За допомогою транскрипції здебільшого запозичуються терміни з нульовим словотворчим формантом: *бокс* (англ. *box*), *байт* (англ.

byte), *дамп* (англ. *dump*), *кеш* (англ. *cache*).

Найбільш продуктивним способом запозичення багатокomпонентних лексем сфери ІТ є калькування, наприклад: *проксі-сервер* (англ. *proxy server*), *файлова система* (англ. *file system*), *оператор мереж* (англ. *network operator*). Методом кальки часто передаються слова з компонентами веб-, інтернет- або кібер-, наприклад: *веб-дизайн* (англ. *web design*), *веб-сторінка* (англ. *web page*), *веб-ресурс* (англ. *web resource*), *Інтернет-контент* (англ. *Internet content*), *Інтернет-провайдер* (англ. *Internet provider*), *кіберфобія* (англ. *cyberphobia*), *кібертерапія* (англ. *cybertherapy*), *кібербулінг* (англ. *cyberbullying*). Запозичення-кальки інколи функціують як прикладкові структури, наприклад: *флеш-пам'ять* (англ. *flash memory*), *веб-рідер* (англ. *web reader*), *веб-райтер* (англ. *web writer*).

Англiцизми сфери ІТ вирізняються високим ступенем асиміляції (засвоюваності мовою-реципієнтом). Це підтверджує наявність великої кількості деривативів, наприклад: *зіпувати* — *зазіпований* — *зіповський* від англ. *Zip* (назва програми-архіватора); *юзер* — *юзерський* — *юзерити* від англ. *user* (користувач). У багатьох запозиченнях з'являються власне українські форманти, що свідчить про високий ступінь «одомашнення» певних слів, наприклад: *конектитися* (англ. *to connect*), *ангрейдити* (англ. *to upgrade*).

Проте у деяких запозиченнях збережено власне англійські деривати, наприклад, суфікс *-ing*, що є маркером герундію: *морфінг* (англ. *morphing*), *спулінг* (англ. *spooling*), *скролінг* (англ. *scrolling*), *свопінг* (англ. *swapping*) тощо. Це свідчить про неповноту засвоєння мовою деяких нових надходжень сфери ІТ.

Зважаючи на лексичне наповнення досліджуваних одиниць, можна чітко виокремити кілька тематичних груп. Ми пристаємо до думки Нікотина А. С., який класифікує англiцизми сфери ІТ за семантичним принципом наступним чином [3, с. 227]:

1) назви технічних пристроїв: *фаблет* (англ. *phablet*), *девайс* (англ. *device*), *гаджет* (англ. *gadget*), *хромбук* (англ. *chromebook*), *геймпад* (англ. *gamepad*), *гуглофон* (англ. *Google phone*), *дрон* (англ. *drone*), *фітнес-трекер* (англ. *fitness tracker*), *смартпад* (англ. *smartpad*);

2) назви компонентів технічних пристроїв: *чипсет* (англ. *chipset*), *драйвер* (англ. *driver*), *плагін* (англ. *plugin*), *кодер* (англ. *coder*), *кулер* (англ. *cooler*), *адаптер* (англ. *adapter*), *кард-рідер* (англ. *card reader*);

3) реалії та поняття комп'ютерної сфери: *ангрейд* (англ. *upgrade*), *баг* (англ. *bug*), *багхантинг* (англ. *bug hunting*), *бекан* (англ. *backup*), *донгл* (англ.

dongle), *джейлбрейк* (англ. *jailbreak*), *хостинг* (англ. *hosting*), *рендеринг* (англ. *rendering*);

4) номінації понять корпоративної культури й управління: *офтоп* (англ. *off top*), *гайдлайн* (англ. *guideline*), *інсайд* (англ. *inside*) тощо;

5) назви програм і додатків: *месенджер* (англ. *messenger*), *твіттер* (англ. *Twitter*), *квест* (англ. *quest*), *тіндер* (англ. *Tinder*), *менеджер* (англ. *manager*), *гугллей* (англ. *Google Play*), *гугл транслейт* (англ. *Google Translate*), *скайп* (англ. *Skype*) та ін.

Таким чином, ми з'ясували конкретні лінгвістичні особливості англіцизмів сфери ІТ (високий ступінь асиміляції, варіативність способів словотвору та дериваційних засобів, широкий спектр тематичних груп), а також визначили основні шляхи проникнення цих одиниць до української комп'ютерної лексики (транслітерація, транскрипція, калькування).

Список використаних джерел

1. Вишнівський Р. Й., Терлецька Л. П. Англломвні запозичення у сфері інформаційних технологій (на прикладі українських електронних засобів масової інформації). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2015. № 19. С. 162-164.

2. Низовий І. Ю. Аналіз вживання термінів-англіцизмів в українській термінології у галузі «Мобільні пристрої». *Філологічні науки в умовах сучасних трансформаційних процесів*. Львів: ГО «Наукова філологічна організація «ЛЮГОС», 2017. С. 46-47.

2. Никотин А. С. Адаптація англицизмів-неологізмів в русском языкe (на матеріалe статей в сферe ІТ-технологій). *Коммуникативные аспекты языка и культуры* : сб. материалов XV Междунар. научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Томск, 2015. С. 224-229.

Антон Пустовий,
студент факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Юлія Крецька
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

СЛОВОТВІР НІМЕЦЬКИХ СКЛАДНИХ ІМЕННИКІВ

Потреба мови у нових словах може бути задоволена різними способами: слова можуть розширювати свої значення, лексика може збагачуватися завдяки запозиченням з інших мов тощо. Одним з найпродуктивніших шляхів збагачення словникового запасу німецької мови є словотвір [2, с. 74-75].

Відомі німецькі мовознавці (J. Erben, H. Brinkmann, W. Jung) вивчали словотвір в рамках дослідження граматики. Лексикологія вивчає словотвір, оскільки він є одним із найпродуктивніших шляхів збагачення словникового складу мови [2, с. 75].

У сучасній німецькій мові визначені словотвірні можливості іменників як найбільшого лексико-граматичного класу (М. Степанова, I. Barz, H. Wellmann). Словотвірний потенціал іменників для терміносистеми рослинництва в сучасній німецькій мові вивчала О. Шишліна. Складні іменники в німецькій мові та способи їх перекладу українською розглядала Н. Башук та ін.

Основою створення нових слів є корені та основи слова, засобами словотвору — словотвірні морфеми (суфікси, префікси; з'єднувальні елементи; зміна звуків). Застосування певного засобу словотвору або декількох зумовлює вид словотвору [2, с. 76-77]. Зокрема, М. Степанова виокремлює 13 основних моделей словотвору [3, с. 101-103].

Найважливішими видами словотвору в німецькій мові є такі: словоскладання; деривація або афіксальний слововивід; зрощення; конверсія; аббревіація або скорочення. Розрізняють також так звану внутрішню або імпліцитну деривацію, утворення слів за допомогою одночасної префіксації та суфіксації, контамінацію, тобто з'єднання двох слів в одне. Особливо продуктивним видом словотвору в німецькій мові є словоскладання, яке веде, як зауважує Б. Гінка, через збільшення кількості складових до появи довгих слів [2, с. 80].

Складні слова становлять значну частину словникового запасу німецької мови. Словоскладання вважається особливо продуктивним способом утворення слів, які означають предмети і явища, тобто іменників [1].

Словоскладання пов'язане, як підкреслюють дослідники, з синтаксичним зв'язком двох слів, які в живому мовленні вживалися поруч. У складних слів, які з'явилися відносно недавно, спостерігаються відношення, які називають відношеннями родового відмінку (*Genitivverhältnisse*); такі слова називаються несправжніми складними словами [2, с. 80].

Ще ранні роботи з словотвору були присвячені визначенню семантики складних слів через виявлення узагальнених типів відношень між компонентами. Зокрема, перший компонент може позначати відношення місця, де знаходиться предмет, позначений другим компонентом (*Bergbahn*); часове відношення (*Nachlied*); відношення інструменту до дії (*Faustkampf*); матеріалу до предмету (*Bleistift*) та ін. [1].

Специфіка німецьких складних іменників полягає в тому, що вони можуть виражати найрізноманітніші логіко-семантичні відношення, тобто можуть виражати відношення, що передаються вільним словосполученням. Таким чином складний іменник виконує як лексичні, так і синтаксичні функції [1].

Синтаксичний характер складних іменників проявляється у легкості і простоті їх утворення в процесі мовлення для вираження найрізноманітніших смислових відношень, при чому характер цих відношень формально не виражається і в деяких випадках зрозумілий із семантики безпосередніх складників, тобто компонентів складних іменників, їх внутрішнього контексту. Безмежна можливість німецького іменника вступати в зв'язки з іншим основами в формі складного слова складає специфічну рису структури німецької мови [1].

Проблемним залишається питання класифікації складних слів у німецькій мові, оскільки для них характерними є різні структурні, семантичні і стилістичні особливості. Сьогодні розроблено низку класифікацій на основі різних критеріїв. А. Іскоз та А. Ленкова класифікують складні слова, спираючись на два принципи: морфологічний та семантико-синтаксичний [1].

Відповідно до класифікації, в основі якої лежить морфологічний принцип, складні іменники можуть мати таку структуру: іменник + іменник, прикметник + іменник, основа дієслова + іменник, числівник + іменник, займенник + іменник, прислівник + іменник, прийменник + іменник [1].

Згідно з семантико-синтаксичною класифікацією розрізняють означальні

складні слова, сурядні складні слова, словозсув, зрощення [1].

Отже, словоскладання — це один з найважливіших видів словотвору в німецькій мові. Цей тип утворення слів є особливо продуктивним для іменників. Між компонентами складних іменників існують найрізноманітніші логіко-семантичні відношення: часові, відношення матеріалу до предмету тощо. Специфіка німецьких складних іменників полягає у їхній здатності виражати найрізноманітніші логіко-семантичні відношення, також ті, що передаються вільним словосполученням, таким чином вони виконують як лексичні, так і синтаксичні функції. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні аспектів перекладу складних іменників українською мовою.

Список використаних джерел

1. Башук П. Н. Англійські лексичні та термінологічні запозичення в німецькій мові. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. 2009. № 3. С. 82-90. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/9937>.
2. Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови: лекції та семінари: Навчальний посібник для студентів-германістів. Видання 2-е, переробл. і доп. Тернопіль, 2008. 322.
3. Степанова М.Д., Чернышева И.И. : Лексикология современного немецкого языка: Учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз. 2-е изд., перераб и доп. М. : Высш. шк., 1986. 247 с.

*Андрій Редька,
аспірант,*

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Науковий керівник:

Володимир Кушнерик

доктор філологічних наук, професор,

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці)*

ФОНОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ (на матеріалі промов Гайнца Фішера)

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

Проблема „звук-зміст” та асоціативно-символічне значення початкових

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

У нашому дослідженні здійснено аналіз фонестемної лексики на основі промов політичних діячів на предмет формування у носія мови запрограмованих вражень, оскільки фонестемами здатні бути тим компонентом лексичної одиниці, який, володіючи певним експресивним зарядом, формує відповідну стилістичну маркованість тексту

Нами досліджуються початкові фонемні сполучення слів (фонестемами типу bl-, br-, dr-, fl-, fr-, gl-, gn-..., всього 29 одиниць) німецької мови, а матеріалом дослідження стали промови колишнього президента Австрії – Гайнца Фішера. Для дослідження було взято 30 промов президента, загальною кількістю 51 032 слововживання, які були об'єднані такою тематикою: „культура“, „політика“, „економіка“ та „війна“.

Спочатку фонестемна лексика опрацьовувалась для кожної промови окремо, а потім згідно теми. У цілому виявлено 2 961 одиниць фонестемної лексики. Узагальнені дані подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісна характеристика фонестемної лексики

Тема:	Загальна кількість слововживань:	Кількість фонестемної лексики:
Культура	8316	487
Політика	20122	918
Економіка	15851	1079
Війна	3242	183
Міжнародні відносини	3501	294
Всього:	51 032	2 961

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

У темі „культура“ найбільш вживаними є фонестемами [t- (82 л.о.), fr- (70 л.о.), gr- (61 л.о.), br- (43 л.о.), ʃr- (31 л.о.), tr- (27 л.о.), pr- (26 л.о.), tsv- (22 л.о.), kl- (20 л.о.), kr- (19 л.о.). Стосовно лексики, у якій зустрічаються ці фонестемами, то фонестема [ft-] зустрічається найчастіше в таких словах як (за мірою спадання) *Stadt, stehen, Staat, stolz*. Фонестема [fr-] зустрічається в словах *frei, freuen, früh*. *Staat* та *frei* викликають позитивні асоціації.

Фонестем [pr-] найчастіше зустрічається у слові *Problem*, яке несе негативне забарвлення. Характерними словами для фонестеми [kr-] є *Krieg*, *Krise*, які чітко виражають негативні відчуття. Фонестема [kl-] характеризується словами *klar*, *klingen*, *klug*, які мають позитивне забарвлення. Отже, за даною тематикою ми спостерігаємо перевагу позитивної лексики над негативною, таким чином у темі „культура“ переважає лексика, яка здатна викликати позитивні асоціації.

Розглянемо тему „війна“, для якої найбільш характерними є фонестеми ft- (41 л.о.), kr- (34 л.о.), fr- (26 л.о.), gr- (25 л.о.), gl- (11 л.о.), pr- (9 л.о.), br- (8 л.о.), jr- (7 л.о.), tsv- (6 л.о.), jr- (4 л.о.). Фонестема [kr-] найчастіше вживається у слові *Krieg*, яке є ядром згаданої тематики та символізує яскраво виражене негативне забарвлення. Фонестема [fr-] знову зустрічається в таких словах як *frei* та *Frieden*, які є показником позитивного настрою. Фонестема [gl-] зустрічається у слові *gleich*. Фонестема [br-] – у словах *brauchen*. *Brutalität*. Останнє слово асоціюється з мінорними мотивами. Фонестема [pr-] трапляється у словах *Projekt*, *Protokoll*, *Propaganda*, а фонестема [jr-] – у слові *Schreck*, яке символізує негатив. На нашу думку, наявність потужної негативної лексики, а саме *Krieg*, *Schreck*, впливає на те, що ця група формує у носія негативне сприйняття навколишньої дійсності.

Тема „міжнародні відносини“ характеризується частим вживанням таких фонестем: ft- (39 л.о.), fr- (32 л.о.), gr- (27 л.о.), kr- (15 л.о.), tsv- (14 л.о.), tr- (12 л.о.), pr- (11 л.о.), kl- (9 л.о.), jr- (7 л.о.). Щодо фонестемної лексики, то для фонестеми [ft-] це слова *stehen* та *Staat*; для [fr-] це слова *Frieden* та *frei*; для [gr-] – слово *groß*, для [tsv-] – слово *zwei*. Фонестема [kr-] найчастіше має місце у слові *Krieg*, яке є носієм негативного забарвлення. Фонестема [pr-] трапляється у словах *Professor* і *prägen*. Для фонестеми [tr-] характерними є слова *tragen*, *treffen*, *träumen*. Фонестема [kl-] має місце у словах *klar* та *klingen*, які несуть позитивне забарвлення. Фонестема [jr-] є у словах *schwer* та *schwierig*, що частково символізують негативні асоціації. У даній групі позитивна лексика домінує над негативною, тому ми розцінюємо її як позитивну.

У темі „економіка“ найбільш вживаними є фонестеми ft- (136 л.о.), fr- (103 л.о.), gr- (102 л.о.), pr- (85 л.о.), br- (49 л.о.), tr- (41 л.о.), bl- (39 л.о.), jr- (36 л.о.), kr- (35 л.о.), jr- (19 л.о.). Фонестема [ft-] найчастіше зустрічається в словах *Staat* та *stehen*; фонестема [fr-] – у словах *frei*, *fragen*, *freuen*. *Frei* та *freuen* є носіями позитивного забарвлення. Фонестема [gr-] є у словах *groß* та *Grund*; [pr-] – у словах *Produkt* та *Problem*. *Problem* є носієм негативного

забарвлення. Фонестема [br-] має місце у слові *brauchen*. Фонестеми [ʃt-], [fr-], та [gr-] характеризуються тими ж властивостями, що і у попередніх темах. Фонестема [pr-] несе собою негативне забарвлення разом зі словом *Problem*. Для фонестеми [ʃp-] характерними словами є *spät*, *Spitze*, *spürbar*. Фонестема [kr-] частіше є у словах *Krise*, *Krieg*, а фонестема [ʃv-] у словах *schwer* та *schwierig*, які є носіями мінорних мотивів. У даній групі чітко фіксується як позитивна, так і негативна лексика, тому конкретно охарактеризувати дану групу як позитивну чи негативну неможливо.

У публіцистичних промовах на тему „політика“ трапляються такі фонестеми частого вжитку як: ʃt- (187 л.о.), fr- (164 л.о.), gr- (135 л.о.), pr- (95 л.о.), tsv- (82 л.о.), tr- (73 л.о.), kr- (64 л.о.), br- (56 л.о.), bl- (44 л.о.), ʃp- (31 л.о.). Незмінним для фонестем [fr-] та [ʃt-] залишається слово *frei* та *Staat*, які є носіями позитивного забарвлення. Для фонестеми [pr-] домінантне слово *Problem*, яке несе негативне забарвлення. Фонестема [tr-] фіксується у словах *tragen*, *trauen*, *treten*. Характерними словами для фонестеми [kr-] є *Krieg*, *Krise*, які несуть чітко виражене негативне забарвлення. Фонестема [br-] трапляється у словах *brauchen* та *breit*. Фонестема [bl-] найчастіше зустрічається у словах *bleiben* та *Blick*. У даних групах „політика“ і „економіка“ відзначаємо паритет мінорної та мажорної лексики.

Отже, що стосується лексичних одиниць з фонестемами, як конотаторами певних асоціацій, то досліджувані фонестеми є носіями певних мажорних або мінорних асоціацій, які власне і виконують експресивну функцію мови та здатні формувати у носія мови певні світоглядні настрої.

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

Список використаних джерел

1. Левицький В.В. Фонетичні зв'язки слів-синонімів і слів антонімів у німецькій мові. *Іноземна філологія*. 1979. №54. С. 67–71.

Ірина Сологор,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Українська медична стоматологічна академія,

Вікторія Костенко,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Українська медична стоматологічна академія,

Іванна Знаменська,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Українська медична стоматологічна академія

(м. Полтава)

ГЕОГРАФІЧНА МЕТАФОРА У НІМЕЦЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Інтенсивний розвиток медичної науки, який ми нині спостерігаємо, призводить до виникнення великої кількості нових термінів. Одним із провідних способів утворення медичних термінів виступає метафоризація. Основними джерелами метафоризації в медичній термінології виступають об'єкти живої та неживої природи. У сучасному термінознавстві є чимало досліджень, присвячених проблемі метафори на матеріалах медичних терміносистем різних мов. [2; 3] Серед науковців, які вивчали різні аспекти метафоризації у німецькій мові, слід назвати роботи Кербер О.В., Шувалова В.І., Niedermaier K., Schiefer M., Gehring P. Проте німецькі медичні терміни, утворені шляхом метафоризації географічних понять, виявилися поза дослідницькою увагою. Тому метою запропонованої роботи було дослідити німецькі медичні терміни із географічною складовою як основою метафоризації. Під географічною складовою ми розуміємо метафору, яка ґрунтується на подібності понять медицини з елементами земного ландшафту, продемонструємо це на прикладі поняття «печера, порожнина»:

1) порожнина (у стоматології) — die Kavität: “Die okklusale **Kavität** soll mindestens 1,5 mm tief sein...” [5, с.184] Глибина оклюзійної порожнини щонайменше повинна бути 1,5 мм (Переклад авторський).

2) порожнина — die Höhle: “Die Röntgenaufnahme zeigte eine große, unregelmäßige **Höhle** mit breitem Flüssigkeitsspiegel im rechten Unterlappen...” [4, с. 85] Рентгенівський знімок показав велику, неправильну порожнину з горизонтальним рівнем рідини у правій нижній долі легені (Переклад

авторський).

Матеріалом для аналізу слугували терміни, зафіксовані у спеціальній німецькій медичній літературі (словники, енциклопедії, інтернет ресурси). Відбір досліджуваного матеріалу здійснювався шляхом суцільної вибірки. Усього було виявлено 48 термінів, які б задовольняли умови пошуку.

Терміни із географічною складовою можна об'єднати у чотири групи за певними спільними ознаками.

Перша група представлена водними об'єктами та елементами суші, які межують з ними. Наприклад: річка — *der Fluss*; озеро — *der See*; канал — *der Kanal*; джерело — *die Quelle*; острівець — *die Insel*; бухта — *die Bucht*.

Друга група — це підвищення на земній поверхні. Наприклад: горб — *der Höcker*; горбок — *der Hügel*; валок — *der Wulst*; верхівка — *die Spitze*.

Третя група — це заглиблення у земній поверхні. Наприклад: яма — *die Grube*; порожнина — *die Höhle*; западина — *die Pfanne*; жолоб — *der Falz*; борозна — *die Furche*.

Четверта група — це загальні географічні поняття. Наприклад: поле — *das Feld*; шлях — *der Weg*; межа — *die Grenze*; поверхня — *die Fläche*.

У зазначених групах виявлено функціонування автохтонних ($n=32$) та запозичених ($n=16$) термінів. Серед запозичених термінів зустрічаються кальки-латинізми, які набули граматичних ознак німецьких іменників, наприклад: *promontorium, i n* (лат.) мис, виступ (кістковий) — *das Promontorium*; *isthmus, i m* (лат.) перешийок — *der Isthmus*; *antrum, i n* (лат.) печера — *das Antrum*; *caverna, ae f* (лат.) печера, каверна — *die Kaverne*.

Досліджувані метафоричні номінації зберігають системність, яка властива медичній термінології та базується на сформованих в окресленій галузі знання класифікаціях [1, с. 8]. Серед термінів із географічною складовою спостерігається явище синонімії, коли для позначення одного поняття використовуються декілька іменників, наприклад: шлях — *der Weg, der Trakt, die Bahn*; ділянка — *der Bereich, die Gegend, das Gebiet*. Системність аналізованих термінів проявляється утворенні антонімічних пар, наприклад: ямка — *die Grube* /горб — *der Höcker*; виступ — *die Prominenz* /заглиблення — *die Pfanne*. У декількох випадках зафіксовано демінутивні деривати, а саме: ямка — *die Grube* /ямочка — *die Grübchen*; канал — *der Kanal* /каналець — *das Kanälchen*.

Терміни, утворені шляхом географічної метафоризації, функціонують у складі термінів-комполітів:

1) анатомічних, наприклад: *die Bucht* → *die Mundbucht* — ротове

заглиблення (у ембріона); die Schlundbucht — грушоподібна ямка (у ембріона); die Höhle → die Abdominalhöhle — черевна порожнина; die Nasenhöhle — носова порожнина; der Kanal → der Schenkelkanal — стегновий канал; der Leistenkanal — пахвинний канал;

2) клінічних, наприклад: die Quelle → die Blutungsquelle — джерело кровотечі; die Infektionsquelle — джерело інфекції; die Insel → die Inselaphasie — вогнищева афазія; die Erinnerunginsel — відрізок чітких спогадів на тлі загальної втрати пам'яті; der Fluss → der Talgfluss — себорея; der Ohrenfluss — оторея; der Hiatus (розтвір) → die Hiatushernie — грижа стравохідного отвору діафрагми.

Отже, особливістю географічної метафоричної номінації в анатомічній термінології зазвичай виступає перенесення статичних ознак зовнішнього вигляду об'єкта, які пов'язані з формою, розміром предмета або його частини. Однак у клінічній термінології іноді спостерігається перенесення функцій, властивих цьому об'єкту.

Дослідження географічних метафор у німецькій медичній термінології виявило меншу кількість термінів, ніж, наприклад, у порівнянні з фітоморфними метафорами. Географічні номінації у медицині відображають цілісну концепцію сприйняття людського тіла як природного об'єкта.

Список використаних джерел

1. Озингин М. В. Роль метафоры в структурировании и функционировании русской медицинской терминологии: автореферат дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2010. 22 с.

2. Семенчук И. В., Товстыко А. Н. Метафора в английской медицинской терминологии (на примере предметной области «гастроэнтерология»). Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2015. № 3 (51). URL: <http://elib.grsmu.by/handle/files/202> (дата звернення 30.03.2020).

3. Синельников Ю. Г., Подорванова Я. С. Метафора как средство образования медицинских терминов (на материале французской прессы). Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 6 (177). Вып.21. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/12599/1/Sinelnikov_Metafora.pdf (дата звернення 30.03.2020).

4. Brunner A. Chirurgie der Lungen und des Brustfelles URL: <https://books.google.com.ua/books?id=bzHwBgAAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Chirurgie+der+Lungen+und+des+Brustfelles&source=bl&ots=UhVrSr4wuo&siq=ACfU3U1ocfDuIblZHYMeoLIPVK60LVM5cw&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKew>

j3o7Wmm8foAhXLyKQKHZkQCPYQ6AEwEHoECAoQLw#v=onepage&q=Chirurgie%20der%20Lungen%20und%20des%20Brustfelles&f=false (дата звернення 01.04.2020).

5. Lehmann K.M., Hellwig E., Wenz H.-Jü. Zahnärztliche Propädeutik: Einführung in die Zahnheilkunde URL: https://books.google.com.ua/books?id=r3tiqulhz_bsC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата звернення 01.04.2020).

Таміла Філіппович,
*викладач кафедри теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)*

НАЦІОНАЛЬНІ ВАРІАНТИ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ

Проблема мовної варіативності є однією з найбільш складних, багатограних і різнохарактерних в сучасній лінгвістиці й вивчається не одне десятиліття. Існує безліч робіт спрямованих на дослідження окремих аспектів варіативності. Проблемами іспанської мовної варіативності займалися: Г.В. Степанов, Н.М. Фірсова, В.В. Виноградов, О.С. Чеснокова, А.Д. Швейцер, Л.В. Щерба, Т. Бланко Гонсалес, М. Коста Санчес та інші.

Одним із авторів концепції «національний варіант» вважають російського академіка Г.В. Степанова, який розглядає його як «такі форми національної мови, котрі не виявляють різких структурних розходжень, але разом із тим набувають автономію, яка досягається в межах кожної національної спільноти» [3, с. 58]. Поняття «національний варіант мови» викликало чимало дискусій серед іспанських і латиноамериканських лінгвістів щодо статусу різновидів іспанської мови, зокрема у країнах Латинської Америки. У зарубіжній науковій літературі вживаються різні терміни: *castellano*, *idioma nacional*, *el idioma de* + назва країни, *el idioma nacional de* + назва жителів країни, *idioma native*, та інші [4, с. 22]. У літературних джерелах можна натрапити на поняття «національний варіант мови» і «діалект», які вживають як синоніми, коли говорять про іспанську мову в латиноамериканських країнах, наприклад, «аргентинський діалект іспанської мови», «колумбійський діалект іспанської мови», «мексиканський діалект іспанської мови» тощо.

Час завоювань іспанськими конкістадорами Центральної та Південної Америки співпадає з інтенсивним розвитком іспанської (кастильської) мови.

На той час в ній відбуваються значні перетворення: спрощення фонологічної системи, укладання норм граматичної системи, наближених до сучасної іспанської мови. Вагомий вплив на розвиток кастильської мови в латиноамериканських країнах здійснили перші колонізатори, що прибули з Андалузії та Канарських островів, а також наступні еміграційні хвилі людей з різних провінцій Іспанії та європейських країн.

Перші мови, з якими познайомилися іспанські завойовники в Латинській Америці, були мови таїно, науатль і кечуа (Антильські острови, Мексика). Менший внесок в розвиток латиноамериканських варіантів іспанської мови зробили такі мови, як гуарані (Парагвай), арауканська мова (Чилі), мова майя (Гондурас, Гватемала). Багато речей, явищ чи понять, з якими зіткнулись перші колонізатори, були невідомі для жителів Іспанії, тому не мали необхідних еквівалентів у лексиці. Так іспанська мова поповнилась такими словами як: *maíz* (кукурудза), *tabaco* (тютюн), *chocolate* (шоколад), *tomate* (помідор), *bohío* (хатина), *sanoa* (каное), *patata* (картопля).

Сьогодні нараховується 123 мовні сім'ї тубільних мов, котрі залишили свій слід в іспанській мові Латинської Америки. На думку О. О. Плеухової, ступінь впливу тубільних мов не залежить від важливості самої тубільної мови, а від того, наскільки раніше відбувся історичний контакт корінних жителів з іспаномовними завойовниками [2, с.85]. У словниковому складі іспанської мови Латинської Америки є достатньо велика кількість слів тубільного походження, які є незрозумілими для жителів Іспанії. Наприклад, *durazno* (персик), *guajira* (кошик), *chacra* (ферма), *carro* (машина), *pollera* (спідниця), *guagua* (автобус) та багато інших.

Іспанській мові латиноамериканських країн також властиві архаїзми, тобто слова, які в Іспанії застосовують лише в літературному, а не в розмовному стилі: *enojarse* (*enfadarse* – сердитися), *angosto* (*estrecho* – вузький), *dañar* (*estropear* – псувати), *liviano* (*ligero* – легкий) та інші.

Оскільки вплив на формування національних варіантів іспанської мови мали різноманітні чинники (історичний, етнічний, соціально-політичний, географічний), то національно-специфічні риси відобразились на всіх мовних рівнях: у фонетиці, лексиці та граматиці [5, с.76].

На фонетичному рівні для латиноамериканських національних варіантів іспанської мови властиве явище *seseo* – вимова звуків [θ] і [ʃ] як щілинного [s]. Наприклад, *sincero* [sinθero] в Іспанії та [sinšero] в Латинській Америці. *Yeísmo*, тобто вимова звука [ll] як [y]: *calle* – /caɣe/ (вулиця). А також явище придиху: *esta* – /ehta/ та скорочення буквосполучень із приголосних звуків:

doctor – /dotor/ (лікар), digno – /dino/ (достойний). На морфологічному рівні національних варіантів іспанської в Латинській Америці є наступні відмінності: voseo, тобто використання займенникової форми vos замість tú і ti в Аргентині, Уругваї, Парагваї, Центральній Америці; loísmo, тобто використання займенника lo як прямого додатка для іменників-істот чоловічого роду однини замість форми le, більш уживаної в Іспанії, наприклад: lo escucho y le digo, а в Іспанії – le escucho y le digo (я його слухаю і кажу йому). В іспанській мові Латинської Америки дуже поширене застосування зменшувальних суфіксів для іменників, прислівників: ranchito (rancho – ранчо), suavecito (suave – ніжно, м'яко), ahorita (ahora – зараз). У граматиці можемо спостерігати наступне: використання Pretérito indefinido замість Pretérito perfecto; hoy hice замість hoy he hecho (я сьогодні зробив). У латиноамериканських варіантах іспанської мови дієслова руху досить часто вживають у зворотній формі: irse, замість ir; venirse замість venir; entrarse замість entrar та інші [1, с.42].

Отже, іспанська мова країн Латинської Америки має багато національних варіантів, що містять велику кількість спільних ознак із іспанською мовою, якою спілкуються на території Іспанії, але поряд із тим також вміщує ряд специфічних відмінностей у фонетиці, лексиці й граматиці, що відрізняють її від класичного варіанту іспанської мови.

Список використаних джерел

1. Гуз О. Особливості іспанської мови в країнах Латинської Америки. *Актуальні питання іноземної філології*. Луцьк, 2016. № 4. С.39-43.
2. Носкова А. И., Плеухова Е.А. Эволюция испанского языка в странах Латинской Америки. *Филология и культура*. Казань, 2013. № 1. С. 84–90.
3. Степанов Г. В. К проблеме языкового варьирования: испанский язык Испании и Америки. Москва, 1996. 327 с.
4. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. Москва, АСТ: Восток-Запад, 2007. 352 с.
5. Чеснокова О. С. Испанский язык в странах Латинской Америки. Мексика: учеб. пособие. Москва: Изд-во РУДН, 2004. 99 с.

Галина Фоміна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)

DIE PLANETENBEZEICHNUNGEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Sterne und Planeten beeinflussen seit langem die menschliche Kultur. Der nächste Stern, die Sonne, bestimmt das Leben der Menschen durch den urgeologischen Rhythmus von Tag und Nacht. In der Antike waren fünf Planeten bekannt. Die Bezeichnung griech. *πλάνης, -ητος plánēs* und *πλανήτης, -ου planētēs* «umherirrend, Landstreicher» kommt daher, dass Planeten, im Gegensatz zu Sternen, ihre Konstellation zueinander und zu den Sternen auf scheinbar seltsamen Bahnen ändern. Die Erde galt in der Antike natürlich nicht als Planet.

Das Wort Stern kommt von indoeuropäisch: *h₂ ster-*, germanisch: *stirnaz*, althochdeutsch: *sterno*, altsächsisch *sterro*, altenglisch: *steorra*, altnordisch: *stjarna*; andererseits «Sonne» ist mit mittelhochdeutschem *sunne*, althochdeutschem *sunna*, gotischem *sunno*, indoeuropäischem **sun-* oder **suen-*, **suel-*, was «schwelen, brennen» bedeutet, verbunden.

Die deutschen Planetennamen sind Namen römischer Götter. Denn die Völker der Antike, auch Griechen und Römer, haben jeden der fünf ihnen bekannten Planeten einer Gottheit aus ihrem Pantheon zugeordnet. Der Planet hieß daher so wie die Gottheit. Für die erst in der Neuzeit entdeckten Planeten haben die Astronomen die Mode übernommen, sie nach antiken Göttern zu nennen.

Das Wort Planet geht zurück auf Griechisch *πλανήτης planētēs* «Wanderer, herschweifend» zu *πλανάομαι planáomai*, das auf Deutsch «umherirren, umherschweifen, abschwefen» bedeutet und sich im Altgriechischen auf eine Herde bezog, die sich über die Weide ausbreitet. Daher wurden Planeten früher auch eingedeutscht als Wandelsterne bezeichnet, im Sinne von «umherschweifende, wandernde» Lichtgestalten am Himmel. Dabei wurde der Unterschied zwischen Planeten und anderen Himmelskörpern aufgrund des Fehlens der himmelsmechanischen Grundlagen bis in die frühe Neuzeit nicht korrekt erkannt. So konnten daneben auch durchaus Sonne und Mond wie Kometen und anderes zu den Wandelgestirnen gezählt werden.

Die Planeten *Merkur, Venus, Mars, Jupiter* und *Saturn* sind mit bloßem Auge am Nachthimmel erkennbar und erscheinen heller als die meisten Fixsterne. Sie waren bereits in der Antike bekannt und wurden von vielen Kulturen mit ihren Hauptgöttern identifiziert. Die noch heute verwendeten Namen stammen aus der

römischen Mythologie.

Mit Ausnahme *der Erde* haben alle Planeten im Sonnensystem Namen aus der griechischen oder römischen Mythologie. Diese Tradition wurde fortgesetzt, als in der Neuzeit die Planeten *Uranus*, *Neptun* und *Pluto* entdeckt wurden

Merkur ist in der römischen Mythologie der Gott des Handels, der Reise und des Diebstahls. Wahrscheinlich erhielt dieser Planet seinen Namen deswegen, weil er sich so schnell am Himmel bewegt.

Venus ist die römische Gottheit für Liebe und Schönheit. Der Name ist passend gewählt, denn dieser Planet ist ein schöner Anblick am Himmel – nur Mond und Sonne sind heller.

Erde ist der einzige Planet, dessen Name nicht aus der griechischen oder römischen Mythologie stammt. Der Name ist germanischen Ursprungs.

Mars ist der römische Gott des Krieges. Er bekam seinen Namen vermutlich wegen seiner roten Farbe.

Jupiter war der König der Götter in der griechisch-römischen Mythologie – ein guter Name für den größten Planeten in dem Sonnensystem.

Saturn ist der römische Gott für Landwirtschaft.

Uranus war im antiken Griechenland der Gott des Himmels

Neptun war der römische Gott des Meeres. Betrachtet man seine schöne blaue Farbe, dann war der Name eine gute Wahl.

Pluto ist in der römischen Mythologie der Gott der Unterwelt. Vermutlich erhielt dieser Planet seinen Namen, weil er sich – weit von der Sonne entfernt – in ständiger Dunkelheit aufhält.

Für die kürzlich entdeckten «neuen» Monde der Planeten werden zuerst vorläufige Namen vergeben, bis deren Existenz von anderen Astronomen bestätigt ist. Der Name kann vom Entdecker vorgeschlagen werden, aber es wird erwartet, dass er/sie sich dabei an die Tradition hält. Die Namen der Monde vom Uranus bilden eine Ausnahme. Sie wurden nach Figuren aus Romanen von William Shakespeare und Alexander Pope benannt und nicht nach Figuren aus der Mythologie. Die Namen von Oberflächenmerkmalen und Monden folgen komplizierten Regeln. So dürfen keine Namen von lebenden Personen oder politischen bzw. religiösen Persönlichkeiten aus den letzten 200 Jahren verwendet werden. Sterne, Planeten, Monde können sehr viel in einem Menschen auslösen – selten lassen sie das menschliche Gemüt ungerührt.

Список використаних джерел

1. Paraschkewow B. Wörter und Namen gleicher Herkunft und Struktur: Lexikon etymologischer Dubletten im Deutschen. Berlin: Walter de Gruyter. 401 S.

*Анастасія Целушкова,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*
*Науковий керівник:
Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОГО КОМІКСУ

Комікс є особливим жанром масової культури, поєднанням образотворчого мистецтва і літератури. Французький критик Франсіс Лакассен називав його «дев'ятим мистецтвом» поряд з архітектурою, живописом, скульптурою, фотографією та ін. [1, с. 94].

Існує багато визначень коміксу, проте всі вони, в цілому, зводяться до того, що комікс являє собою серію зображень, в якій розповідається якась історія. Більшість дослідників надає коміксу наступне лаконічне визначення: комікс – це єдність оповіді і візуальної дії. Скотт Мак Клауд, автор книги «Суть коміксу» (англ. «Understanding comics»), доповнює це визначення наступним чином: «послідовні зображення», «суміжні малюнки та інші зображення в смисловій послідовності» [2, с. 6-12].

Вербальна мова коміксу – це буквений текст, який включає в себе мову персонажів та авторський коментар. Автор такого виду художнього тексту, як комікс, вкладаючи репліки в уста персонажів, переслідує мету, яка полягає у передачі усного мовлення на письмі. Незважаючи на те, що комікс займає певне місце серед письмових літературних жанрів, він все ж таки є близьким до усної форми комунікації [3, с. 140].

Синтаксична структура текстів коміксу є простою і наближеною до розмовної мови. Оскільки комікс це розважальний жанр, то і його мова легка для сприйняття. Мова героїв коміксів діалогічна і автор прагне зробити їх висловлювання короткими та смілими. Малюнок допомагає досягти цього ефекту, тому що у ньому є велика кількість інформації, яка не вербалізується. [4, с.137]. Таким чином, можна стверджувати, що синтаксис мови персонажів коміксу наближений до синтаксису усного мовлення.

Проаналізувавши ряд коміксів Joscha Sauer «Glücks Kind», Chris Sims «Adventsgeschichten mit den X-Men», Peter J. Tomasi «Batman: detective Comics 36», можна встановити, що автори у мовленні персонажів використовують здебільшого прості короткі речення, інколи прості

поширенні речення та дуже рідко складні.

Характерною особливістю названих коміксів є те, що у них використовується шрифт без малих літер, а також різні типи та формати шрифту для передачі почуттів та емоцій персонажів.

У коміксі Joscha Sauer «Glücks Kind» автор виділяє деякі репліки персонажів жирним шрифтом, таким способом наголошуючи на важливості повідомлюваної інформації:

«WIR WERDEN ALLE STERBEN!!!»

«ES IST ZU LAUT!»

«WAS HAST DU GERADE GESAGT?»

Ще однією особливістю синтаксису коміксів є наявність великої кількості окличних, спонукальних та питальних речень. Серед згаданих типів речень найчастіше використовуються саме окличні речення, у зв'язку з тим, що мова в коміксах діалогічна. Основною формою спонукальних речень є наказові речення з присудком в початковій формі:

«HÖR DAMIT AUF!»

«GIB, GIB, GIB»

Часте вживання вигуків є відмінною рисою мови коміксів, тому що завдяки їм автору вдається передати більший обсяг інформації, а також висловити почуття героїв:

EY! – поклик на допомогу;

HURRA! – почуття радості;

KLACK! – дзвінок у двері;

AU! – відчуття болю тощо.

У текстах коміксів, які відтворюють усне діалогічне мовлення, присутнє безпосереднє живе спілкування. Саме тому закономірним є також часте використання як неповних, так й еліптичних речень. Значення еліптичних речень може бути визначено при їх співвіднесенні з попередніми репліками. Наприклад:

WAS ICH MIR WÜNSCHE?

DAS ALLE MENSCHEN ENDLICH KAPIEREN, WIE DUMM SIE SIND!

Також у конструкції еліптичних речень коміксу часто можуть бути відсутні різні члени речення, а саме: підмет (HAB SCHON GESAGT), присудок (ES NICHT SCHWER), частина присудка (SCHON GEMACHT).

Таким чином, синтаксичні особливості мови коміксів пов'язані з необхідністю мовної компресії, властивої тексту коміксів в силу необхідності економії простору мови. Крім цього, синтаксис коміксів відображає

характерні риси розмовної мови.

Список використаних джерел

1. Вишневецкая О. Б. Художественный мир комиксов как отражение инновационной формы искусства XX–XXI вв. *Культурное наследие Сибири*. 2016. С. 94–105.
2. Мак Клауд С. Понимание комикса. Москва : Белое яблоко, 2016. 216 с.
3. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньоструктурні процеси : монографія. Київ : НАН України. Інститут української мови, 2009. 240 с.
4. Щурина Ю. В. Интернет-мемы в структуре комических речевых жанров. *Научный диалог*. Екатеринбург, 2014. С. 135–145.

*Христина Чаплюцька,
магістрантка,*

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Науковий керівник:

Анна Кришко,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
теорії та практики іноземних мов,*

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань)

ПОНЯТТЯ СПОЛУЧУВАНОСТІ СЛІВ В МОВОЗНАВСТВІ

Для успішного здійснення процесу комунікації на будь-якій мові одного тільки значення слів, правил їх формування та правил розпізнавання їхнього змісту недостатньо. Необхідно також знання правил використання слів, умов їх поєднання, тобто комбінаторних можливостей лексичних одиниць.

Сполучуваність є одним з фундаментальних властивостей мовних одиниць, що відображає синтагматичні відношення між ними. Під синтагматичними відношеннями (на відміну від парадигматичних) слід розуміти відношення між знаками мови, які виникають між послідовно розташованими одиницями при їх безпосередньому поєднанні в реальному потоці мовлення або в тексті [1].

Виділення синтагматичних відносин пов'язують зазвичай з ім'ям Ф. де Сосюра. У зарубіжному мовознавстві синтагматичні відношення були вперше визнані частиною лексичної структури В. Порциг. Питання про співвідношення синтагматики і парадигматики було вперше поставлено

Л. Ельмслевою [1].

Оскільки майже всі мовні одиниці знаходяться в залежності від того, що їх оточує в потоці мовлення, процедура синтагматичного аналізу пов'язана з методикою аналізу властивостей сполучуваності мовних одиниць. У сучасній лінгвістиці виділяються кілька типів сполучуваності лексем: семантичну, лексичну, синтаксичну та граматичну.

Семантична сполучуваність передбачається значенням слова. Вона визначається семантичним узгодженням – компоненти поєднання не повинні мати суперечливих сем, тобто обмеження задається вказівкою визначеної семантичної ознаки [2].

Так, дієслово дії живої істоти поєднується з живими іменниками (*a child is laughing*). Будь-які нетривіальні особливості семантичної сполучуваності можуть бути точно і економно описані через тлумачення відповідних лексем або через експліцитні вказівки на сполучувальні обмеження в термінах семантичних класів.

Інакше постає питання з лексичною сполучуваністю, яка не виводиться із значення і не може бути описана як регульована деякими загальними правилами. Тобто обмеження відноситься не до семантичного класу слів, а до конкретних слів [3].

Так, не можна сказати *do a mistake*, але можна *make a mistake*. Подібні вирази, колокації, є найбільш типовими прикладами лексичної сполучуваності. Їх науковий опис здійснюється за допомогою апарату лексичних функцій.

Незважаючи на те, що норми лексичної сполучуваності мають принципіальну здатність до зміни, фактично вони виявляються досить стійкими. Так, колокації в сучасній мові є дуже стабільними утвореннями. Вони не тільки протидіють варіюванню своїх компонентів, а й часто зберігають у своєму складі унікальні елементи (*shrug shoulders*).

В даному аспекті, таким чином, можна говорити про дві протилежні тенденції сфери лексичної сполучуваності: принципово допустима мінливість та фактична стабільність [3].

Лексична сполучуваність безпосередньо пов'язана з тими властивостями слова, які відображають його використання в реченні, – функціональними (синтаксична роль), семантичними (роль в загальному се-романтичної змісті конструкції або так званої глибинної структури і синтагматичними (роль в синтагматичному ланцюзі, валентнісні особливості) [4].

Граматична, або морфологічна сполучуваність обумовлюється як

лексичним значенням слова, так і синтаксичним фактором. Тут слід розуміти обмеження, що накладаються з точки зору поєднаних морфологічних класів і їх граматичних властивостей [4]. Наприклад, узгодження іменників і дієслів в числі: *linguistics is, basics are*.

Синтаксична сполучуваність, або синтаксичні конструкції, визначається обмеженнями, що накладаються з точки зору синтаксичної функції слів, їх розташування по відношенню один до одного [2]. Так, стосовно прикметника – це здатність вживатися атрибутивно (перед або після іменника) або предикативно (зі зв'язковим дієсловом): *an affectionate son*, але *be fond of*.

Слід зазначити, що в багатьох випадках доводиться говорити про поєднання двох понять – синтаксичної і граматичної сполучуваності.

Залежно від ступеня і характеру обмежень слід розрізняти широку, групову та одиничну сполучуваність лексем. Під широкою сполучуваністю розуміється можливість мовної одиниці поєднуватися з лексемами кількох лексико-семантичних груп і реалізовувати різні семми: *deep* – 1. *water, hole*; 2. *admiration, crisis*; 3. *sleep, thought*.

Групова сполучуваність – здатність мовної одиниці поєднуватися з рядом лексем, що належать до однієї (двох) лексико-семантичних груп, з якими реалізується одна і та ж семма цієї лексеми: *acoustic instruments / signals*.

Одинична сполучуваність – можливість поєднуватися з однією (двома) лексемами: *shrug shoulders*.

Отже, залежно від природи одиниць системи мови і характеру мовного рівня, до яких належать мовні одиниці, лінгвісти пропонують розрізняти три види сполучуваності мовних одиниць:

1. Компонування в процесі мовлення нижчих комплексних одиниць системи мови. В результаті виходять слово, словосполучення і просте речення.

2. Комплікація – процес об'єднання і перетворення простих речень в найпростішу комплексну одиницю мовлення (складне речення).

3. Композиція – створення зі складних речень комплексних синтаксичних структур.

Таким чином, сполучуваність може реалізовуватися на декількох мовних рівнях: слово, словосполучення, пропозиція і комплекс пропозицій. У даній роботі найбільш актуальним виступає розгляд сполучуваності на рівні словосполучення.

Список використаних джерел

1. Ярцева В. Н. (отв. ред.) Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С.447–448.

2. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995. С. 296–300.
3. Добровольский Д.О. О языке художественной прозы Пушкина: аспекты лексической сочетаемости// Heidelberg Publikationen zur Slavistik. A. Linguistische Reihe. Band 13. Sonderdruck 2001. С. 169–183.
4. Жлуктенко Ю. А. и др. Сочетаемость языковых единиц в германских и романских языках. Киев, 1983. С. 6.
5. Чеснокова Л. Д. Грамматическая сочетаемость слов в простом предложении и факторы, обуславливающие её. Сочетаемость языковых единиц. Ростов, 1968. С. 5–13.
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

Христина Чаплюцька,

магістрантка,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Науковий керівник:

Анна Кришко,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
теорії та практики іноземних мов,*

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань)

ПРОЕКТ ДВОВОМНОГО СЛОВНИКА СПОЛУЧУВАНОСТІ

Аналіз вітчизняних і зарубіжних навчальних словників дозволив зробити висновок, що в залежності від типу, адресата, формату та обсягу словника варіюється кількісна та якісна складова сполучуваних характеристик слів. Навчальні довідники для загальних цілей охоплюють всі види сполучуваності, водночас опис комбінаторики вокабул носить неповний характер; тоді як спеціальні довідники відрізняються вичерпним описом одного виду сполучуваності та поверхневим відображенням інших видів.

Таким чином, виникла думка про створення власної моделі навчального словника сполучуваності, де всі види комбінаторних можливостей слів могли отримати рівноцінний повний опис. Проведене опитування україномовних користувачів дозволило виявити основні вимоги, які ставляться до словника сполучуваності даною категорією користувачів.

Тип розроблюваного навчального словника сполучуваності (НСС) визначається як навчальний, лінгвістичний, синхронічний, алфавітний, продуктивний, прескриптивний, одномовний / двомовний, електронний,

спеціальний довідник.

Відповідаючи вимогам, що ставляться до сучасної довідникової літератури, джерелами даної моделі НСС послужили авторитетні лексикографічні продукти, засновані на багатих сучасних електронних банках даних (Collins COBUILD, Oxford, Longman, HarperCollins) [1, 2, 3, 4].

Поняття сполучуваності в запланованому НСС розглядається на усіх рівнях: семантичному, синтаксичному, граматичному і лексичному. Всі види сполучуваності описуються окремо в розділах SEMANTICS, SYNTAX, GRAMMAR, COLLOCATIONS.

Сполучуваність реалізується на різних мовних рівнях (слово, словосполучення, речення, позафразова єдність, текст), проте найбільший інтерес і значення для навчальної лексикографії має вивчення сполучуваності на рівні словосполучення. Таким чином, в запланованому НСС сполучуваність розглядається виключно на рівні словосполучень.

При відборі словосполучень в словник ми керувалися частотою вживання і методичною значимістю одиниць. Оскільки поняття вільної сполучуваності, як максимальної можливості певної лексеми поєднуватися з іншого згідно з екстралінгвістичною обумовленістю поєднання відповідних семем, носить відносний характер в силу різних колігаційних, колокаційних і екстралінгвістичних обмежень, вільні словосполучення входять в словник запланованого НСС. Однак найбільшу кількість словосполучень в моделі становлять колокації, так як вони є найскладнішими в освоєнні англійської мови іноземцями.

В рамках макроструктури НСС словосполучення реєструються за обома значимими елементами, що стає можливим завдяки обраному електронному формату довідника. Подібний 'ідеальний' метод дозволить знизити кількість пошукових невдач при пошуку довідки в словнику. В рамках мікроструктури довідника словосполучення розподілені за морфологічними групами; в межах груп застосовується імпліцитне семантичне членування.

Важливо відзначити, що складні слова та ідіоми (крім реєстрації за окремими елементами) отримують в даній моделі статус вхідної одиниці з повним описом всіх видів сполучуваності.

Мегаструктуру запланованого довідника складають вступна частина (у вигляді короткого екскурсу) і словник. У макроструктуру НСС входять кілька вікон: пошукове вікно, перелік словникових статей з паралельних довідників, опції з вибору типу вхідної одиниці і власне словникова стаття.

Мікроструктура даного НСС включає вхідну одиницю, орфоепічну позначку (у вигляді виголошеної звукової форми), синонімічну дефініцію, перекладний еквівалент (прихований за посиланням), чотири розділи з різних видів сполучуваності вокабули, вербальні приклади (також за посиланням), регіональні, стилістичні та прагматичні позначки.

В рамках розділу з лексичної сполучуваності словосполучення забезпечені орфоепічною позначкою, перекладним еквівалентом і вербальними прикладами, які активізуються за бажанням користувача або залишаються прихованими за посиланнями, що дозволить читачеві самому вибирати формат мікроструктури словника і знайомитися тільки з необхідною довідкою, не перевантажуючи при цьому вікно непотрібною інформацією.

Перекладний еквівалент (виділений як необхідний компонент НСС обраною категорією користувачів) з метою оптимізації швидкості пошуку розташований безпосередньо поруч з колокаціями / словосполученнями, а не після закінчення переліку словосполучень певної групи. З іншого боку, те, що еквівалент не виноситься відразу на екран, а ховається за посиланням, сприяє звиканню читача до роботи з одномовним словником, що необхідно на високому рівні навчання англійської мови як іноземної.

Продублювати подану інформацію зі сполучуваності у вигляді прямих прескрипцій в окремих розділах дозволяють вербальні приклади, покликані у конкретному контексті вживання продемонструвати комусь бінаторіку вокабули. Приклади виконані як в формі штучно створених речень, доступних для розуміння широкого кола користувачів, так і у вигляді автентичних речень, почерпнутих безпосередньо з банку даних і ілюструючих живе функціонування сучасної англійської мови.

З метою оптимізації прийомів роботи зі словником, а також розвитку продуктивних навичок володіння англійською мовою в запланованому словнику користувачеві запропоновано (через опцію в меню) виконати ряд лінгвістичних завдань з ключами, що вимагають звернення до довідника сполучуваності. Вправи були розроблені автором з урахуванням всіх вимог, які ставляться до методичних посібників в рамках розділу теорії і практики лексикографії. У завданнях окремо тренуються особливості синтаксичної, лексичної і граматичної сполучуваності; ряд вправ об'єднують лексику певного лексичного поля або теми, а також базуються на зв'язному тексті.

Таким чином, перераховані вище принципи організації розроблюваної моделі НСС для україномовного користувача можуть лягти в основу повного

довідника, який рівноцінно відображатиме всі види сполучуваності слів (а також складних слів та ідіом) англійської мови. На одному носії (за допомогою декількох навчальних довідників різних типів) користувачу може бути надана можливість одночасно здійснити кілька пошукових стратегій, націлених на вирішення, переважно, продуктивних завдань. Електронний формат розроблюваного словника пропонує широкі можливості пошуку, дозволяє вміщати більше (в порівнянні з друкованим форматом) інформації. Закріпити розглянутий матеріал допоможуть спеціально розроблені автором вправи з ключами, розраховані на самостійне навчання. Відображення сучасного стану англійської мови та його живого функціонування може бути досягнуто за допомогою електронного банку даних, який надає автентичний матеріал.

Список використаних джерел

1. Collins Online English Dictionary. Режим доступу: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>.
2. Collins WordBanks Online. Режим доступу: <https://wordbanks.harpercollins.co.uk/>.
3. Longman Dictionaries online. Режим доступу: <http://global.longmandictionaries.com/>.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.

Інна Яремчук,

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ДІАЛОГІЧНЕ І МОНОЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ В КОМПОЗИЦІЙНІЙ СТРУКТУРІ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ПРИТЧІ

Головним компонентом композиційної структури німецькомовної притчі є діалог персонажів, або їхні окремі висловлювання прямою мовою на тлі авторського (монологічного) мовлення. Висловлювання персонажів можуть бути розгорнутими настільки, що їх можна назвати монологами.

Монолог і діалог розглядаються дослідниками як форми реалізації комунікативно-мовленнєвого акту і як архітектоніко-мовленнєві форми, які на відміну від композиційно-мовленнєвих форм, що утворюють внутрішню

структуру жанру, утворюють його зовнішню структуру [1, с. 88]. На думку інших дослідників, Різель Е. та Шендельс Е. [4, с. 282], монолог і діалог є різновидами розмовної мови (форми реалізації мови) і різновидами прямої мови (засоби передачі мовлення персонажів у художньому тексті).

Згідно з класифікацією діалогів за Піхтовніковою Л. С. у німецькомовній притчі виокремлено такі типи діалогів: 1) безпосередній діалог між персонажами (власне діалог); 2) діалог між автором та читачем, експлікований авторським прямим мовленням; 3) діалог між автором і персонажем (персонажами) [2, с. 75].

Безпосередній діалог між персонажами (власне діалог) проілюструємо на прикладі притчі М. Бубера „Das Gebot der Liebe“:

Ein Schüler fragte den Rabbi Schmelke: „Es ist uns geboten: Liebe deinen Genossen dir gleich. Wie kann ich das erfüllen, wenn mein Genosse mir Böses tut?“

Der Rabbi antwortete: „Du musst das Wort recht verstehen: Liebe deinen Genossen als etwas, was du selber bist. Denn alle Seelen sind eine; jede ist ja ein Funken aus der Urseele, und sie ist ganz in ihnen allen, wie deine Seele in allen Gliedern deines Leibes. Es mag sich einmal ereignen, dass deine Hand sich versieht und dich selber schlägt; wirst du da einen Stecken nehmen und deine Hand züchtigen, weil sie keine Einsicht hatte, und deinen Schmerz noch mehren? So ist es, wenn dein Genosse, der Eine Seele mit dir ist, dir aus mangelnder Einsicht Böses erweist; vergiltst du ihm, tust du dir selber weh.“

Der Schüler fragte weiter: „Wenn ich aber einen Menschen sehe, der vor Gott böse ist, wie kann ich den lieben?“

„Weißt du nicht“, sagte Rabbi Schmelke, „dass die Urseele aus Gottes Wesen kam und jede Menschenseele ein Teil Gottes ist? Und wirst du dich seiner nicht erbarmen, wenn du siehst, wie einer seiner heiligen Funken sich verfangen hat und am Ersticken ist?“ [3].

Ця притча побудована на безпосередньому діалозі Учня і Равина, які ведуть мову про любов до ближнього. Між персонажами відбувається дві зміни реплік. Авторське мовлення представлено репліками, що вводять персонажне мовлення. Висловлювання Равина у притчі є насправді розгорнутим монологом, який передано композиційно-мовленнєвою формою «міркування». Отже, у цьому тексті притчі реалізуються як діалогічність, так і монологічність за рахунок персонажного мовлення.

Прикладом діалогу між автором та читачем, що експліковано авторським прямим мовленням, може слугувати притча С. Рота „Bange Frage“:

Ein Mensch, ungläubig und verrückt, / Dummdreist das Ewige verflucht. / Was

aber wird ihm wohl begegnen, / muß er das Zeitliche einst segnen? [5, с. 173].

У цій притчі діалог автора із читачем експліковано прямим мовленням автора у формі риторичного питання: *Was aber wird ihm wohl begegnen, / muß er das Zeitliche einst segnen?* Автор дає змогу читачеві замислитися над тим, чи зможе невіруюча і зла людина благословити Тимчасове (Земне), якщо вона проклинає Вічне.

Діалог між автором і персонажем знаходимо у притчі К. Ф. Геллерта „Die kranke Frau“. У цій притчі автор звертається до одного із головних персонажів притчі, засмученого чоловіка, із проханням опанувати себе і не хвилюватися через хворобу дружини: *„O fasse dich, betrübter Mann! / Du hörst ja, daß dein Weib noch ziemlich reden kann. / O laß die Hoffnung nicht verschwinden! / Der Atem wird sich wieder finden.“* [6, с. 146].

У німецькомовній притчі спостерігаємо опозицію «монолог / діалог» і їхнє взаємопроникнення, тобто наявність монологу в складі діалогу. Характерною особливістю цієї опозиції є те, що монолог належить не лише до авторського мовлення, але і до діалогу персонажів. У притчі ми спостерігаємо наявність у діалозі елементів монологічного мовлення. Наприклад, у притчі М. Г. Ліхтвера „Vater und Sohn“ знаходимо монологічне висловлювання сина (12 рядків):

„Ei“, rief er, „Kind, ich bitte dich, / was hält dies dicke Buch in sich?“ / „Dies Buch“, versetzt der Sohn, „und seines Körpers Bürde / ist schuld an meiner Doktorwürde. / O das Buch ist ein Buch: Denn, lieber Vater wißt, / daß es das corpus juris ist. / Die großgedruckte Schrift, im Mittelpunkt der Seiten, / das heißt der Text und hat gar wenig zu bedeuten; / allein der kleine Druck, am Rande hier und da, / das sind die Glossen, Herr Papa, / die von Juristenfintchen handeln, / der Kern des ganzen Rechts, das Ränk und Griffe lehrt, / wodurch sich Recht in Schuld verkehrt, / dadurch wir Schwarz in Weiß und Weiß in Schwarz verwandeln.“

Далі по тексту у цій притчі знаходимо ще одне монологічне висловлювання у репліці батька (7 рядків):

„Ach Vater!“ hob er endlich an, / „und sagt, was hab ich Euch getan? / Wär' ich nicht Kind, bei meiner Ehre!“ / „Gemach!“ versetzt der Alte, „höre, / du handelst wunderbar, wenn dich das Ding verdrießt, / durch diese deine feinen Glossen, / Juristenfintchen, Ränk und Possen / hab' ich ein Stück Feld vor kurzem eingebüßt. / Hätt' ich die Schere nicht vorjetzt zur Hand genommen, / wir wären noch zuletzt um Haus und Hof gekommen.“ [6, с. 197-200].

Таким чином, згідно з проведеним аналізом матеріалу, для класифікації притчі за композиційною структурою важливу роль відіграє поділ тексту

притчі на монолог і діалог персонажів. Монологічне висловлювання є складовою частиною діалогу в притчі.

Систематичне використання монологічних висловлювань персонажів дає нам можливість виокремити типи притч із яскраво вираженим монологізованим діалогом. У результаті вивчення співвідношення авторського і персонажного мовлення ми поділяємо композиційні структури розглянутих притч на дві великі групи: діалогічні типи притч та епічні типи притч. Залежно від співвідношення діалогу й епічної частини діалогічні типи притч, у свою чергу, поділяються на діалого-епічні з перевагою діалогу над мовленням автора; епіко-діалогічні з перевагою авторського мовлення над діалогом. Епічні притчі мають такі підтипи: притчі з недіалогічним прямим мовленням персонажів на тлі авторського мовлення та притчі з авторським мовленням.

Список використаних джерел

1. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка : учебник. М. : Высшая школа, 1983. 272 с.
2. Пихтовникова Л. С. Композиционно-стилистические особенности стихотворной басни (на материале немецких стихотворных басен 18 в.) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04. К., 1992. 338 с.
3. Buber M. Judentum. Erzählungen der Chassiden URL: http://www.reli4you.at/storys/judentum_storys.html (дата звернення 30.03.2020).
4. Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik : учеб. для студентов ин-тов и ф-тов иностр. языков. М : Высшая школа, 1975. 315 с.
5. Roth E. Sämtliche Menschen. Ein Mensch. Mensch und Unmensch. Der letzte Mensch. Carl Hanser Verlag, 2001. 304 S.
6. Wem ich zu gefallen suche. Fabeln und Lieder der Aufklärung. Berlin : Buchverlag Der Morgen, 1971. 317 S.

СЕКЦІЯ 2

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Тетяна Боднарчук

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

KREATIVES SCHREIBEN MIT MUSIK IM DEUTSCHUNTERRICHT

Kreativ zu sein ist in, modern, gehört zu unserem Zeitgeist. Hinsichtlich der Verwendung des Kreativitätsbegriffs beim Kreativen Schreiben kann man behaupten, dass auch durch kreative Schreibprozesse Texte entstehen können, die von großer Aussagekraft sind (und somit wichtige Prozesse in Gang setzen können). Ohnehin verzichten andere Vertreter der Kreativitätsforschung auf diese Unterscheidung und fassen ihren Kreativitätsbegriff weiter. U. Beer und W. Erl legen den Schwerpunkt auf die Neuartigkeit: „Kreativ ist jeder Akt, der für ein Individuum etwas Neues darstellt oder im weiteren Sinne etwas Neues für einen Kulturkreis oder die Menschheit bedeutet“ [1, S. 9].

Unser Ziel ist die Möglichkeiten von der Anwendung des kreativen Schreibens mit Musik im Deutschunterricht an der Hochschule zu betrachten und die Beispiele von Übungen anzuführen.

Die Psychologen und Pädagogen behaupten, dass Musik starke Bilder und Gefühle auslösen und uns entsprechend in verschiedene Stimmungen versetzen kann. Klang, Melodie und Rhythmus sprechen verschiedene Sinne an und können auf vielfältige Weise die Emotionalität der Zuhörenden stimulieren.

Die Forscher behaupten, dass Verbindungen zwischen Musik und Schreiben mannigfaltig sind und sie unterscheiden drei Typen von diesen Verbindungen: Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben; Musizieren (singen, ein Instrument spielen) – und Schreiben und musikalische Fantasiereisen [4].

Unserer Meinung nach, ist es notwendig, diese Typen detailliert zu betrachten. Also, Musik wahrnehmen – als Impuls zum Schreiben: man kann die Musik auditiv (nur hören), audio-visuell (mit Bilder, Fragmenten der Filme) oder sogar körperlich (durch Bewegung oder Tanz) wahrnehmen. Es empfiehlt sich, dass zunächst zu einem ungesteuerten, nicht zielgerichteten Wahrnehmen des

Impulses aufgefordert wird. Diese *erste Phase (2-4 Minuten)* dient zum Ausgrenzen der aktuellen Unterrichtssituation und zum Sammeln von Ideen. Dann geht die zweite *Phase (ca. 5 Minuten)* in der zu einer Manifestierung der Ideen und damit zum Schreiben aufgefordert wird. Das kann man in Form eines Clusters oder direkt im Erstentwurf eines Textes machen. Wenn in Phase zwei ein Cluster erstellt, beginnt dann die dritte *Phase (ca. 10 Minuten)* des Schreibens des Textes und damit der Weiterführung des vorab begonnenen Schreibprozesses. Wurde bereits in Phase zwei ein Erstentwurf geschrieben, kann dieser noch bearbeitet werden. Es ist auch ratsam, die drei Schreibphasen mit der jeweiligen Musik (und visuellen Vorlage) zu begleiten.

Wie stimulierend das eigene Musizieren sein kann, zeigt allein die Erfahrung, unter der Dusche laut zu singen. Dabei werden nicht nur Gefühle wie Freiheit, Grenzenlosigkeit und eine tiefe innere Freude wach, sondern entstehen auch intensive Bilder und daran anknüpfende Geschichten. Warum also diese positiv besetzte Ideenquelle nicht für das Schreiben nutzen?

Als eine Möglichkeit, die bereits Variationsmöglichkeiten in sich trägt, schlägt Gerd Bräuer [3] die folgende vor: In der *ersten Phase* werden die Lernenden aufgefordert, sich frei im Raum zu bewegen und nach kurzer Zeit ein Lied oder eine Melodie anzustimmen. Die Auswahl dafür trifft jede/r Lernende selbst. Es ist nicht wichtig, dass er/sie den gesamten Text kennt, die entstehenden Leerstellen sollen zum Improvisieren einladen. Zusätzlich kann vorab dazu motiviert werden, beim Singen die Augen zu schließen, in sich hineinzuhören, das Vibrieren der Stimmbänder wahrzunehmen. Nach ein paar Minuten beginnt die zweite *Phase*, in der einzelne Gedanken, die durch das Singen, die Melodie, den Text oder die Improvisationen ausgelöst wurden, in einem Cluster festgehalten werden. Zusätzlich kann hier angeregt werden, auf Farben oder Bilder zu achten, die durch das Musizieren evoziert wurden. In der dritten *Phase* werden die Assoziationen der Phase zwei in einem Text, einer kurzen Geschichte verarbeitet. Optimal gestalten lassen sich diese Schreibphasen, wenn zusätzlich Instrumente zur Verfügung stehen und/oder der Unterricht im Musiksaal stattfinden kann. Wenn Lernende selbst Instrumente spielen, könnten sie aufgefordert werden, diese in den Unterricht mitzubringen.

Sehr interessant ist auch die musikalische Fantasiereise im Unterricht, deren Wurzeln in der Gestalttherapie, dem autogenen Training und der Meditation zu finden sind. Die positive Wirkung einer musikalischen Fantasiereise kann jedoch auch für den Schreibprozess genutzt werden: „Kognitive und kreative Prozesse werden gleichzeitig stimuliert und erhöhen den Anreiz zum Schreiben und

gleichzeitig den Lerneffekt“ [2, S. 55]. In der Literatur zu musikalischen Fantasiereisen wird eine Strukturierung in vier bis fünf Phasen vorgeschlagen. J. Wolfrum plädiert für folgende fünf Phasen [4, S. 53-54]:

- *Entspannung*: In dieser Phase wird eine entspannte Haltung angestrebt. Die Lernenden werden aufgefordert, sich in eine bequeme Sitzposition zu bringen, tief ein- und auszuatmen und den Alltag, Stress, den sie mit in den Raum gebracht haben, langsam loszulassen. Die Musik kann während oder vor Beginn dieser Phase eingeschaltet werden (ca. 3-5 Minuten).

- *Einstimmung/Loslösung*: In dieser Phase wird auf die Fantasiereise eingestimmt. Die Reise, die unmittelbar nach dieser Phase beginnt, wird angekündigt (ca. 2 Minuten).

- *Durchführung/Imaginationsphase*: Jetzt beginnt die eigentliche Fantasiereise, die mit den Worten „Stell dir vor...“ eingeleitet werden kann. Mit der Melodie, einer ruhigen Stimme und kurzen Sätzen werden die Studierenden in eine andere „Welt“ übertragen. (10-20 Minuten).

- Die *Rückkehrphase* dient dem Zurückkehren in die „wahre Welt“. Um einen sanften Übergang vom Traum in die Realität zu ermöglichen und damit die Schreibmotivation nicht verlieren, sollte man sich auch für diese Phase einige Sätze überlegen, z. B.: „Unsere Reise geht bald zu Ende. Es ist an der Zeit, sich von den Mitreisenden zu verabschieden. An welche wirst du noch lange denken? Was hat dich am meisten beeindruckt auf deiner Reise?“ (ca. 2-4 Minuten).

- *Schreibphase*: Auch hier ist der Übergang von Phase 4 fließend. Die Schreibphase kann z. B. wie folgt eingeleitet werden: „Behalte die Eindrücke, die Bilder von deiner Reise, öffne jetzt deine Augen und beginne, deine Erinnerungen aufzuschreiben.“ (Schreibzeit ca. 15 Minuten). Nach der Schreibphase sollte den Lernenden noch die Möglichkeit gegeben werden, sich über die Fantasiereise auszutauschen; dies könnte auch im Zusammenhang mit dem Lesen der Texte geschehen.

Was die geeignete Musik betrifft, sollte ihr Auswahl sich an den Vorlieben der Zielgruppe orientieren oder sich durch eine besonders geeignete Koordination mit einem Schreiben Anlass oder einer situativen Einbettung auszeichnen. Die Wissenschaftler glauben, dass die Musikstücke ohne Text zu bevorzugen sind.

Список використаних джерел

1. Beer U., Erl W. Entfaltung der Kreativität. Nehren: Katzmann, 1986. 103 S.
2. Böttcher I. Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation. Berlin: Cornelsen Scriptor,

1999. 198 S.

3. Bräuer G. Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien-Verlag, 1998. 232 S.

4. Wolfrum J. Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende. Ismaning: Hueber Verlag, 2014. 184 S.

*Ганна Братиця,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ÜBUNGEN UND AUFGABEN IM DIGITALEN DAF-UNTERRICHT

In den Zeiten der aktuellen Corona-Krise kann der Unterricht nicht in einem Klassenraum stattgefunden werden, und in diesem Fall geht es schon nicht mehr um den Einsatz von digitalen Medien in den DaF-Unterricht, sondern eher mehr um den „reinen“ digitalen Unterricht, in dem alle Fertigkeiten trainiert werden sollen. Solche „Verlagerung“ ist in der heutigen Zeit nicht nur gewünscht, sondern auch notwendig. Trotz solcher zwangsläufigen Umstellungen sind doch didaktisch-methodische Prinzipien des Unterrichts trotzdem zu beachten: Kompetenz-, Erfolgs-, Handlungs-, Aufgaben-, Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung, Lerneraktivierung sollen unbedingt berücksichtigt werden [2].

Das Lernen von zu Hause sollte weiterhin im Austausch mit der Lehrkraft stattfinden können, damit Lehrer neben den Eltern die Schüler beim Home Schooling unterstützen und für Verständnisfragen zur Verfügung stehen. Um dies zu ermöglichen, gibt es bereits vielseitige Anwendungen, die für Lehrer, Schüler und auch Eltern behilflich sein können, den Unterricht in die virtuelle Welt zu „transportieren“.

Dabei ist „synchrones“ und „asynchrones“ Lernen zu unterscheiden.

Zum **synchronen** Lernen gehört das Lernen im Internet mithilfe eines Chat-Rooms. Diese Art des Lernens kann nur online stattfinden. Wenn Sie online sind, können Sie mit Ihrer Lehrkraft und anderen Lernenden in Kontakt bleiben. Das System wird „synchrones Lernen“ genannt, weil es Schülern erlaubt, ihrer Lehrkraft und ihren Mitschülern Fragen direkt per Sofortnachricht zu stellen [3].

Auf der anderen Seite haben wir **asynchrones** Lernen. Es kann online und offline stattfinden. Asynchrones Lernen umfasst Kursarbeiten, die über Web, E-Mail und MessageBoards bereitgestellt und dann in Online-Foren veröffentlicht werden. Schüler können in diesem Online-Forum nicht über Sofortnachrichten

miteinander kommunizieren. Ein Vorteil des asynchronen Lernens besteht aber darin, dass sie Ihr Tempo selbst bestimmen können [3].

Ein wesentlicher Unterschied zwischen synchronem und asynchronem Lernen ist die Kommunikation über Sofortnachrichten und direktes Feedback. Mit synchronem Lernen nutzen Sie Sofortnachrichten und erhalten direkt Feedback von Ihren Mitschülern oder Lehrkräften. Bei asynchronem Lernen fällt dieser Aspekt weg. Wenn bei einer Aufgabe ein Problem auftaucht, können Sie nicht direkt eine Frage stellen. Andererseits können Sie bei asynchronem Lernen Ihr Tempo selbst bestimmen. Mit synchronem Lernen ist das nicht möglich.

Digitaler Unterricht von Zuhause aus bietet eine Reihe von Chancen, stellt aber auch Herausforderungen dar. Zum Beispiel ist es wichtig, dass die Anwendungs-Software auf verschiedenen Geräten funktioniert, denn jedes Kind hat andere Hardware-Voraussetzungen zu Hause. Darum ist in der momentanen Situation schnelles und pragmatisches Handeln gefragt. D.h. digitale Tools, die keinen Erwerb von Lizenzen voraussetzen und trotzdem einen grundlegenden Datenschutz einhalten, werden benötigt. Aus diesem Grund fokussiert sich die Übersicht auf kostenlose Anwendungen, die ohne Beschaffungsvorgänge verwendet werden und auf allen Endgeräten funktionieren können.

Durch den Einsatz digitaler Tools kann Unterricht sowohl live als auch zeitunabhängig stattfinden. Zeitunabhängige Angebote sind insbesondere wichtig, damit digitale Endgeräte von Familienmitgliedern flexibel verwendet werden können und das Lernen an den veränderten Familienalltag in der momentanen Ausnahmesituation angepasst werden kann.

Beispielweise ist es empfehlenswert folgende Übungen (trainieren gezielt Wortschatz, Aussprache und Strukturen oder einzelne Fertigkeiten, führen zu den Sprechhandlungen) [2]. und Aufgaben (Aktivitäten, die „Sitz im Leben haben“) [2]. aus der „digitaler Welt“ zu präsentieren.

LearningApps – Die kostenlose Web 2.0-Plattform erlaubt es Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schülern, mit wenig Aufwand multimediale Lernbausteine in ansprechender Form online zu erstellen und zu verwalten. Das Autorenwerkzeug bietet neben gängigen Aufgabentypen wie Zuordnungsübungen oder Kreuzworträtseln rund zwanzig weitere Aufgabenformate, die stetig von den Entwicklern erweitert werden (<http://learningapp.de>). Als Alternative dazu kann **Wordwall** (geschlossene Übungen und Spielformate) (<http://wordwall.com>) und **H5P** (erhöhter Schwierigkeitsgrad, interaktiv, große Vielfalt an geschlossene und halboffene Übungen) (<http://h5p.de>) verwendet werden.

Quizlet – eine Flashcard-App, die das Lernen mit digitalen Karteikarten via Smartphone ermöglicht. Dabei können Lernende ihre eigenen Flashcards erstellen und in verschiedenen Modi ihr Wissen unter Beweis stellen, beziehungsweise erweitern. Quizlet bietet aber auch die Möglichkeit, verschiedene verfügbare Flashcard-Sets in einer Datenbank zu durchforsten und herunterzuladen. Auf Knopfdruck werden Karteikarten vorgelesen und auch die Einbindung von Bildern oder Audio in die eigenen Flashcards ist möglich (<http://quizlet.com>). Alternatives App dazu: **Cramfire** (<http://app.cramfire.de>)

Vocaroo – Aufgaben zum *mündlichen* Ausdruck. Man kann Texte bzw. Dialoge aufnehmen und danach als MP3 Datei herunterladen und speichern (<http://vocaroo.de>).

EduPad - Aufgaben zum *schriftlichen* Ausdruck. Man kann wie synchron als auch asynchron verwenden. Das Online Tool ermöglicht es, dass mehrere Personen gleichzeitig an einem Dokument arbeiten, ohne dass konfligierende Textversionen entstehen (<http://edupad.de>). Sehr empfehlenswert ist auch **Mentimeter** App, mit dessen Hilfe die Studierende online Meinungen schreiben können (www.menti.com). Genauso wie mit **Google Slides** lassen sich PPT-Präsentationen kollaborativ und synchron zu erstellen (<http://googleslides.de>).

Das sind natürlich nur manche Beispiele zu den Apps, die im digitalen online DaF-Unterricht angewendet sein können. Die Aufgabe den Lehrkräften ist aber davon die richtigen, individuell zu Gruppe passenden und geeigneten zu wählen um einen erfolgs- und handlungsorientierten Unterricht zu gestalten.

Список використаних джерел

1. Dietmar Rösler, Nicola Würffel. Lernmaterialien und Medien. Klett Sprachen Verlag, 2017. 189 S.
2. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel-Weise, Rainer E. Wicke. Aufgaben, Übungen, Interaktion. Klett Sprachen Verlag, 2018. 184 S.
3. Judith Winder. Synchrones vs. asynchrones e-Learning. URL: <http://lerntransfer.net/synchrones-vs-asynchrones-e-learning/> (дата звернення 06.04.2020)
4. Informationen zu den Apps-Beschreibungen. URL: https://www.e-teaching.org/materialien/apps/quizlet/index_html (дата звернення 06.04.2020)

*Тетяна Гавловська,
викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

ТЕСТИ ТА ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ВИД КОНТРОЛЮ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У сучасній освіті відбуваються процеси, які позначаються як модернізація, тобто створення нових типів підручників ХХІ ст., оснащення навчальних закладів комп'ютерними класами та виходом в Інтернет та впровадження тестових технологій у навчальний процес. Змінені умови навчання потребують використання більш ефективних прийомів та методів контролю і оцінки знань, умінь та навичок учнів та студентів.

Роль тестування у сучасній практиці викладання іноземних мов, починаючи з 70-х рр. ХХ ст., постійно зростає, оскільки основна роль тестування у викладанні іноземної мови полягає у зворотному зв'язку (в широкому сенсі) і в контролі (у вузькому сенсі), і, чим тісніше взаємопов'язані тестування з навчальним процесом, тим ефективніше навчальний процес та якісніше тестування.

Тест (з англ. test – випробування, дослідження) – це система знань, виконання яких дозволяє охарактеризувати рівень володіння іноземною мовою за допомогою спеціальної шкали результатів. Тести є складовою частиною тестування – методу дослідження, що передбачає виконання спеціальних завдань. Такі завдання називаються «тестові завдання».

Основна відмінність між традиційними контрольними завданнями і тестовими завданнями полягає в тому, що останні завжди припускають вимірювання з використанням спеціальної шкали (матриці). Тому оцінка, що виставляється за підсумками тестування, відрізняється більшою об'єктивністю і незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача. Також більшість дослідників, які працювали над вивченням питань тестування прийшли до висновку, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання іноземної мови.

При складанні тестів для найбільшої надійності вимірювання і валідності їхнього використання необхідно: 1) чітко сформулювати уміння, які потрібно перевірити, 2) встановити умови і визначити операції, яких слід

дотримуватися при проведенні тесту і спостереженні за його виконанням, 3) кількісно означити результати спостережень, з тим, щоб упевнитися, що вимірювальні шкали, які використовуються, володіють всіма необхідними якостями [3, с. 274].

Тести та тестові завдання використовуються для навчання і для контролю засвоєння лексичних та граматичних знань. Метою тестування є систематизація і контроль рівня засвоєння студентами основних тем курсу, розділів, модулів. При підборі тестових завдань реалізуються такі принципи, як мовна доступність; наростання складності матеріалу; диференційований підхід до контролю знань; множинність вибору [1, с. 165].

Першочерговою метою навчання німецькій мові (як і будь-якої іншої) є формування комунікативної компетенції, становлення якої неможливо без граматичних навичок. Вміння змінювати і поєднувати слова, що є однією з важливих умов практичного володіння мовою, ефективним стає тоді, якщо воно здійснюється автоматизовано і включає необхідний набір мовних граматичних навичок, комунікативно-правильне використання яких складає основу мовного граматичного вміння. Формуванню граматичної компетенції сприяє використання тестів як засобу навчання, а не лише у функції контролю.

Провідні методисти наголошують, що сьогодні тести – це найважливіший інструмент в організації процесу навчання іноземній мові, який дає можливість помітно покращити освітній процес, так як вони мають низку переваг перед іншими методами навчання.

Процес формування граматичної компетентності в рамках комунікативного підходу відбувається поетапно, а саме за алгоритмом [2]: 1) презентація – демонстрація будь-якого мовного зразка (граматичної структури) в контексті комунікативної ситуації; 2) мовна практика – практична частина формування граматичних навичок; нове граматичне явище, яке вимагає роботи над формою в процесі практики, в процесі імітації, підстановки і трансформації; 3) на етапі комунікативної практики здійснюється розвиток і удосконалення комунікативних граматичних навичок та мовних вмінь у процесі комунікативної практики, стадій репродукції й комбінування; на етапі зворотного зв'язку оцінюється рівень засвоєння введеного граматичного матеріалу; удосконалення іншомовної комунікативної компетентності в сукупності всіх її складових, зокрема, мовної компетенції, удосконалення комунікативних умінь (говоріння, аудіювання, читання, письмо), вмінні планувати свою мовну і немовну

поведінку, мовної компетенції, оволодінні новими мовними засобами (лексичні, граматичні одиниці), розвиток навичок оперування мовними одиницями в комунікативних цілях, навчально-пізнавальній компетентності тощо.

На наш погляд, тестова методика відповідає новим умовам навчання, оскільки пов'язує воедино такі характеристики, як універсальність, різноманіття форм тестових завдань, врахування індивідуальних особливостей, об'єктивність, мобільність зміни складності завдань, раціональність, орієнтованість на сучасні технічні засоби навчання. Отже, можна припустити, що комплекс тестових завдань, який здійснює взаємозв'язок елементів мовного матеріалу і дій оперування з ним у мовній діяльності, дозволить організувати поетапне формування мовних граматичних навичок.

Список використаних джерел

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста (зарубежный и российский опыт) : настольная книга педагога-новатора. Казань : Казанский ун-т, 2011 455 с.
2. Карпова Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе: На материале английского языка : автореф. дис. на стиск. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.02. Волгоград, 2005. Режим доступу: <https://www.disserscat.com/content/formirovanie-kommunikativnoi-grammaticheskoi-kompetentsii-v-neyazykovom-vuze-na-materiale-an>
3. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції. К. : ІЗМН, 1996. 312 с.

Ксеня Гаврильєва,
кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Українська медична стоматологічна академія

Світлана Ефендієва,
викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Українська медична стоматологічна академія

Наталія Кінчелов,
викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Українська медична стоматологічна академія (м. Полтава)

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE INDIVIDUAL PREPARATION FOR THE LICENSED EXAM «KROK 1. MEDICINE»

Innovations in methodology used in the individual preparation for licensed exam «Krok 1. Medicine» of Higher Medical Institutions are connected with the new technologies. Interactive training as a new methodological approach to the foreign language teaching gives a chance to solve communicative-cognitive tasks through foreign language communication. Annually, according to the schedule of Testing Centre of Ministry of Health of Ukraine, medical students pass licensed computer-integrated exams «Krok 1» on the 6th term. «Krok 1» is an exam which includes basic subjects that contains main fundamental sciences. It is considered that every future doctor should master foreign languages, especially it is necessary for Ministry in order to international protocols of treatment in Ukrainian medicine must be really used by doctors.

The aim of our research is to analyze the basic ways of organization of student's self-preparation on the Department of Foreign Languages with Latin and Medical Terminology of Ukrainian Medical Stomatological Academy, which gave an opportunity for students to obtain high indices of English subtest «Krok 1».

On the Department of Foreign Languages with Latin and Medical Terminology of Ukrainian Medical Stomatological Academy much attention is paid to self-training of students to the subtest. Homework, methodical instructions, tests of foreign language on medical theme for self-education are reported on the website of our department. The information for self-training is thematically connected with main texts and assists in formation of skills of productive use of foreign language in situations of professional medical education.

Self-training with additional texts should help students, concerning with

previously studied elements of specialized terminology, lexical and grammatical terms, easily oriented in unknown text, individually determine the meaning of new terms and sentences, sometimes using the language contextual guess.

At the present stage of development in the process of teaching foreign languages the attention is paid to the development of computer technology — multimedia technologies, communication technologies and construction of virtual reality technology. During students' training computer class with educational and control programmes is widely used by Department of Foreign Languages with Latin and Medical Terminology. Preparing to licensed exams the students should pay their attention to different aspects of training: introduction to the procedure of licensed exams; implementation to rules to fill in booklets and choice of own testing tactics, trained tests, chronometry [1, p. 58].

Before the beginning of licensed tests one should individually or in group pass trial testing, imitating licensed exam. For trial testing one can use open booklets of previous years and you can obtain objective information of your knowledge and skills measured by licensed exam and you can control the success of training.

Furthermore, licensed exams are based on basic standards of higher education, which also are the core of syllabus and curriculum and the main source for training to licensed exams, which are used by interns during the study of particular disciplines and basic educational materials. Basic educational materials include textbooks, lectures, and practical classes. It is recommended by testing centre to use exam booklet of last years. But, for successful licensed test, it is necessary to systemize practical skills and study English, Latin material Latin which served as a means of accumulation, reception, transmission and popularization of achievements in various areas of medical science [2, p.73].

It is investigated that the students of UMSA actively use mobile applications such as K-test, by which they can pass test individually. Many scientists involved in the methodology of teaching foreign languages, rightly drew attention to the effectiveness of using a computer method. It becomes obvious that in the present conditions of high level of development of information technologies and their implementation in the educational process, the use of computer technologies could significantly improve the efficiency of foreign language teaching and help in the organization of intercultural communication in a foreign language lesson.

There are the most acceptable sources for training to licensed exam, such as playmarket that defines mobile programmes for testing training. The main function is to train clinical skills of licensed exams. Multiple testing training by using mobile phones improves clinical skills of licensed exam and training to this exam,

intensifies education effectiveness and also it optimizes the system of self-control. Testkrok.org.ua allows online testing. In general the site gives an opportunity for effective training to licensed exam. Students obtained flexible system of testing training. In general internet sources are available for training. Testcentr.org.ua allows reviewing and uploading materials of this site only for personal use and you will save all information about copyright and other data about property right which are there in basic data and in other copies. If materials of the site are planned to use in commercial aims or openly, it can be done only by written permission of copyright proprietor. These booklets can be used for self-training to pass subtest in English.

Systemic trainings give positive results during English subtests, which it is an integral part of licensed test «Krok 1». Credit-module system of education requires adaptation to daily training and maximal mastering of fundamental knowledge and professional skills, and for instructors of higher medical establishments it is required to provide effective organization of educational process for future doctors. At the end of the study course «English for Professional Purpose» students should demonstrate basic knowledge of English for Professional Purpose while performing a subtest of test tasks in the English language licensing exam «Krok 1», interpret the content of non-fiction in English writing, to develop foreign language communication skills of general, professional and cultural character. During self-preparation, students should independently choose the study material during the tasks of independent work, combine the acquired knowledge during self-control, and assess the reliability of information on the subject of the discipline.

That's why, it is necessary to attend class in a language lab, which enables you to improve your knowledge of medical terminology and to reinforce the material you have studied on the basis of videos and audio in foreign languages. In addition, students who have high academic achievement should participate in scientific student conferences in foreign languages. With self-study of the material using a computer provides a free mode of operation, an unlimited time, elimination of subjective factors and the maximum support for mastering a foreign language. Computer controls increase the efficiency of independent work, efficiency in getting a result, increase the objectivity of the evaluation.

The obtained results determined that the first place among the materials for individual training occupies mobile applications which do not require internet and they are used by students whereas they want. The second one depicts website testkrok.org.ua, which gives an opportunity to pass test online. The third one depicts testcentr.org.ua, where it is possible to upload information.

Список використаних джерел:

1. Ефендієва С. М. Систематизація медичних термінів на заняттях з англійської мови при підготовці до ліцензійного іспиту «Крок 1» *Медична наука в практику охорони здоров'я* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених, Полтава, 22 листопада 2019 р. Полтава, 2019. С. 58-59.

2. Dubrovina O. V. Some questions on passing a subtest of licensing examination «Krok 1» in a foreign language *Topical problems of modern higher medical education in Ukraine: materials of educational sciences*. Conf. from the international. participation, Poltava, March 21, 2019 Poltava, 2019. P. 73-75.

Ірина Голубішко,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

МОТИВИ ПОЕЗІЇ ТРУБАДУРІВ У ЛІРИЦІ Г. ГЕЙНЕ

Ім'я Генріха Гейне, німецького поета-романтика XIX сторіччя, широко відоме в усьому світі. Творчість поета неоднозначна і його здобутки можна оцінювати по-різному. З одного боку, він постійно знаходився у пошуку і змінював свої естетичні погляди, з іншого, – його праця «Романтика» може розглядатися як своєрідний маніфест романтизму. Так, він заперечував суто формальний підхід до романтичної творчості; не сприймав нечіткості, розпливчастості манери деяких поетів. У «Романтиці» він наголошує, що «образи, яким належить викликати справжні романтичні почуття, мають бути так само прозорі і так само чітко окреслені, як і образи пластичної поезії» [цит. за: 2, с. 39]. Перебуваючи під впливом різних німецьких шкіл і угруповань, важливим для себе він вважав використання народно-фольклорних мотивів, збагачення німецької мови, внесення змін у канони класичного віршування. Але було б неправильним вважати, що поет втілює лише народно-фольклорний світогляд. До одного з представників гейдельбержців Гейне писав, що на відміну від його – Мюллера – творчості, яка просякнута ясністю і чистотою народної поезії, сам він скоріше тільки дотримується народної форми, а зміст поезії належить «цивілізованому» суспільству, скутому умовностями. У творчості поета відчувається вплив попередніх епох, і перш за все – середньовіччя.

Вплив літератури середньовіччя – поезії трубадурів, легенд і героїчного

епосу – на творчість письменників у подальші періоди важко переоцінити. Лірика трубадурів надихала Данте і Петрарку, В. Шекспір використав, наприклад, легенду про дух Аріеля і королевича Фердинанда («Буря») та ін. *Мета даної статті* показати, якого розвитку набула середньовічна легенда про «кохання на відстані» трубадура Жоффруа Рюделя у творчості Г. Гейне і представників інших видів мистецтва Нового часу.

З ім'ям Жоффруа Рюделя, провансальського трубадура, пов'язана одна з найромантичніших легенд про кохання. Цей поет XII ст. був високого походження – сеньором Блаї, міста, що знаходилося західніше Бордо. Як поет він став відомий через оспівування далекого кохання, або любові здалеку, віддалік. Найвідомішою є «Канцона» («Мені під час травневих днів»), присвячена прекрасній графині Тріполійській. За легендою, рицарі, повертаючись з паломництва на Схід, розповідали, що ця жінка була не просто красивою, а й благородною, доброю. Поет закохався у неї. Слухаючи ці розповіді, трубадур співав пісні про любов ідеальну, чисту, недосяжну.

Я щастя у житті зустрів

В моїм коханні віддалік.

Немає в світі кращих днів

Ні поблизу, ні віддалік! (Переклад М. Терещенка)

З роками образ Прекрасної Далекої Дами не блякнув, і нарешті у 1146 р. разом з іншими хрестоносцями Рюдель вирушив до Антіохії, сподіваючись побачити свою кохану: «Немає в світі кращих снів – // Примчать до неї віддалік...». Але під час подорожі морем він захворів. Коли графині сповістили про вмираючого поета, вона прийшла до нього і прийняла останній подих. Трубадур був похований у Тріполі, а графиня стала монашкою. Але це легенда, і навіть точно не відомо, як звали графиню, ким вона була – однією з дочок короля Балдуїна II Єрусалимського (одна з них, Ювета, дійсно була монашкою) або дружиною графа Раймонда II Тріполійського. Деякі дослідники вважають, неназвана графиня – це дочка Годієрні і Раймонда Тріполійського Мелісента, котра отримала своє ім'я на честь тітки – королеви Єрусалимської. Та це й не важливо, головне, що відлуння цього кохання досягло наступних епох.

Слід наголосити, що в сучасників творчість Рюделя не викликала особливого захоплення. Самого поета і його далеке кохання згадують лише в декількох старопровансальських текстах. Але продовження історія його кохання отримала в творчості європейських поетів-романтиків. Серед них назвемо італійського поета Джозуе Кардуччі (вірш «Джауфре Рудель»),

англійських авторів Роберта Браунінга («Рюдель і леді Тріполійська»), Алджернона Чарльза Суїнберна (до цієї теми він звертався декілька разів – «Триумф часу або смерть Рюделя», а також «Рюдель у Раю», твори, відомому також як «Золотий Дім»). Німецький поет Генріх Гейне написав вірш «Жоффрау Рюдель і Мелісанда Тріполі» (входить до збірки «Романсеро»), в якому закохані по ночах зустрічаються один з одним під таємничий акомпанемент повітряних рухів. Він уявляв кохання Жоффрау і Мелісанди в образах, створених яскравою вишивкою на килимі, де зображені море і корабель, і як Мелісанда побачила рицаря і відгадала в помираючому прообраз свого кохання.

В замке Блэ ночами слышен
Шорох, шелест, шепот странный.
Оживают две фигуры
На картине шелкотканой.
И, стяхнув оцепененье,
Дама сходит с трубадуром,
И до света обе тени
Бродят вновь по залам хмурым... (Пер. В. Левика) [1]

Книга «Романсеро» складається з трьох частин: «Історії», «Ламентації», «Єврейські мелодії». Згаданий вірш Гейне належить до «Історій», і ця оповідь, частково побудована у діалогічній формі (з використанням елементів амебейної композиції), свідчить про бажання поета усвідомити об'єктивні явища світу. В цьому циклі автор переносить місце дії в різні країни і епохи. У поезії «Жоффрау Рюдель і Мелісанда Тріполі» – це середньовічний Прованс і місто Тріполі на Лівійському узбережжі Середземного моря. Емоції, які передає автор, як завжди в його поезії, надзвичайно різноманітні. Але в даному випадку домінуючим настроєм є розчарування і навіть відвертий відчай. Так, молода жінка, розуміючи, що в них немає надії бути щасливими в земному житті, каже: «Жоффрау! В старинном замке // Любо грезить под луною.// Нет, меня не тянет больше // К свету, к солнечному зною» [1].

Але й тепер герой залишається рицарем і, передбачаючи свою смерть, намагається підтримати кохану: «Мелісанда! Сон обманчив, // Смерть – ты видишь – также мнима.// Жизнь и правда – лишь в любви, // Ты ж навеки мной любима!» [1]. Гейне вважає, що великі почуття і нестримні пристрасті приречені. Отже, не доживає до свого щасливого побачення і Рюдель, помираючи на руках коханої їм жінки, котру за життя він жодного разу не

бачив.

Не випадково поет XIX сторіччя малює картину на килимі, можливо, на гобелені. У середньовіччі мистецтво ткалі було ознакою добродієвності жінки, до цього ремесла долучались дівчата ще в ранньому віці, а пізніше все, що було виткано, складало частину її посагу. Серед вправних майстринь були й дами шляхетного походження, навіть з королівських родин. Сюжетами для вишитих картин часто слугували історії, створені трубадурами. Цю традицію у другій половині XIX ст. відродили прерафаеліти. Молоді англійські майстри, котрі працювали разом з художником і поетом Вільямом Моррісом, підняли створення гобеленів на рівень високого мистецтва. Всі полотна створювалися вручну, за середньовічними технологіями, які художник вивчав за давніми рукописами. Наприклад, за малюнками художника Е.К. Бьорн-Джонса була виткана серія гобеленів на тему пошуків Святого Грааля. Зображені нитками неясних кольорів видовжені фігури рицарів і прекрасних дам, хвилясті складки одягу, рослинний орнамент створюють на поверхні килима примхливі визирунки.

Отже, в цій поезії Генріха Гейне історія кохання трубадура і його коханої отримує нових відтінків, а в цілому у творчості поета органічно поєднується особисте і загальне, сум і надія, вічне і сучасне, і саме це породжує своєрідність творчості поета.

Список використаних джерел

1. Гейне Г. Жоффрау Рюдель и Мелисандра Триполи. URL: <http://www.worldpoetry.ru/geine/index.php?p=35> (дата звернення 31.03.2020)
2. Ніколенко О.М. Романтизм у поезії. Г. Гейне, Дж.Г. Байрон, А. Міцкевич, Г. Лонгфелло. Харків : Веста: Ранок, 2003. 176 с.

*Ольга Добринчук,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

BESONDERHEITEN DER PARTNERARBEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Partnerarbeit ist eine Lernmethode, bei der zwei Lerner gemeinsam an einer unterrichtlichen Aufgabe lernen. Partnerarbeit ist in jedem Fach möglich und bietet

eine Abwechslung zu anderen Methoden. Wenn Studenten sich im Unterricht austauschen, dann kommt es darauf an, dass sie sich im Gespräch zuhören und auf die Gedanken der anderen einlassen – für viele eine große Herausforderung. Diese Sozialform der Arbeit im Fremdsprachenunterricht entspricht völlig dem Prinzip der Handlungsorientierung, das einen zentralen Stellenwert im GER (Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen) hat. Die Lehrer und Studenten werden vor allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen. Handlungsorientierung bedeutet, dass Studenten dazu befähigt werden sollen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln [1].

Diese Sozialform der Arbeit kann verwendet werden, um jeden didaktischen Zweck zu erreichen: Lernen, Anwendung, Erarbeitung, Evaluieren usw. Für die Lehrenden ist es wichtig *die Ziele des Einsatzes der Partnerarbeit* zu bestimmen. Partnerarbeit kann eingesetzt werden, wenn der Lehrer möchte:

- dass die Lernenden in einer Kommunikationssituation mit einander sprachlich handeln;
- dass die Lernenden sich gegenseitig unterstützen, korrigieren oder abfragen;
- dass stärkere und schwächere Lernenden zusammenarbeiten;
- dass beim Informationsdefizit die Lernenden sich gegenseitig befragen, um die jeweils fehlende Information herauszubekommen, usw.

Partnerarbeit kann sowohl *positive Einflüsse* als auch negative Auswirkungen haben. Wenn die Lernenden zu zweit arbeiten, haben sie Zeit zum Nachdenken, um Ideen mit einem Partner auszutauschen und erst dann ihre Gedanken vor dem Unterricht zu äußern. Es fördert Kommunikationsfähigkeiten, die Fähigkeit zu sprechen, kritisches Denken, die Fähigkeit zu überzeugen und zu debattieren. Die Lernenden fühlen sich entspannend und haben keine Angst Fehler zu machen.

Eine sinnvoll eingesetzte Partnerarbeit kann viele verschiedene positive Auswirkungen haben. Von ihnen liegen die meisten im Bereich der Sozialkompetenz, doch auch aus lernpsychologischen Gründen und im Blick auf die Methodenkompetenz ist sie sehr geeignet.

Zum Beispiel, die Lerner bauen bei der Partnerarbeit die Beziehungen zu ihren Partnern aus und lernen, wie gewinnbringend gemeinsame Überlegungen sind. Bei dieser Methodik steht nicht in erster Linie die Schnelligkeit und „Richtigkeit“ einer Lösung im Vordergrund, sondern die Erfahrung, gemeinschaftlich eine Lösung zu finden, die zu zweit komplexer durchdrungen werden kann, als in Einzelarbeit.

Andererseits, falls die Lernenden die gleiche Muttersprache sprechen, vermeiden sie die Möglichkeit eine Fremdsprache zu sprechen. Unbekannte Wörter und komplizierte Ausdrücke werden einfach auf Muttersprache erklärt. In solcher Situation werden das Prinzip der Handlungsorientierung und sogar die Ergebnisse der Partnerarbeit verschlechtert und fast auf Null reduziert.

Deshalb müssen die Lernenden vor der Partnerarbeit **Regeln der Zusammenarbeit entwickeln**, die während und nach dem Prozess kontrolliert und reflektiert werden. Das gemeinsame Arbeiten erhöht den Lernerfolg, die Motivation und die mehrperspektivische Durchdringung von Problemen. Meist wird Partnerarbeit auch mit dem Thema der Selbstständigkeit im Lernen verbunden, was eine Bereitschaft zu motivierten wie auch kooperativen Lernen mit einschließt. Besonders wichtig ist hier das Erkennen der Notwendigkeit von Verantwortungsübernahme [3].

Bei der Partnerarbeit sind **Lernende auch Didaktiker**. Insofern kann jede Partner(-in) zugleich Lehrer(-in) sein, was gegenseitige Hilfe und Solidarität im Lernen einschließt. Diese Erfahrungen wechselseitig machen zu können, das macht der positiven Kern einer gelingenden Partnerarbeit aus.

Eine wichtige Voraussetzung für die Partnerkooperation ist die Bereitschaft und **die Motivation des Studenten**, die durch folgende Aspekte gewährleistet werden:

- ein gewisses Interesse am Thema der Partnerarbeit;
- ein gutes soziales Klima zwischen den Partnern vorhanden ist;
- Unterstützung von Seiten des Lehrers durch Hilfsmittel, Anerkennung und Belohnungen gewährt wird;
- individuelles Verantwortungsbewusstsein und Akzeptanz gegenüber dem Partner vorhanden sind [3].

Die Partnerarbeit ist eine Methode, die schnell eingesetzt werden kann und keiner langen unterrichtsinternen Vorbereitung bedarf. Im Voraus sollte der Lehrer einige Vorbereitungen treffen, die für eine erfolgreiche Unterrichtsstunde ausschlaggebend sind.

Einstiegsphase. Für die Partnerarbeit gilt, dass insbesondere die **Aufgabenstellung klar** und **verständlich** formuliert sein und gut in den Unterrichtsverlauf eingebettet sein muss. Falls das Thema mit einer Partnerarbeit anfängt, könnten z.B. assoziierende oder provokative Fragen gestellt werden, damit das Unterrichtsthema Raum zur Auseinandersetzung gibt und das Interesse der Student/in-nen weckt. In der Regel kann eine Dauer zwischen fünf und zwanzig Minuten für eine Partnerphase mit eingeschränktem Themenhorizont sinnvoll sein.

Meist sollten den Studenten Materialien zur Verfügung stehen und vorab sollte auch geklärt werden, wie die Präsentation ablaufen soll, damit sich die Student/innen vorbereiten und absprechen können. Alle müssen wissen, was von ihnen am Ende erwartet wird [3].

Außerdem können Lernende bestimmen, ob die Studenten *ihren Partner frei wählen* dürfen oder ob ihnen eine Studentin *zugeteilt wird*. Meist ist die gezielte Bildung leistungsheterogener Paare sehr sinnvoll, um die positiven Effekte der Partnerarbeit zu verstärken. Dabei kommt es dann aber sehr darauf an, dass dies nicht in reinem Vorsagen oder in der Dominanz des Tempos des schnelleren Lernalters endet, sondern dass sich beide auf ein gemeinsames Tempo verständigen.

Arbeitsphase. In der Arbeitsphase finden die Kommunikation und der Austausch statt. Wichtig ist, dass die Partner sich gegenüber sitzen und der Lehrer nur dann eingreift, wenn seine Hilfe benötigt wird bzw. wenn er bemerkt, dass nicht gearbeitet wird. So vermeidet er, dass die Studenten den Eindruck bekommen, kontrolliert zu werden. Die Lehrenden müssen während der Partnerphase aber sehr präsent sein, ohne unmittelbar in die Ergebnisse der Arbeit einzugreifen, aber die Kooperation der Lerner wohlwollend und gegebenenfalls mit Impulsen zu begleiten. Die Durchführung der Partnerarbeit endet mit **der Phase der Auswertung**. Hier werden nun die Ergebnisse im Unterricht zusammengetragen, präsentiert und besprochen [2, S. 29].

In dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass Partnerarbeit als eine Sozialform der Arbeit im Fremdsprachenunterricht sehr positive Auswirkungen haben kann aber nur in dem Fall, wenn Lehrende sie richtig organisieren und kontrollieren. Besondere Aufmerksamkeit soll der Partnerarbeit unter Studierenden gleicher Muttersprache geschenkt werden.

Список використаних джерел

1. Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr I. Deutsch Lehren Lernen. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Stuttgart : Goethe-Institut, 2013. 144 S.
2. Drumm, J. Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. 256 S.
3. Partnerarbeit. URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/partnerarbeit/darstellung.html> (дата звернення 04.04.2020)

Зоряна Колицун,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ДО ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ РІДНОЇ І ІНОЗЕМНОЇ МОВ НА БІЛІНГВАЛЬНОМУ УРОЦІ У ШКОЛІ

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та глобалізація суспільства, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або кількох іноземних мов, тому мультилінгвізм та полікультурне виховання розглядаються як важливі напрями мовної стратегії у сучасному освітньому просторі. Узагальнюючи досвід багатьох країн, можна зробити висновок, що найкраще іноземну мову засвоюють в процесі білінгвального навчання, яке впродовж століть успішно діє в багатьох країнах світу. Суть білінгвального навчання полягає в тому, що низку предметів у школі учні вивчають двома мовами, що робить випускника такої школи конкурентоспроможним на світовому ринку праці.

У межах білінгвального навчання варто розрізнити власне урок іноземної мови, як дисципліни, передбаченої навчальною програмою і білінгвальний урок, як урок з іншого предмета, який проводиться із використанням іноземної мови. Тому проблема співвідношення рідної і іноземної мов на білінгвальному уроці є досить актуальною, що і є метою даної статті.

Щодо співвідношення рідної та іноземної мови на білінгвальному уроці, то варто зазначити, що дослідники виділяють такі моделі білінгвального навчання: дублююча, адитивна, паритетна та витісняюча, які досить чітко демонструють можливості та доцільність використання рідної мови на білінгвальному уроці у школі [3, с. 68-69]. Розглянемо їх детальніше.

Дублююча модель білінгвального навчання передбачає пред'явлення певного терміну чи поняття обома мовами, сприяючи таким чином накопиченню лексичного матеріалу іноземною мовою. Завдяки цьому в учнів формуються стійкі асоціативні зв'язки між поняттям та його мовним вираженням двома мовами. Цю модель доцільно використовувати на

початковому етапі навчання, коли у школярів ще недостатньо сформовані іншомовні мовні та мовленнєві компетентності.

Адитивна або доповнююча модель передбачає пред'явлення інформації іноземною мовою, яка певним чином (частково або суттєво) доповнює зміст матеріалу, вивченого рідною мовою. Це можуть бути навчальні фільми чи відеофрагменти, розповіді вчителя чи повідомлення учнів, а також спеціальні тексти для читання. Обговорення даного матеріалу на уроці може відбуватися двома мовами. При цьому слід пам'ятати, що оцінюється саме знання з предмету, тому певною мірою можуть ігноруватися мовні помилки учнів.

Паритетна модель передбачає однакове використання рідної та іноземної мови при обговоренні змісту навчального предмета. При цьому необхідною умовою є досить високий рівень володіння іноземною мовою, який передбачає знання певної термінології, змісту предмета, вміння виділяти основну інформацію тощо.

Витісняюча модель передбачає домінування іноземної мови при вивченні певного навчального предмета, коли учні досить вільно можуть висловлювати свої думки іноземною мовою, глибоко проникаючи в суть предмета. Тому дану модель доцільно використовувати уже в старших класах, коли в учнів на достатньому рівні сформовані мовні та мовленнєві компетентності іноземною мовою.

Отже, як видно із розкриття суті даних моделей, дублююча та адитивна модулі можуть використовуватися на початковому етапі білінгвального навчання, поступово замінюючись паритетною та витісняючою моделями на старшому етапі.

Крім того, у науковій літературі знаходимо три дидактико-методичних підходи, які науковці [2] рекомендують для практичного застосування при організації білінгвального навчання:

- подійно-екземплярний, який передбачає опис певного факту, події чи явища іноземною мовою;
- компаративістський, тобто порівняльний аналіз певних явищ, фактів, процесів з точки зору опису їх у різних мовах з урахуванням національної специфіки різних культур;
- інтегрований, який поєднує в собі ознаки подійно-екземплярного та компаративістського підходів, тобто вивчення окремих подій, фактів, явищ у порівняльно-аналітичному аспекті.

Як показує аналіз наукових джерел, дослідники рекомендують на початковому етапі білінгвального навчання використовувати переважно

подійно-екземплярний підхід, оскільки він не вимагає аналізу подій та теоретичного узагальнення, основними джерелами вивчення є тексти, схеми тощо, що є можливим при середньому рівні сформованості іншомовних навичок та умінь. Інтегрований підхід вимагає уже достатнього рівня сформованості іншомовних компетентностей, тому його оцільніше використовувати на старшому етапі.

Крім цього, ми також погоджуємося із думкою І. Владімірової, яка пропонує використовувати рідну мову у таких ситуаціях на білінгвальному уроці:

- при формуванні термінології обома мовами, тобто вивчення спеціальної лексики;
- при проведенні порівняльного аналізу певних фактів та процесів;
- а також у зв'язку із психологічними чинниками, тобто для того, щоб зняти страх в учнів перед спонтанним мовленням під час дискусії [1, с. 16-17].

Крім того, учитель, який проводить урок у білінгвальному режимі, повинен проявляти терпимість до мовних помилок учнів: вони повинні оцінюватися по-іншому, ніж на уроках іноземної мови. Знання учнів слід оцінювати у змістовому плані, тобто, в першу чергу звертати увагу на успіхи в оволодінні навчальним предметом, проте, мовна компетентність учнів, особливо, коли вона недостатня, повинна також знаходитися в центрі уваги учителя.

Отже, як показує аналіз наукових джерел, в процесі білінгвального навчання дослідники вважають доцільним і ефективним використання рідної мови і пропонують перехід від більш простих моделей, які передбачають досить широке використання рідної мови до більш складних, які практично виключають рідну мову учнів на білінгвальному уроці. Досить влучними, на нашу думку є слова німецького дослідника Н. Меша, який вважає, що іноземну мову використовувати стільки, скільки можливо, а рідну – стільки, скільки потрібно [4].

Список використаних джерел

1. Владимірова І.Г. Билингвальное обучение: соотношение содержательного и языкового компонентов. Ментор. 1998. №2. С. 14-17.
2. Певзнер М. Н., Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии): монография. Великий Новгород, 1999. 96 с.
3. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и

зарубежной педагогике : автореф. дис. на соиск. научн. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 54 с.

4. Mäsch N. Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsgang an Gymnasien in Deutschland. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch. 1993/9 (1). S. 4-8.

Любов Кудриньцька,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Калинюк,
кандидат педагогічних наук,
завідувачка кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

СИСТЕМА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ТА НАПРЯМИ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

Сьогодні традиційна формула освітнього процесу «знання – вміння – навички» вже не спрацьовує повною мірою. Сучасне суспільство вимагає від людини набуття здатності та вмінь самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати інформаційні технології для їх пошуку. Перехід від викладання інформатики до інформатизації освіти можливий лише за умови створення єдиного освітнього інформаційного середовища, що формується всіма учасниками навчального процесу. У методиці викладання іноземних мов особливу увагу приділяють питанню застосування інформаційних технологій (ІТ).

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовлює широке застосування ІТ в освіті, що визначається багатьма чинниками, а саме:

- впровадження ІТ в освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої;
- сучасні ІТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін;
- активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає європейським

стаедартам і процесу модернізації традиційної системи освіти.

Проблемі використання ІТ присвячені низка праць вітчизняних (В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, В. І. Гриценко, О. М. Довгялло, М. І. Жалдак, М. З. Згуровський, С. П. Кудрявцев, В. Б. Лаврінець, Г. Ю. Маклаков, Є. І. Машбіць, О. В. Співаковський, В. А. Широков, В. Ф. Шолохович, О. М. Спірін, А. М. Гуржій та ін.) та багатьох зарубіжних учених (Г. Рейнгольд, Е. Венгер, К. Свон; М. В. Моїсєєва, Є. С. Полат, Н. Ф. Талізїна, А. В. Хуторський, Н. С. Чураєва). Проте, розширення діапазонів використання ІТ в освіті потребує вдосконалення їх застосування й узгодження термінології, яка при цьому виникає, що й визначає актуальність нашого дослідження.

На підставі аналізу наукової літератури та інформаційних ресурсів мережі Інтернет з'ясовано понятійний апарат. У більшості сучасних розвідок технологізація освітнього процесу пов'язується з упровадженням на Заході другої половини ХХ ст. технічних засобів навчання. Уже до середини 60-х років порушена проблема набуває більш глибокої розробки, так що поступово виділяється два напрями досліджень: традиційний (технологія як спосіб застосування ТЗН) та інноваційний (технологія як спосіб побудови навчального процесу). Ми розглядатимемо поняття «технологія» у традиційному його трактуванні.

Зокрема, слово «технологія» грецького походження та означає науку, сукупність методів і прийомів обробки або переробки сировини, матеріалів, виробів і перетворення їх у предмети споживання [6]. Його сучасне тлумачення доповнено «застосування наукових та інженерних знань для вирішення конкретних практичних завдань» [6]. У такому разі ІТ можна вважати такі технології, що спрямовані на обробку і перетворення інформації.

У термінологічному словнику зазначається, що «інформаційні технології – це узагальнююче поняття, що описує різні методи, способи та алгоритми збирання, зберігання, оброблення, представлення і передавання інформації» [3, с. 88].

Наразі у методичній літературі існує низка підходів до оцінки їх сутності й місця в освітньому процесі. Як зазначає І. Захарова, *інформаційна технологія*: «в окремих випадках мають на увазі певний науковий напрям, в інших же – конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи й засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки й передачі інформації для отримання нових відомостей про

досліджуваний об'єкт» [2, с. 12]. На її думку, ІТ навчання «це педагогічна технологія, що використовує спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно, аудіо- та відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією» [2, с. 12].

Під ІТ розуміють також «способи і засоби збирання, оброблення та передавання інформації з метою одержання нових відомостей про об'єкт, що вивчається, або – це сукупність знань про способи і засоби роботи з інформаційними ресурсами» [5, с. 43].

В. Б. Лаврінець визначає ІТ як технології комп'ютерної обробки, передачі, поширення інформації, створення обчислювальних і програмних засобів інформатики [4, с.10]. Є. І. Машбиць і Н. Ф. Тализіна розглядають ІТ навчання як «деяку сукупність навчальних програм різних типів: від простих програм, що забезпечують контроль знань, до навчальних систем, що базуються на штучному інтелекті» [1, с. 16]. В. Ф. Шолохович пропонує визначати ІТ навчання з точки зору їх змісту як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно та свідомо організованого процесу навчання й засвоєння знань, де знаходять застосування засоби інформатизації освіти [7, с. 10].

Широке застосування ІТ мають у практиці навчання іноземних мов. Серед основних напрямків їх використання вважаються такі:

використання з метою навчання шляхом моделювання, наочного представлення мовних, мовленнєвих і соціокультурних процесів та явищ;

організація тренування у використанні навчального матеріалу (формування мовленнєвих умінь та мовних навичок);

контроль та оцінювання рівня сформованості умінь та навичок, зберігання, збір та обробка статистичної інформації; забезпечення діалогу, комунікації за допомогою комп'ютерних мереж.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про те, що наразі серед науковців немає одностайності щодо визначення поняття «інформаційні технології». Узагальнений матеріал засвідчує, що ІТ – це один із шляхів збору, обробки та передачі інформації у процесі навчання. Їх використання у навчанні іноземних мов сприяє унаочненню дидактичного матеріалу, його відпрацюванню та контролю рівня засвоєння.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців [за ред.

член-кор. НАПН України Гуревича Р. С.]. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.

2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2007. 192 с.

3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. 260 с.

4. Лаврінець В. Комп'ютерні технології : впровадження в навчальний процес : *Освіта*. 2002. № 18/19 (20–27 берез.). С. 10.

5. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии : учебное пособие. М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2008. 226 с.

6. Шахіна І. Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Sitimn_2013_36_100.pdf (дата звернення 07.04.2020).

7. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 1995. 48 с.

Оксана Мозолюк,

старший викладач кафедри української мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Тетяна Франчук,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Цільовий компонент є системотвірним в умовах компетентнісної освіти, яка визначає адекватні їй принципи, зміст, методи, засоби організації навчального процесу. Принципова відмінність вивчення іноземної мови в умовах компетентнісної освіти від традиційної інформаційно-репродуктивної полягає, насамперед, у цільовій спрямованості процесу. Задаються стандарти не просто формального вивчення іншої мовної системи (лексичної, фонетичної, граматичної та ін.), а у її контексті – пізнання іншої культури, національних, світоглядних характеристик іншого народу, їх філософії світосприйняття та життєздійснення, в контексті яких і формується

іншомовна компетентність. Як зазначає дослідник проблеми мовної компетентності вчителя Т. Білявська, «...сучасна мовна освіта не повинна обмежуватися лише лінгвістичною складовою. Вона має охоплювати широкий спектр етнолінгвістичних, психолінгвістичних, загальнокультурних, мовно-історичних, особистісноцінних аспектів» [1, с.186]. Вивчення іноземних мов за концепцією інноваційної освіти повинно формувати здатність до розвитку особистості в контексті діалогу культур: безпосередньому чи опосередкованому (віртуальному). Зважаючи на відмічену вище поліфункціональність, компетентнісна освіта за своєю суттю є метапредметною і передбачає інтеграцію з іншими навчальними дисциплінами (географія, історія, культурологія, мистецтвознавство та ін.), які лише взаємодіючи між собою здатні комплексно на основі базових знань формувати мовну і немовну поведінку людини (учня, студента) в ситуаціях національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається. Кожна група навчальних дисциплін формує свою конфігурацію залежностей, орієнтуючись на конкретні цільові орієнтири.

Інтегроване знання, яке результує у формування десяти ключових компетентностей (у тому числі мовно-комунікативних), відповідно до концепції «Нової української школи» [2], є інформаційно більш насиченим, наповненим особистісними смислами, а відтак і більш дієвим у плані загального інтелектуального розвитку особистості, її здатності мислити інформаційно ємними категоріями. Спонукально-розвивальні ефекти такої моделі навчання обумовлені підвищенням власного пізнавального інтересу, а тому орієнтовані на перспективи подальшої самоосвітньої діяльності, зрештою – освіти впродовж життя, на їх основі.

Виходимо з позиції, що інтегроване навчання має найвищий потенціал у контексті споріднених систем, як от групи лінгвістичних дисциплін, і спрямоване на формування не розрізнених сегментів знань, а інтегративних утворень, що формують загальну орієнтувальну основу для різних дій високого рівня узагальнення. Характерно, що вони виходять далеко за рамки інституційного навчання і стосуються процесів особистісного самовизначення, самоідентифікації, орієнтації в соціокультурному просторі як на макрорівні, так і локально-регіональному. Ці інтегративні утворення за своєю суттю є концептуальними, формуючи блок найвищих цінностей, через призму яких трактуються різні рівні структури знань нижчого порядку, у свою чергу стимулюючи їх до глобалізації, фундаменталізації на рівні особистісних утворень. Також саме метапредметний підхід забезпечує можливість

формування альтернативного мислення у процесі вивчення фактів, подій, як і явищ та процесів, що стосуються іншомовного середовища.

Однією із визначальних особливостей вивчення іноземної мови є врахування його максимальної метапредметної природи, оскільки вона за своєю суттю є безпредметною: іноземна мова як засіб спілкування і отримання інформації з іноземних джерел, а конкретна тематика поступає зовні у вигляді текстів, ситуацій, вільно оперуючи джерелами їх надходження, які в умовах інформаційно-репродуктивної освіти не були принциповими.

Також слід зазначити, що інтеграційні процеси, як основа компетентнісної освіти, не є самоціллю, вони обумовлюють підхід, відповідно до якого формується адекватне мовне середовище, апріорі закладаючи формат вивчення мови не як спеціального предмета навчання, а як реального засобу розширення сфери пізнання, комунікації, особистісного розвитку, інтегрально реалізуючи формулу: скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина (Йоганн Вольфганг фон Гете). Іноземна мова трансформується з фіксованої цілі (як самоцінності) на засіб, що максимально відповідає принципу природовідповідності. Високий інтеграційний потенціал пояснюється тим, що іноземна мова (зрештою, як і рідна) відкрита для використання інформації з різних сфер знань (література, історія, природа, мистецтво та ін.). Тому змістова основа вивчення іноземної мови має стати предметом глибоких та системних досліджень на етапі переходу до стандартів компетентнісної освіти.

Найбільш органічним та природо відповідним є формування групи навчальних предметів лінгвістичного спрямування, яка центрується на взаємовідносинах рідної та іноземної мов. Органічність зв'язків буде реалізовуватися виключно за умови, коли їх вивчення має не лише лінгвістично-комунікативну цільову спрямованість (мова як засіб розуміння тексту, здатності до порозуміння в комунікативній ситуації), а широку соціокультурну – вивчення мови як складової мовної діяльності, елементу загальнолюдської, іноземної, національної культури, а також реального засобу національної само ідентифікації та саморозвитку.

Це реально за умови об'єднання не лише цілей вивчення різних мов – вивчення мови в контексті культури: національної, загальнолюдської, а і формування спільної концепції, в рамках якої будуть програмуватися базові інтеграційні напрямки їх реалізації.

Фактично проблеми оптимізації концепції та методики вивчення

іноземної мови пов'язано з дослідженням характеру взаємодії двох мовних систем у свідомості мовця, зокрема зважаючи на те, що мисленнєві процеси в структурі психічної діяльності особистості органічно пов'язані з рідною мовою, як базовою, на яку нашаровується інформація щодо іноземної, природно взаємодіючи не лише на рівні лексичних значень слова, а і фонетичною, граматичною, синтаксичною будовою мови. Отож, проблема полягає в тому, щоб у методиці вивчення іноземної мови актуалізувати означені вище зв'язки на природовідповідній основі. Окрім того, на рівні взаємодії мовних систем, як і мовних культур, актуалізується емоційно-ціннісна складова, яка має стимулювальний ефект, підвищує пізнавальний інтерес суб'єкта навчання (школяра, студента), наприклад, досліджуючи та виявляючи спільності та відмінності на лексичному, граматичному, фонетичному, текстовому мовних рівнях, тим самим глибше пізнаючи етимологію соціокультурну обумовленість еволюції рідної мови.

Отож, в сучасному відкритому глобалізованому суспільстві принцип діалогу культур у структурі освітньої діяльності набуває особливої актуальності, особистісно зорієнтовані освітні технології у процесі вивчення іноземної мови дають можливість кожному його суб'єкту формувати свою власну особистісно зорієнтовану мовну систему, забезпечуючи інтеграцію рідної та іноземної мов, формуючи свій лінгвокультурний досвід, який сприяє цілеспрямованому поетапному розвитку і рідної і іноземної мов на основі активованих, постійно діючих інтеграційних зв'язків.

Список використаних джерел

1. Білявська, Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 181-188.
2. Концепція «Нова українська школа» (2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch> 2016 (дата звернення 22.03.2020).

*Тетяна Петрова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови,
Камянець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

FACTORS OF SUCCESSFUL REMOTE LEARNING

Moving from a traditional classroom to remote training makes developers concerned about the changes to approaches to that form of educational process, and also makes them realize that a thoughtful transition to it is more critical now than ever.

Among the key success drivers for an effective learning and development function the scholars mention engagement, collaboration and performance support. To their mind, they represent the main interrelated challenges when training a remote workforce. And while instructors need to address these success drivers in their own way, there are a variety of principles, methods and tools organizations can leverage to great effect [4].

Engagement is a key factor in any learning environment and has a significant impact on learner motivation and effort, but it can be more challenging in distance learning if to enhance it with more active tools, such as discussion, debate, problem-solving and role-playing. Integrating more active learning events is an effective way to engage distance learners. The current state is that a majority of distance learning is passive, using tools like readings, videos, lectures and presentations. One useful strategy is also to intersperse activities between learning events using a web conference, chat room or forum. This strategy not only helps establish dialogue among learners, but it can also enhance acquisition of knowledge, clarify concepts and promote shared understanding.

In many cases training emphasizes individual learning activities, performance and achievement, though collaborative practices are more likely to see greater communication, alignment and overall success, making collaboration an essential characteristic of a healthy education. One of the tips is to design a learning plan that uses team-based learning goals and encourages virtual learning events bringing remote students together. These tools include web conferencing, chat rooms, social platforms or other shared virtual spaces [3].

It is also essential to design systems for performance support and integrate them into training plans. Practice, remediation and coaching are critical components

that, over time, provide the performance support learners need to achieve success. Often, performance support is achieved not through intentional design but through natural interaction with peers and supervisors, due in large part to proximity.

Teachers and coaches also need to be visible, available and responsive to every student in the virtual class. Online tools with live chat capabilities are widely available and can easily and effectively support real-time remediation and guidance [2].

No doubt, that in distance education technology is taking an increasingly central role in how lessons are delivered and how students are learning. The preeminent technology facilitating and propelling this new landscape is mobile devices, and tablets in particular, as schools and universities embrace the possibilities offered by remote learning.

Mass adoption of consumer technology is enabling educators to re-imagine the way in which they run their class structures. For teachers to get the best out of remote learning, they must have a good space to teach rather than spend lesson time on managing content students have access to, updating software, security concerns or device maintenance. Having an effective policy in place not only eases complexity, allowing teachers to get on the job of teaching, it also gives teachers the freedom to alter the apps and access of the device should they see fit.

A robust roll out strategy solution will help ensure that educators continue to closely manage the classroom, curriculum and assessment. These device management solutions will not only benefit teachers, but also help students focus on their education, without worrying about downloading digital textbooks, updating software, or installing apps, all of which can be easily handled [4].

One more crucial piece of advice is to listen to students' needs and concerns, and consider how to address those factors in the context of engagement, collaboration and performance support. The practical experience proves that leveraging a remote training can offer tremendous results. It affords the opportunity to push past traditional barriers and focus on acquiring the desired achievements.

Список використаних джерел

1. Boettcher J. V., Conrad R.-M. The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips. San Fransisco. Wiley Brand. 2016. 365 p.
2. Christopher D. The Successful Virtual Classroom: How to Design and Facilitate Interactive and Engaging Live Online Learning. New York. AMACOM. 2015. 230 p.
3. Johnson A. Excellent Online Teaching: Effective Strategies For A Successful Semester Online. New York. 2013. 60 p.
4. Stavredes T. Effective Online Teaching: Foundations and Strategies for Student Success. San Fransisco. Wiley Brand. 2011. 253 p.

*Тамара Полонська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPLEMENTING INTEGRATED CONTENT LINES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN GYMNASIUM

The competence-based approach underlying the concept of the New Ukrainian School presupposes the focus of the educational process on the formation of subject and key competences of the individual. The use of new pedagogical technologies, including gaming, will help to increase students' motivation for teaching a foreign language, better understanding and assimilation of educational material, and the comprehensive development of the teenager as a person.

The game is a powerful stimulus to master a foreign language and an effective teaching tool. The use of game and the ability to create speech situations cause students a willingness and desire to play and communicate, giving them the opportunity not only to express themselves, but also to emote and empathize. The game in the learning process fosters a culture of communication and forms the ability to work in a team. During the game children become more friendly, responsive, serious and purposeful in their desire to achieve a common goal and win.

Game technology is a kind of student's activity, in the process of which they master social functions, relationships and language as a means of communication between people. The use of gaming technology is one of the ways to motivate verbal foreign language communication among students in both primary school and gymnasium. The game contributes to the comprehensive development of the student. There are five main areas of child development in the game: cognitive development, emotional development, social development, physical development, and creativity.

In foreign language lessons, game activity contributes to the implementation of certain methodological tasks, namely: a) creating a student's psychological readiness for speech communication; b) ensuring the natural need for repeated repetition of language and speech material; c) preparing for spontaneous speech through training students in choosing the appropriate speech variant; d) developing key competences for all throughout life.

Game learning technology is a special teaching method that involves the

assimilation of educational material and the content of education, forms the interaction of teacher and student through play, and also provides for a certain result. A game on language lessons is defined as “a form of activity in situations that are specially created with the aim of consolidating and activating the educational material in various communication situations” [1, p. 74].

Along with terms “game”, “game/gaming activity”, “game/gaming technology” we can come across the word “gamification” (from the English *game-gamification*). We do not object to these words, but since they are more used when it comes to computer games, we rarely resort to them in our scientific studies.

In addition, game technology is one of the means for forming and developing integrated (or cross-cutting) content lines. This concept was introduced to express the individual key competences of the New Ukrainian School. These lines are *cross-cutting* because they permeate the content of education both horizontally (in different school subjects) and vertically (in teaching each subject by year). And the lines are called *integrated*, because they integrate key and subject competences, school subjects and subject cycles.

Integrated content lines (ICLs) in a foreign language determine the internal structure of the educational branch, systematize and specify the expected results. Foreign languages curricula for 5–9 grades of general secondary education institutions have identified four ICLs: “Environmental Security and Sustainable Development”, “Civil Responsibility”, “Health and Safety”, “Entrepreneurship and Financial Literacy”.

Let us briefly characterize the indicated lines, their focus on the formation of certain skills of students in the process of studying the topics of the situational direction in accordance with the new current curriculum in foreign languages for basic secondary school (grades 5–9).

The ICL “**Environmental Security and Sustainable Development**” is aimed at the formation of students’ responsibility and environmental literacy, willingness to participate in environmental issues and the development of society. In the process of studying the topics “Nature and the environment”, “Man”, “Rest and leisure”, “Travelling” the students form the concept that a person is a part of nature, and his/her existence directly depends on the environment.

To form this line, we suggest using the games “Guess”, “Do not destroy”, “Ecological traffic lights”, “Four elements”, “Who is superfluous?”, “Water, earth, air”, “Thunder-hurricane-earthquake”, “Bingo”, etc.

The implementation of the ICL “**Civic Responsibility**” contributes to the formation of a conscious citizen and patriot of the country, the foundations of

responsible attitude to the community and society. Studying the topics “Man”, “Me, my family and friends”, “School and school life”, “Rest and leisure”, “Nature and the environment”, students learn more about their rights and obligations, and their role and place in the modern multilingual and multicultural environment.

For the implementation of the line, we suggest to use the games: “The right to a name,” “The right to education,” “The right to rest and leisure,” the travel game “The country of rights and duties,” “Who am I?”, “My personal symbols”, etc.

The implementation of the ICL “**Health and Safety**” is aimed at the formation of the student as a full-fledged member of society, understanding the importance of leading a healthy lifestyle. In the process of studying the topics “Food”, “Man”, “Rooms”, “Me, my family and friends”, “Rest and leisure”, “Travelling”, students become more familiar with the basic rules of safe behaviour and factors, affecting human health; learn to distinguish between healthy and harmful food; actively join the establishment of a safe living and learning environment.

To implement this line, we suggest using the games: “My health”, “Colour charging”, “Yes or No?”, “Traffic light”, “In the store”, “Pack a backpack”, “Simon says”, “Edible-inedible”, etc.

The ICL “**Entrepreneurship and Financial Literacy**” provides students with a better understanding of practical financial problems and the development of their leadership initiatives. Learning students to rationally use their funds, save money, plan expenses, take initiative and responsibility, show awareness and attitude to the financial possibilities of modern professions, takes place in the process of studying the topics “Me, my family and friends”, “Holidays and traditions”, “Travelling”, “Food”.

To implement the line, it is advisable to use the games: “People to people”, “Advertising of a children’s café”, “Mathematical lotto”, “Obverse and Reverse”, etc.

Without denying the role and importance of gaming technologies in teaching foreign languages to students of gymnasiums in general and the implementation of integrated content lines in particular, the teacher should remember that there must be a reasonable balance between playing and studying. After all, excessive enthusiasm for playing forms of work in foreign language lessons can make students a somewhat frivolous attitude to the subject. The prerequisite for ensuring the quality of foreign language education is the principle of continuity between primary and basic schools in the formation of integrated content lines. It’s a component of the common continuity problem in the educational process, the solution of which is one of the main conditions for successful adaptation of

primary school students in the transition to basic school, and the important precondition for their successful education in gymnasium, especially in grade 5.

Список використаних джерел

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) (A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages))*. М. : IKAR, 2009. 448 s. (in Russian).

2. Inozemni movy. 5–9 klasy : navchalni prohramy, metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2017/2018 rotsi (*Foreign languages. Grades 5–9: curricula, methodical recommendations for organizing the educational process in 2017/2018*) / uklad. M. N. Shopulko. Kharkiv : Ranok, 2017. 144 s. (in Ukrainian).

Валерій Редько,

*доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України
(м. Київ)*

СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Розглядаючи шкільний підручник іноземної мови як феномен сфери іншомовної освіти, доцільно проаналізувати стан його створення під кутом зору таких аспектів: *соціального* (ринок потреб і пропозицій), *освітнього* (цілі та зміст навчання), *організаційного* (авторський колектив, видавничо-поліграфічна база). У результаті здійсненого аналізу в зазначених напрямках можна дійти висновку про наявність окремих чинників негативного впливу на цей творчий процес і побачити наслідки від такої ситуації. Нами визначено деякі проблеми, які, на наш погляд, не сприяють успішній роботі в галузі підручникотворення [1]. Вважаємо доцільним оприлюднити їх і стисло прокоментувати, висловивши власну точку зору щодо причин їх виникнення та шляхів усунення.

1. Відсутність чіткого розуміння, що створення підручника – справа державної ваги, а не приватна діяльність. Відповідно, доцільно проблему підручника розглядати в межах тріади “підручник-освіта-суспільство”, тобто усвідомити, що він дає суспільству та що може і повинен дати, а також яку

роль має виконати у процесі формування різнобічно розвиненої та високодуховної особистості [2]. Саме з цих позицій варто оцінювати підручник, а не з позицій його прибутково великого накладу, що вигідно як для видавців, так деколи і для авторів. Що стосується шкільних підручників іноземних мов, то вони мають забезпечувати базовий рівень іншомовної освіченості сучасного випускника заклади загальної середньої освіти.

2. *Відсутність комплексного розв'язання проблеми.* Зміст підручника має створюватися на засадах методичної системи, яка ґрунтується на домінувальній на певному етапі розвитку суспільства філософії освіти. Для сучасної шкільної іншомовної освіти це має бути компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний підходи до навчання іншомовного спілкування. Саме ця парадигма повинна орієнтувати авторів у їхній творчій роботі над змістом підручника. А тому виникає потреба спеціально організувати їхню діяльність за схемою взаємозалежностей елементів системи підручникотворення як чинників впливу на особливість змісту сучасної шкільної навчальної літератури:

3. *Недооцінювання (нерозуміння чи несприйняття) нових освітніх парадигм,* які закономірно приходять на зміну попереднім: усталеним, звичним і зручним – такий закон діалектики. Звісно, що такі зміни зумовлюють перегляд цілей і змісту навчання. Що стосується змісту навчання іноземних мов, то за новою парадигмою виникла потреба взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу, її носія. Активно упроваджуються у шкільну практику компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, що різнобічно забезпечують використання спеціальної технології організації навчального процесу, зокрема особливостей побудови змісту підручників з іноземних мов як моделей прийнятої педагогічної системи [3].

4. *Відсутність цілісної теорії підручника* і, як наслідок, нечітке уявлення про те, що таке підручник, які функції він має виконувати у навчальному процесі в умовах оновленої філософії освіти. Зміна понять, зокрема нові цілі та новий зміст навчання, а також адекватні їм дидактичні та методичні підходи до їх реалізації мають бути доведені не тільки до вчителів, а й до авторів підручників, які змістом свого доробку зорієнтовують їхню діяльність.

5. *Відсутність офіційного визнання того, що автор підручника – це особлива професія.* Втім, як свідчить практика підручникотворення, не всіх авторів можна назвати професіоналами. На жаль, це через те, що їх ніде не

готують. А між тим, така діяльність потребує значних зусиль, більше того – умінь, які не зазначені в навчальній програмі з підготовки вчителя. Їх можна сформувати у процесі спеціально організованої діяльності, яка не передбачена ні однією кафедрою університету. На це потрібен деякий час. Наприклад, в деяких країнах світу існують спеціальні центри, в яких цілеспрямовано здійснюється підготовка навчальної літератури. І цей вид діяльності є пріоритетним для такої установи. На нашу думку, було б доцільним організувати спеціальні семінари для авторів, проводити тренінги для потенційних авторів, чиї доробки найчастіше виходять переможцями організованих МОН України конкурсів підручників. Така робота сприяла б удосконаленню майстерності авторів, оскільки, як зазначалося вище, цій професій не готує ні один навчальний заклад.

6. Відсутність самоповаги, самосвідомості, професійної та національної гідності. У цьому пункті уявляється необхідним зосередити увагу управлінських органів освіти на перезавантаженість ринку підручників деякою зарубіжною навчальною літературою – такою модною, проте – чи справді різнобічно досконалою для вітчизняних умов навчання. Цією тезою ми не прагнемо заперечити використання зарубіжних аналогів, хоч вони не адаптовані до нашого освітнього простору (навчальних програм, навчального плану, зрештою – до менталітету і соціальних особливостей життєдіяльності наших учнів). На наш погляд, раціональніше і простіше розпочати професійне створення шкільної навчальної літератури у спеціальних центрах на кшталт Українського центру незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів, робота якого спрямована на спеціальну підготовку тестів для визначення рівня навченості випускників закладів загальної середньої освіти, аніж адаптувати зарубіжні підручники до особливостей вітчизняного освітнього середовища. Можна знайти різноманітні варіанти розв'язання цієї проблеми, навіть передбачити залучення до авторських колективів або до редагування носіїв мови. Такий підхід значно удосконалив би текст підручників.

7. Відсутність відкритості у розв'язанні проблем іношомовної освіти. Важко пригадати, де і коли глибоко, різнобічно і професійно розглядалася проблема підручникотворення в Україні. Стали вже традиційно непрозорими і такими, що викликають певну недовіру, конкурси шкільних підручників, які щороку організовує МОН України. Їх результати постійно дискутуються на різних рівнях. Чи таких підручників як їх переможців очікують сучасні заклади освіти? На ці риторичні питання, звісно, є відповіді, проте

дозволимо собі залишити ці запитання відкритими...

Список використаних джерел

1. Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи: за наук. ред. В. Г. Редька. Київ, 2018. 36 с.
2. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: науково-методичний посібник / В. Г. Редько. Київ, 2006. 136 с.
3. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади конструювання змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. Київ, 2017. № 2. С. 28–38.

Михайлина Трачук,
студентка,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науковий керівник:

Олена Бевз,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)

BOOSTING VOCABULARY LEARNING IN PRIMARY SCHOOL

“If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh.” [2, p. 153]

Language is the most important thing for everyone to communicate with the others. It means that without comprehending the language, someone will get many difficulties in her/his life. For instance, one cannot understand what he hears or reads if he does not have any idea about the language which he hears or reads. Then, he cannot express what he wants to say or write as well he has no idea about what correct or proper words to express. Communicating is an understanding and expressing information, thinking, feeling and growing knowledge, technology, and culture.

There has been an increased focus on teaching vocabulary recently, partly as a result of “the development of new approaches to language teaching, which are much more ‘word-centered’.” [3, p. 6].

Teaching English to young learners is very important because it will serve as the main foundation for students to learn English at the higher level. Teaching a language means teaching how to use that language in communication. But teaching

vocabulary must not be slow and narrow; we need to boost vocabulary learning in primary school. Pupils of primary school are grateful when someone invests time in them. The results are seen quite easily and of course teachers demand this kind of satisfaction. These children still want to learn something new. When they know it, they are happy to present it and they feel more important [1, p. 169].

Vocabulary is a key to language acquisition. Language can be assimilated in many ways but the key to success is making sure students revise the language consciously and once they've revised it – use it. Students may struggle with vocabulary acquisition when they only see it as a memorizing activity for a test rather than seeing the connection with using their targeted vocabulary to boost their own writing and skills. Good ESL “English as a Foreign Language” and MFL “Modern Foreign Languages” resources will give students opportunities to apply their learnt vocabulary within their own speech and writing.

It is very important to choose the right strategies of learning for these little children. The teacher definitely has to be very sensitive to the children's needs and has to prepare the lessons well. We should avoid a stereotype; the lessons have to be creative and lively. Otherwise this could have really bad consequences for the learners' further improvement in the language.

During the school experience I noticed that learners didn't seem to have enough vocabulary to perform classroom tasks, and they also seemed to have problems remembering vocabulary. This led me to think that they had difficulties learning vocabulary. As I mentioned above vocabulary is essential to learning a language so I decided to explore the ways that pupils learn vocabulary, and to find ways to teach them vocabulary more effectively in order to increase their lexical base. So, I formulated research questions in the following way:

What do pupils tell about learning vocabulary?

What do teachers think of pupils' difficulties in leaning vocabulary?

What strategies do pupils use to learn vocabulary?

These will give an opportunity to better understand the situation and explore learners' and teachers' perceptions. As we know, the teachers have responsibility to choose a felicitous material inside the classroom to enhance learning and build up a sufficient quantity of vocabulary. Nevertheless, the selection of the material is the hardest task that came across the path of teaching. In this respect, the current investigation aspires to spotlight on the incorporation of visual support, sentence writing and vocabulary games into the EFL classroom. I think that these strategies can work as one: visual support to present a word, sentence writing to remember the word and games to practice the using of the word.

Correspondingly, a hypothesis is stated as the impact of visual support, sentence writing and vocabulary games all together promote the best boosting vocabulary learning. In order to fulfill this objective, the third-year pupils with the elementary level of English at Uman school №8 were chosen as the sample of this study. The results gained from this study showed that the integration of these three strategies as one body for teaching/learning has a considerable influence on boosting English learners' vocabulary.

So, "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed." This is how the linguist David Wilkins (1972) as cited in Thornbury [3, p. 16] summed up the importance of vocabulary learning. While Harmer made an analogue, "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and flesh." [2, p. 153]. It shows that vocabulary is very important, even though people have good ability in structures, but they do not have enough vocabulary to express their idea, the structures are useless.

Based on the definitions above, a conclusion is made that the more vocabulary the learners have, the easier for them to develop their four skills (listening, reading, writing, and speaking) and learn English as the foreign language generally.

Список використаних джерел

1. Halliwell S. Teaching English in the Primary Classrooms. UK: Longman Group Essex, 1992. 169 p.
2. Harmer J. The practice of English language teaching. London; New York: Longman, 1993. 153 p.
3. Thornbury S. How to teach vocabulary. Longman Essex, 2002. 6-16 p.

*Ангеліна Червенюк,
магістрантка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Кушнерик В.І.,
доктор філологічних наук, професор кафедри германського, загального
і порівняльного мовознавства,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
(м. Чернівці)*

ЯВИЩЕ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ ТА ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мультилінгвізм – це новий виклик часу, пов'язаний з процесом глобалізації світової спільноти. Про користь і шкоду мультилінгвальної освіти сперечаються політики і вчені, батьки і вчителі.

Володіння кількома мовами, які вживають їхні носії залежно від ситуації мовлення, визначається поняттям «мультилінгвальна компетенція». У методиці викладання іноземних мов «мультилінгвізм» розглядається як здатність користуватися двома або більше мовами, використовуючи ту з них, що найбільше відповідає меті комунікації [1, с. 124]. Питання багатомовності досліджували такі науковці, як А. Є. Карлінський, С. Найсінгер, Б. М. Маруневич, В. Ю. Розенцвейг, Т. І. Руднева, Е. Хайген, Л. А. Щерба й ін. [2, с. 27]

Під «навчальним мультилінгвізмом» розуміється функціонування двох і більше іншомовних культурних кодів в мовній свідомості учня для виконання завдань і спілкування з педагогом або однолітками на заняттях; вирішення комунікативних завдань в позаурочний час; самостійної діяльності пізнавального характеру [3]. Однією з форм прояву навчального мультилінгвізму є «перемикання кодів» (codeswitching) на заняттях іноземної мови, коли учасники освітнього процесу час від часу переходять з однієї мови на іншу, в тому числі і на рідну мову.

Іншою формою навчального мультилінгвізму можна вважати міжмовне (translanguage) навчання, при якому для розвитку учнів та розширення їх світогляду використовується література як на іноземній, так і на рідній мові. Важливим моментом є вибір між ізоляцією (bracketing) рідної мови учнів на заняттях, аж до його повної заборони, або ж включенням її в систему педагогічного супроводу освітнього курсу (pedagogical scaffolding).

В основі модернізованої освіти XXI століття лежить гуманізм,

відкритість до навколишнього світу. Мультилінгвальна освіта, яка у свою чергу орієнтується на узгодження різних культурних просторів, є необхідною складовою сучасного бачення світу. Відбувається поступове прилучення учнів до повноцінного існування в умовах сучасного багатомовного і неоднорідного суспільства (в тому числі до світу сучасних комунікацій, соціальних мереж, електронної пошти та ін.)[4]. Заохочується і підтримується саморозвиток і активність пізнання, а процес навчання розуміється як ланцюг безперервних питань, на які існує безліч суперечливих відповідей. При цьому мова, яка використовується в навчальному процесі, несе функцію інструменту комунікації та пізнання. Відбувається плекання ознак толерантності й співпраці, сприймаються та засвоюються поняття про безперервне поле культури, історії та мови людства, що охоплюють різні епохи, мови, віровчення і цивілізації. Розвивається здатність розгледіти загальне, визнаючи право кожного на відмінності, без акцентування іншого як неприйняттого. Розвивається навичка керуватися у судженнях власним набутих досвідом, використовуючи також дані різноманітних і часто суперечливих один одному джерел, в тому числі й на різних мовах [3; 4].

Немає потреби повторювати, що опановування іноземними мовами має максимально наблизитися до природних умов засвоєння рідної мови. Тим часом ця очевидна вимога найважче піддається реалізації в навчальній аудиторії.

Зазначимо основні проблеми з якими стикаються викладачі у закладах вищої освіти при формуванні зазначеної мультилінгвальної компетенції. По-перше, це нестача або відсутність аудиторних годин для вивчення двох і більше мов в навчальному плані. По-друге, ймовірність перевантаження основного розкладу учнів внаслідок введення додаткової дисципліни або дисциплін з вивчення мов і культур. По-третє, нерозробленість ефективної методики формування мультилінгвальної компетенції учнів ВНЗ. Далі варто зазначити відсутність мультилінгвальних навчальних матеріалів, націлених на студентів з особливою технічною спрямованістю мислення і світосприйняття. І нарешті, відсутність досвідчених викладачів-мультилінгвів, здатних викладати дві та більше іноземних мов.

Останні дослідження у сфері нейропсихології головного мозку свідчать про наявність цілого списку позитивних ефектів, що виникають в процесі вивчення нової іноземної мови [5;6;7]. Адже поліпшується пам'ять мовця, що призводить до відстроченого настання деяких генетичних захворювань, які руйнують пам'ять людини (хвороба Альцгеймера). Одночасно, особливо у

дорослому віці, освоєння іноземної мови допомагає людині раціонально і більш спокійно поводитися в критичних ситуаціях.

Акцент з викладання іноземних мов значно зсувається в бік власної діяльності учня. Особистість учня отримує подальший розвиток шляхом реалізації здібностей спілкування в багатомовному середовищі, вдосконалення умінь вербального мислення, переструктурування мовної свідомості і поведінки в полікультурному та мультілінгвальному просторі, яке все яскравіше проявляється в сучасному інтегрованому і стрімко мінливому світі.

При опановуванні наступними мовами багато психолінгвістів говорять також про труднощі, пов'язані з подоланням інтерференції й транспозиції. В умовах двомовності при зіткненні двох мов їх структурно-типологічні відмінності породжують специфічний вплив інтерференції. В результаті виникають химерні форми мовного змішування на різних рівнях мовної системи, що має враховуватися в методичних розробках при навчанні іноземним мовам. Транспозиція, навпаки, розглядається як позитивне явище, що сприяє вільному перенесенню подібних явищ в різних мовах, і свідчить про вміння індивіда орієнтуватися у «вербальному континуумі». Вона простежується, коли спостерігається:

- а) зміщення граматичних форм в мові, що вивчається під впливом рідної;
- б) категоріальна трансформація лексичних одиниць і перехід їх в іншу частину мови (ад'єктивізація, субстантивізація, адвербіалізація і т.д.);
- в) синтаксична деривація.

Неодмінною умовою успішного формування мультілінгвістичної компетенції є також опора на вже розвинуті навчальні й когнітивні стратегії та вміння: зіставлення, узагальнення, систематизацію, способи запам'ятовування і т.д. Такий підхід розвиває здібності студентів, підвищує якість навчального процесу і готує молоде покоління до самостійного навчання, що є одним з принципів навчання іноземних мов.

При розвитку цієї компетенції велику роль відіграє також інтенсифікація навчання, яка досягається шляхом опори на першу іноземну мову та перенесення лінгвістичних й соціокультурних знань, мовленнєвих умінь на наступні мови.

Дивно, але знання однієї і більше іноземних мов не робить нас розумнішими в порівнянні з нашими монолінгвальними земляками, проте, безсумнівно, сприяє розвитку навичок критичного мислення, одним з

ключових підходів якого є аналіз і зіставлення інформації, отриманої з різних автентичних джерел. І, нарешті, знання кількох іноземних мов сприяє усвідомленому знаходженню єдиної мови спілкування (*lingua franca*), яка може змінюватися в залежності від географічного місцеперебування індивіда, причому знання культурних особливостей та менталітету співрозмовника завжди є запорукою успішного комунікативного акту.

Список використаних джерел

1. Бобришева О.К. Теоретичні та практичні передумови впровадження мультилінгвального вивчення іноземних мов на економічних факультетах ВНЗ України. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. Київ, 2002. № 23. С. 122–126.
2. Маруневич Б.М. Методика навчання лексико-граматичному аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний вуз, початковий етап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1995. 168 с.
3. Прохорова А.А. Мультилінгвальная компетенция студентов нефилологов: от теории к фактам *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). Москва, 2016. № 8. С. 178–183.
4. Прохорова А.А. Формирование мультилінгвального образовательного пространства в неязыковом вузе: от традиции к инновации. Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: Сб. науч. трудов / науч. ред. В.З. Демьянков. Москва: МГУ, 2015. – С. 253–256.
5. Christopher J. Hall. *An Introduction to Language and Linguistics: Breaking the Language Spell*. New York: Continuum International Publishing Group, 2005. P. 274.
6. Joan A. Sereno, Wang Yue. Behavioral and cortical effects of learning a second language: The acquisition of tone. *Language Experience in Second Language Speech Learning*. Ed. by O.-S. Bohn & M.J. Munro. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. P. 239–258.
7. Peter Hagoort, Colin M. Brown, Lee Osterhout. How the brain solves the binding problem for language: a neurocomputational model of syntactic processing. *NeuroImage*. 2003, Vol. 20, suppl. 1. P. 18–29.

Ліана Шамрій,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Боднарчук
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ У ЛЮКСЕМБУРЗІ

Освіта була і залишається особливою функцією суспільства й держави, яка спрямована на формування і розвиток соціально-значущих якостей кожної людини як члена суспільства і громадянина держави. Через освіту здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне і культурне явище освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку.

На сучасному етапі соціокультурного розвитку прослідковуються дві тенденції: інтеграційні процеси та зближення народів, посилення їх соціокультурної взаємодії створюють необхідність знання мов міжнаціонального спілкування і зростання чисельності білінгвів (людей, які володіють двома і більше мовами) та прагнення націй до збереження самобутності, культури та мови, що гарантовано низкою міжнародних угод. Відповідно зростає актуальність питання про білінгвальну освіту.

Традиції і практика двомовної освіти є у багатьох країнах, що мають тривалий досвід урегулювання освітніх проблем у міжкультурному діалозі.

Метою даної статті є розглянути особливості організації багатомовної освіти в Люксембурзі, країні із трьома офіційними мовами: люксембурзькою, німецькою та французькою.

Вважаємо за доцільне насамперед розглянути особливості організації освітньої системи взагалі. Відомо, що соціальний і політичний контекст освіти Великого Герцогства Люксембург (офіційна назва країни, площа якої становить лише 2586 квадратних кілометри) значною мірою визначається впливом двох сусідніх національних культур, двох національних традицій – Французької Республіки й Федеративної Республіки Німеччини, що, зокрема, спричиняє співіснування двох офіційних мов – французької та німецької та їх

одночасне вивчення у школі, причому володіння німецькою мовою (навичками письма і читання) є показником грамотності.

Шкільне навчання є обов'язковим для дітей у віці від 6 до 15 років. Слід також зазначити, що обов'язковою є також дошкільна освіта для дітей з 4 років. Далі діти навчаються у початковій школі (з 6 до 12 років), а згодом у закладах середньої освіти (до 16 років).

Обов'язкова освіта інтерпретується концептуально, як така освіта, що визначається – за мінімальними часовими параметрами – на період від мінімального віку, у якому дитина має йти вчитися до школи, до віку, у якому учневі надається право залишити навчання у школі [1, с. 96].

Після закінчення обов'язкової освіти учні можуть продовжити навчання у загальній середній школі або у технічному ліцеї, де тривалість навчання становить від 3 до 4 років.

Вища освіта представлена єдиним, досить молодим університетом – Люксембурзьким університетом, який був заснований у 2003 році з метою провадження основних трьох видів діяльності: навчання, дослідження та оцінка підприємств на високому міжнародному рівні.

Як зазначалося вище, Люксембург – це країна з трьома офіційними мовами: німецькою, французькою та люксембурзькою (франко-мозельський діалект, мова для всього населення країни). Німецька та французька мови є основними у сфері освіти, преси.

Освітня система організована таким чином, що усі учні мають доступ до усіх трьох мов в процесі навчання завдяки чітко розробленим механізмам і термінам навчання [2, с. 17].

У дошкільних закладах єдиною мовою навчання є люксембурзька, яка є також основною мовою і в початковій школі в процесі усного навчання. Проте, як свідчить аналіз наукових джерел, уже з першого року навчання в початковій школі вводиться німецька мова, якою учні вчать читати і писати. Німецька мова є основною мовою навчання до шостого класу включно.

Французьку мову діти починають вивчати з середини 2 класу початкової школи як навчальний предмет, який згодом, після шостого року навчання у школі стає основною мовою навчання.

Науковці підкреслюють, що таким чином, в Люксембурзі уже в початковій школі діти вивчають три мови, функції яких змінюються в процесі навчання, тобто спочатку німецька та французька мови є лише предметом навчання, а пізніше стають засобом вивчення інших шкільних предметів [2, с. 17].

У середній школі впродовж перших трьох років навчання проводиться німецькою мовою, крім математики, яку діти вивчають французькою, а з четвертого року навчання у середній школі французька мова стає основною мовою навчання.

Щодо вищої освіти, то навчання в університеті Люксембурга на бакалаврських програмах може здійснюватися французькою, німецькою або англійською, в магістратурі вчать переважно англійською.

Як свідчить аналіз наукових джерел, модель багатомовного навчання, яка діє в Люксембурзі, є досить результативною та успішною, проте вона можлива лише в країні, де є офіційні три мови.

Список використаних джерел

1. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
2. Теория и практика билингвального обучения : учебно-методическое пособие / Авт.-сост. И. И. Дмитриева, О. С. Коровина. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 51 с.

Богдана Шимкова,

магістрантка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Боднарчук

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

РОЛЬ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Процес модернізації освіти в умовах інтенсивного розвитку її міжнародної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості навчання, що передбачає здатність майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Із врахуванням нового підходу до освіти, який ставить у пріоритет практичні знання учнів, значно зросла проблема розробки сучасної ефективної методики вивчення німецької мови.

В процесі навчання іноземної мови одним з найголовніших факторів є сформована лексична компетентність – знання та можливість використовувати словниковий запас іноземної мови, розпізнавання форми, значення та використання слів у межах певного контексту [1, с. 121]. Оскільки від поетапного засвоєння та поповнення лексичного матеріалу залежить здатність учнів вільно висловлюватись, перед вчителем постає питання пошуку стратегій, ефективних методів роботи з лексичним матеріалом на уроках іноземної мови.

Стратегії навчання є інструментом, за допомогою якого учні не тільки отримують знання, але й можуть управляти рецептивними та продуктивними процесами мовлення і розвивати їх. З огляду на актуальність проблема формування стратегічної компетентності привертає значну увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, науковці Н. Бражник, Н. Білоножко, М. Вендта, Б. Міслер, Т. Олійник, Р. Оксфорд, У. Раммпілон та інші у своїх працях визначають сутність поняття «стратегічна компетентність», визначають її роль і місце у процесі іншомовної освіти.

Аналіз наукових свідчить, що стратегічну компетентність трактують як загальну норму стандартизовану для багатьох суб'єктів освіти, що вводиться як попередньо задана вимога і ,одночас, як образ майбутнього учня — орієнтир для досягнення. Так, наприклад, Г. Азимов під стратегічною компетентністю розуміє «загальну концепцію навчання, котра базується на певних лінгвістичних, психологічних і дидактичних принципах і реалізується на заняттях як метод або група методів навчання» [1, с. 295].

На сьогодні існує велика кількість методів та теорій щодо навчання іншомовного лексичного матеріалу. Загалом, змінилося ставлення до ролі лексики у процесі оволодіння іноземною мовою. Тепер все частіше зустрічаються твердження про те, що саме лексичний матеріал є основою комунікативного процесу, його центром, оскільки саме лексичні помилки можуть викликати ситуацію, під час якої учасники процесу комунікації не можуть зрозуміти один одного.

Опрацювавши науково-методологічну літературу, ми можемо зазначити, що стратегії оволодіння лексичним матеріалом поділяються на чотири основні групи: *метакогнітивні, когнітивні, соціальні та афективні* [3, с. 29].

Розглянемо їх детальніше. До першої групи (метакогнітивні стратегії) належать стратегії, які допомагають планувати та регулювати своє навчання. Як, наприклад, підготовка робочого місця та необхідних засобів навчання; визначення конкретних цілей і завдань, вивчення певної лексики тощо. Учні

часто заздалегідь продумують можливі репліки майбутнього діалогу або готують тексти повідомлень ведуть словники, аналізують свої помилки та шукають шляхи їх вирішення.

Друга група – когнітивні стратегії – це стратегії, що стосуються безпосереднього аналізу і трансформації навчального матеріалу. Вони передбачають відбір матеріалу відповідно до мети навчання, пошук потрібної інформації, переклад чи інтерпретацію значень, реферування основного змісту текстів, складання плану. Когнітивними стратегіями для засвоєння лексичного матеріалу є, наприклад, комбінування слів і введення їх у контекст, складання словосполучень, речень і невеличких розповідей, аналіз і порівняння з рідною мовою.

Соціальні стратегії (третя група) допомагають учням краще взаємодіяти з однокласниками, друзями, вчителем, носієм мови, яка вивчається. Виділяють такі соціальні стратегії: звернення по допомогу чи роз'яснення; запитування з метою уточнення чи підтвердження інформації; запитування з метою виправлення; роботу в парах, створення невеличких груп з ровесниками для спільного навчання; спілкування через Інтернет; вміння пристосовуватись до інших, розвивати розуміння культури, думок та почуттів інших, розуміння культури народу, мова якого вивчається.

Застосування афективних стратегій (четверта група) допомагають подолати мовний бар'єр, страх перед помилками, виступають засобами самозаохочення. Буде доцільним використання фонові музики на уроці, перегляд фільмів іноземною мовою, що вивчається [2, с. 443].

Варто зазначити, що даний поділ стратегій є умовним, оскільки вони переплітаються між собою і можуть переходити одна в одну. Стратегії можуть бути як універсальними, так і більш індивідуалізованими, які обираються учнями відповідно до їх психологічних особливостей, рівня знань та вподобань.

Щодо стратегій засвоєння лексичного матеріалу, то переважна більшість методистів пропонують розділити стратегії на дві групи: стратегії, які спрямовані на ідентифікацію лексичної одиниці та її запам'ятовування і та стратегії, що спрямовані на зберігання у пам'яті, наприклад, вивчення і отримання інформації в ієрархічній, впорядкованій манері (скорочення), за допомогою звуків (вигадування рими), зображень та схем (асоціації, keyword-метод), механічного обладнання (картки), організації місця (на сторінці зошита, на дошці). Запам'ятовування можна зробити більш ефективним за допомогою мелодизації чи ритмізації матеріалу, а також з використанням

аудіозаписів та комп'ютерних програм. Багаторазове переписування слів і фраз (з перекладом або без) також допомагає засвоїти новий лексичний матеріал. [3, с. 32].

Кількість засвоєних слів залежить від багатьох факторів, серед яких потрібно виділити мотивацію та інтерес до теми, яка вивчається. У старших класах учні повинні визначати цілі оволодіння іноземною мовою та співвідносити їх з реальними інтересами та потребами. Краще за все засвоюються лексичні одиниці, які зустрічаються в різних контекстах. Ще однією традиційною стратегією є розпізнавання лексичного значення слів, а саме використання спеціальної літератури, зокрема словників.

Таким чином, вивчення нових слів відбувається асоціативно, а засвоєння певного лексичного матеріалу є процесом, на який впливають велика кількість факторів, одним з яких є особистість учня. Серед стратегій оволодіння лексику важко обрати найбільш ефективні. На нашу думку, буде доцільним поєднання кількох стратегій для вирішення різноманітних завдань та покращення ефективності навчання. Володіння стратегічною компетентністю дає міцну основу для вдосконалення знань та є важливим компонентом, який впливає на загальний рівень володіння іноземною мовою у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Білоножка Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету (Серія "Педагогіка та психологія")*. Київ: Вид. центр КНЛУ. 2004. Вип. 7. С. 27-35.

*Поліна Шулик,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

УРОК ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ЗА ОПОВІДАННЯМ ІІІ. АГНОНА «ПТАШИНО МОЯ»

Шкільна програма із зарубіжної літератури з метою залучення школярів до скарбниці світової літератури та формування загального уявлення про перебіг літературного процесу пропонує учням кращі зразки художньої літератури, загальнолюдська цінність яких стає зрозумілою через їх національну своєрідність. Основне завдання шкільного курсу зарубіжної літератури полягає «не стільки в конструюванні низки першорядних імен у їхньому взаємозв'язку, скільки у висвітлюванні духовного і естетичного досвіду (індивідуально-авторського, національного, культурно-історичного)» [3]. Національні літератури широко представлені у сучасній програмі. І хоча твори єврейських авторів майже не входять до переліку текстів для обов'язкового вивчення, єврейська література не залишається поза увагою українських вчителів та науковців, на що вказують публікації в періодичних фахових виданнях для вчителів-словесників.

Звертання до єврейської літератури доцільно не тільки з точки зору її презентації, але й тому, що багато її класиків народилися на території України, саме тут пройшло їхнє дитинство, саме тут з'явилися їх перші уявлення про світ, які, безумовно, стали частиною їхнього світосприйняття. Класик івритської прози Нобелівський лауреат 1966 року Шмуель Йосеф Агنون також народився в Україні. Агنون займає особливе місце в літературі, яке зумовлене тим, що в творах письменника спостерігається нерозривний зв'язок його поезики з традиціями класичної єврейської літератури. Насичені біблійними ремінісценціями та алюзіями, філософськими роздумами про долю єврейського народу та світу, твори письменника, що відображають закономірний етап розвитку ізраїльської літератури ХХ століття, краще всього, на перший погляд, вивчати в 11 класі у межах оглядової теми, на уроках додаткового читання або на факультативних заняттях. Дійсно, Агنون належить до тих митців, яких важко назвати дитячим письменником. Разом з тим треба пам'ятати, що основою його творчості став отриманий в дитячі роки культурний та ідеологічний багаж, який ми називаємо єврейською релігійною традицією. Традиційна єврейська освіта, що спиралася на

вивчення Біблії, сприяла безпосередньому контакту з світом. І ті, хто встановив цей контакт з дитинства, не втрачає його протягом життя. Саме цей дитячий контакт протистоїть суєтності дорослого життя, обтяженого численними комплексами. Саме про цей контакт одне із оповідань письменника – «Пташино моя» [2].

Твір Ш. Агнона «Пташино моя», як і більшість творів, нерозривно пов'язаних з біблійними текстами та єврейською традицією, відкриває простір для численних трактувань. Його розглядають як у світлі єврейської традиції, де птах перетворюється «у символ утраченого буття», так і у контексті теми «Повага до почуттів та інстинктів звірів». Шкільна програма із зарубіжної літератури не обирає цей твір для обов'язкового вивчення. Немає його і в переліку текстів, рекомендованих для додаткового та самостійного читання. Разом з тим вважається доцільним після вивчення в 5 класі теми «Світ дитинства» розглянути це оповідання на уроці позакласного читання. Як варіант, його можна включити до програми факультативного курсу «Зарубіжна література дітям» для учнів 5-6 класів.

Напрямок вивчення цього твору вказує нам сам Аггон в своїй Нобелівській промові: «Хто мої вчителі в поезії і прозі?(...) Яка моя власна думка? Чийм молоком я годувався?(...) ...спробую пояснити від кого я отримав те, що сприйняв і засвоїв. Усьому передує Священне Письмо (Танах) – за ним я навчався складати літери. За ним – Мишна, Талмуд, тлумачення Раші до Тори. Після них – пізніші тлумачі Талмуду, наші святі поети та мудреці середніх віків... Був і інший вплив. Його виявляв кожен чоловік, кожна жінка, кожна дитина – євреї і не-євреї, які зустрічалися на моєму шляху.. (...) Щоб не забути жодного створіння, зобов'язаний згадати і худобу, звірів і птахів, у яких навчався. Адже сказав Йов: «Він навчас нас через худобу земну, через птахів небесних умудряє» (Йов 35:11). Дещо з того, чого я навчився, відображено у моїх книжках, та боюсь, що вчився у них недостатньо, і коли я чую собаче гавкання, пташині співи, або півнячий скрик, не можу зрозуміти – чи дякують вони мені за все те, що я розповів про них, чи протестують» [1]. Священне Письмо, люди та живі створіння є вчителями і головного героя оповідання, де знайшли відображення перші дитячі враження самого автора твору, який зазначає в своїй Нобелівській промові, що першу пісню він написав в п'ять років, тобто на українській землі.

Подію, що склала основу оповідання, не можна назвати якоюсь винятковою. Хлопчик залишає в себе поранену пташку, яка на деякий час стає сенсом його життя. Майже в житті кожної дитини трапляється подія,

коли вона зустрічає тварину, яка потребує його допомоги. Герой оповідання – єврейський хлопчик, який отримує в хедері традиційну єврейську освіту, основу якої складає Священне Письмо. Йому, певно, добре відома заповідь, яку дав Б-г, благословляючи перших людей на землі: «Наповняйте землю та оволодівайте нею» (Буття 1:18). Завдяки цій заповіді люди отримують владу над землею, щоб, як вказує єврейський коментатор Рамбан: «поступали с любыми животными и пресмыкающимися, вплоть до самих мелких, по своему усмотрению». Але цю владу необхідно використовувати у розумних межах і для гуманних та мудрих цілей. І ось героєві з'явилася нагода у реальному житті використати цю владу.

Використовуючи різні методи і прийоми, серед яких: словникова робота, коментоване читання, евристична бесіда, створення проблемних ситуацій, творча робота, моделювання, проектна робота тощо, вчитель приводить учнів до важливих висновків. Оповідання єврейського письменника Ш. Агнона «Пташино моя» утворює думку про те, що владу, яку Бог надав людині над тваринами, треба використовувати тільки для розумної, гуманної та мудрої мети. Так було на початку, коли герой оповідання залишив в себе знесилена пташину та з усією відповідальністю піклувався про неї. Але через легкодущність, егоїзм чи через незнання він пропустив момент, коли боже створіння треба було випустити на волю. Бажання втримати пташку в себе, в якому проявляється дитячий егоїзм, призвело до трагедії. Але понад усе цей твір про відповідальність, яку не можна поділити на дорослу чи дитячу. Помилку зробила дитина, не усвідомлюючи її. Значно страшніша помилка дорослої людини, яка, втрачаючи чуткість до фізичних та духовних страждань інших божих створінь, перетворюється на деспота і мучителя. Герой оповідання, безумовно, ніколи таким не стане, адже вже в дитячі роки він зрозумів сутність заповіді, яку Бог дав дорослим: влада над тваринами – це необхідність піклуватися про них, оберігати їх від фізичних та духовних страждань. Основою цього розуміння були і текст Священного Письма, і оточуючі його люди, які з розумінням ставилися до його дій, а також сама пташина, яка назавжди залишилася в його пам'яті як «моя пташина».

Вивчення оповідання Ш. Агнона «Пташино моя» показує, як через національну своєрідність чітко проступає його загальнолюдська цінність. Почуття відповідальності, що пробуджується в єврейського хлопчика через необхідність піклуватися про слабкішого за нього, спонукає читача глибше зрозуміти заповідь, яку Бог разом з владою над землею надав всьому людству

– розумно, гуманно, мудро ставитися до всіх божих створінь. Робота над оповіданням єврейського автора сприяє також вихованню та розвитку інтересу до біблійних текстів, під впливом яких формувалися моральні норми та цінності, звичаї, духовне життя, уявлення про світ та естетичні ідеали людства.

Список використаних джерел

1. Агнон Шмуель Йосеф. Нобелівська промова. *Зарубіжна література*. 2003. №18. С.20.
2. Агнон Шмуель Йосеф. Пташино моя (уривки з оповідання). Переклав В'ячеслав Малець. *Зарубіжна література*. 2003. №18. С.21.
3. Волошук Є. Західні літературознавчі концепції – вітчизняній методиці. *Зарубіжна література*. 1999. №11 (123). С.7.

СЕКЦІЯ 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

*Дмитро Боднар,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

СЕМАНТИЧНА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Фразеологізми є суттєвим компонентом мовної картини певного етносу, відтворюючи його культурну специфіку. Порівняння мовних картин світу різних народів дає можливість виявити особливості сприйняття ними оточуючого світу та менталітету носіїв конкретної культури. Тому при перекладі фразеологізмів треба ретельно підбирати вислови та мовні кліше, які відповідають саме менталітету та культурі мови перекладу.

Проблеми перекладу фразеологічних одиниць є предметом багатьох досліджень, приваблюючи науковців своєю складністю та багатоаспектністю. Різні аспекти вивчення фразеологічних одиниць, зокрема й їх перекладу, представлені у працях Н. Д. Арутюнової, Л. С. Бархударова, Б. В. Беляєва, В. В. Виноградова, С. І. Влахова, В. Н. Комісарова, А. В. Куніна, Я. І. Рецкера, А. В. Федорова, С. П. Флоріна та ін. Актуальною проблемою транслатології залишається проблема адекватності перекладу фразеологічних одиниць.

Фразеологічні одиниці поділяються на дві групи: ті, які мають еквівалент у мові перекладу та фразеологічні одиниці, та ті, що не мають еквівалентів [1].

Наявність еквівалентного відповідника фразеологічної одиниці, який є єдино можливим варіантом перекладу і не залежить від контексту, дозволяє перекладачам звертатися до двомовних фразеологічних словників: «time is money» – «час – гроші», «dumb as a fish» – «німий як риба», «tired as a dog» – «втомився як собака» та ін. Зазначимо, що ця група фразеологічних одиниць не є численною, як правило, це фразеологічні одиниці інтернаціонального характеру, засновані на міфологічних переказах, біблійних легендах та історичних фактах («an apple of discord» – «яблуко розбрату», «Achilles' heels» – «Ахіллесова п'ята», «forbidden fruit» – «заборонений плід»).

У разі наявності кількох еквівалентів у мові перекладу виникає необхідність визначити, який з них є доцільним у відповідному контексті.

Проте лінгвістичні особливості фразеологічних одиниць, зокрема наявність у них метафоричного елемента, та екстралінгвістичні: образно-змістовна специфіка тексту, національна самобутність, особливості культури кожного народу, специфіка відтворення авторської концепції, особистості самого перекладача не дозволяють обмежуватися мовними одиницями, представленими як відповідники у двомовних словниках. Це призводить до того, що фразеологічні одиниці часто не мають абсолютних відповідників в іншій мові, тому перекладач має звернутися до засобів перекладу безеквівалентних одиниць мови.

У транслатології загальноприйнятим є положення про те, що необхідною умовою повноцінності перекладу є врахування контексту, в якому знаходиться фразеологічний зворот [3].

Теорія і практика перекладу англійської мови засвідчує широкий спектр розбіжностей і варіантів інтерпретації та розуміння фразеологічних зворотів. Тому перекладачу важливо знати різні типи розбіжностей (дивергентності), щоб отримати правильний переклад з англійської на українську мову і навпаки.

Порівняльний аналіз семантичного наповнення англійських фразеологічних зворотів та їх перекладних відповідностей дозволяє виокремити такі види співвідношення семантичних обсягів вихідних одиниць та одиниць перекладу:

- семантична тотожність – абсолютний збіг обсягу семантики англійського фразеологізма та його перекладного корелята (face to face – обличчям до обличчя);

- семантична дивергентність – відсутність збігу семантичної інформації співвідносних одиниць. Чинниками дивергентності є соціокультурні зміни в суспільстві та історичний розвиток мови. На думку науковців, переклад та інтерпретація іншомовного тексту неможлива без розуміння дивергентності та її особливостей, що забезпечують як якість перекладу, так і свідчать про компетентність особи, яка інтерпретує чи перекладає [2].

Семантична дивергентність має такі різновиди:

- семантична недостатність перекладного варіанта – обсяг семантичної інформації, яку передає перекладний корелят, вужче обсягу семантики вихідного варіанта, що виявляється у: частковій невідтворюваності у варіанті перекладу значення вихідного фразеологічного звороту (I'll talk to you, but I'm washing my hands of you and your place – Поговорити поговоримо, але тільки

знайте, що ні з вами, ні з закладом вашим я більше не бажаю мати справи). Вільне словосполучення «не бажаю мати справи» зберігає лише частину значення фразеологічної одиниці «to wash one's hands» – «відсторонюватися»); відсутності відтворення у тексті перекладу одного з двох контекстуально реалізованих значень вихідної фразеологічної одиниці (вираз «to handle with gloves» як фразеологізм має значення «ставитися до когось дбайливо, тактовно», як вільне словосполучення – «торкатися в рукавичках», що допускає можливість калькування фразеологічної одиниці); повній втраті у тексті перекладу семантичного наповнення вихідної фразеологічної одиниці;

- семантична надмірність варіанту перекладу – обсяг перекладного корелята ширше обсягу семантики вихідного фразеологізма («...then Dick was on his feet, shaking hands with an abstracted air...» – «...в наступну секунду він уже піднявся назустріч, тряс боязко простягнуту йому руку...»). Англійська фразеологічна одиниця «to shake hands» реалізує контекстуальне значення «потиснути руку на знак привітання», перекладний варіант містить дієслово «трясти» зі значенням «Швидко й рвучко рухати, штовхати, хитати вгору й вниз, з боку на бік, вперед і назад»;

- семантична еквіполентність – часткова невідтворюваність у тексті перекладу значення вихідного фразеологізму супроводжується привнесенням додаткової семантики, відсутньої у тексті оригіналу (There were five people in the Quirinal bar after dinner, a high-class Italian trail who sat on a stool making persistent conversation against the bartender's boreal «Si-Si-Si» – «Всього п'ятеро відвідувачів було в барі готелю «Квірінал» у підвечір'ї: італійка, що без утаву стрекотала біля стійки під акомпанемент «Si-Si-Si»).

Окрім того, варто виділити оцінно-конотативну дивергентність, коли корелятивні пари є семантично еквівалентними, відрізняючись лише в конотативному аспекті (це явище В. Н. Комісаров називає аналогом). Наприклад, «to be born with a silver spoon in one's mouth» – «народитися в сорочці».

Отже, забезпечення семантичної та функціональної еквівалентності фразеологічних одиниць вимагає вивчення специфіки їх структури, семантики, особливостей функціонування, впливу контексту, національної самобутності кожного народу, особистості перекладача, що сприятиме адекватному відображенню прагматичної функції мови оригіналу, творчого задуму автора вихідного тексту.

Список використаних джерел

1. Влахов С. Непереваемое в переводе [Текст] / С. Влахов, С. Флорин Москва : Международные отношения. 1980. 342 с.
2. Мельник Н. І. Особливості дивергентності британізмів у англійській мові. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Том 30 (69) № 3, 2019. С.144 –150.
3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы) для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. Санкт-Петербург : филологический факультет СПбГУ; Москва : ООО «Издательский дом «Филология три», 2002. 416 с.

*Юлія Борбич,
студентка,*

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Науковий керівник:

Галина Фоміна

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ НА ПИСЬМІ ГЕОГРАФІЧНИХ НАЗВ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Мова – це універсальна уніфікована знакова система. Зокрема вона включає літературну офіційну мову та строкату суміш діалектів, жаргонів, якими послуговуються різні регіони і прошарки населення окремої країни. Переклад з німецької мови (однієї з найрозвинутіших європейських мов) є досить непростою справою саме через багатоваріантність німецької. Особливу увагу варто приділяти складності перекладу географічних термінів. Відповідно, географічний термін – це слово, що позначає певний вид географічного об'єкта, його фізичну або інші характеристики [2]. Важливу роль відіграє передача географічних назв як процес передачі фонологічних, морфологічних та лексичних елементів певної мови засобами іншої мови. Досвідчений фахівець повинен вміло перекладати топоніми, тобто власні назви географічних об'єктів, що застосовуються для їх розпізнавання та встановлення відмінності від інших об'єктів.

Складені географічні назви в німецькій мові пишуться разом, окремо і

через дефіс, в українському перекладі зберігається написання оригіналу; якщо у джерелах різняться написання, перевага надається стягненій формі. Окремі частини складених назв пишуться через дефіс з великої літери: *Altenstein – Альтенштайн, Bremerhaven – Бремергафен, Niederjöllenberg – Нідерйолленбекк, Bad Oldesloe – Бад-Ольдесло, Rauher Kulm – Рауер-Кульм, Klein-Krotzenburg – Клайн-Кротценбург.*

Допоміжні слова (артиклі, прийменники) передаються на початку назви з великої літери, в середині – з малої: *Die Leina – Ді-Лайна, Berg im Gau – Берг-ім-Гау, Breuna mit Rhöda – Бройна-міт-Редда, Berka an der Werra – Берка-ан-дер-Верра, Neustadt am Rennsteig – Нойштадт-ам-Ренніштайт.*

Географічні терміни (*гора, мис, озеро, острів* тощо), які пишуться в оригіналі разом чи через дефіс, завжди транскрибуються. Якщо ж терміни пишуться в оригіналі окремо, то вони також передаються через транскрибування. Термін, що зберігається у транскрипції подається через дефіс з великої літери.

Варто окремо відзначити, що географічні терміни зберігаються при транскрибуванні, коли назва об'єкта складається з терміна та власної назви у формі прикметника, числівника чи іменника у родовому відмінку: *Großer Plöner See – оз. Гросер-Пленер-Зе, Prorer Wiek – б. Прорер-Вік, Ludwigs Kanal – Людвігс-Канал.*

Географічні терміни зникають у транскрибуванні, якщо назва об'єкта передана іменником у називному відмінку; у цьому випадку перед власною назвою дається переклад терміна [2]: *Insel Poel – о. Пель, Lübbe See – оз. Люббе, Oder-Havel Kanal – кан. Одер-Гафель.*

Географічний термін «Канал» у тих випадках, коли він зберігається в транскрипції, передається як «канал» (а не «каналь») та пишеться з малої літери через дефіс у кінці назви; при цьому слово «канал» перед назвою не повторюється: *Nieder Neuendorfer Kanal – Нідер-Носендорфер-канал.*

Існує ряд топонімів, що даються з відхиленням від традиційних правил: *Baden-Württemberg (Баден-Вюртемберг), Bayern (Баварія), Bayerischer Wald (Баварський ліс), Bodensee (Боденське озеро), Donau (Дунай), Drau (Драва), Franken (Франконія), Hohe Tauern (Високі Тауери), Kärnten (Карінтія), Lüneburger Heide (Люнебургська пустинь).*

Переклад один із найважливіших моментів розвитку людства. Завдяки перекладу люди однієї країни знайомляться з життям, культурою, побутом, історією, науковими та літературними досягненнями інших країн.

Список використаних джерел

1. Гінка Б.І. Скарбничка з германістики : Посібник поради́к для германістів. Т. : Навчальна книга : Богдан, 2007. 352 с.
2. Кирей Є.Л. Інструкція з передачі українською мовою німецьких географічних назв і термінів. Вид. 1. К. : Міністерство екології та природних ресурсів України, 2001. 8 с.
3. Левицкая Т.Р. Проблемы перевода. М. : МО, 1976. 205 с.

Андрій Дубінський,
студент факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Олена Шмирко
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧІ АЛЮЗІЇ У ПЕРЕКЛАДІ

Кожен твір, прозовий чи віршований, створюється у рамках певної національної культури, однак спирається також на прецедентні тексти культури світової. Науковці зазначають, що будь-який твір існує через посилання на інші твори [1, с. 12]. Проблема інтертекстуальності є однією з найбільш значущих у контексті перекладу, і найбільш проблемною є передача алюзії, оскільки цей стильовий прийом, разом з відсиланням до певного художнього твору або історичної події, охоплює і індивідуальне сприйняття автора.

Під терміном «алюзія» розуміють «вияв текстової категорії інтертекстуальності, прийом художньої виразності, що змістовно збагачує текстову інформацію, створюючи численні асоціації унаслідок явного натяку на події, факти, реальних осіб, інші тексти, їх персонажів» [6, с. 25]. Р. Леппігальме виокремлює чотири функції алюзії: тематичну важливість на макро-рівні; пародію, іронію та гумор (здебільшого на мікро-рівні); вживання алюзій для характеристики персонажа; алюзії як показники міжособистісних стосунків у художній літературі [7, с. 37].

Проблемі передачі алюзії у перекладі присвячено праці вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Денисової, А. Кам'янець, М. Кравцової, О. Копильної, Т. Некряч, Ю. Караулова, Р. Леппігальме (R. Leppihalme) та інших.

Одним із найбільш вдалих способів передачі алюзії у перекладі є повний еквівалент, тобто відтворення оригінальної алюзії, але це можливо лише за умови, що прототекст є прецедентним текстом. За Ю. Карауловим, ознаками «прецедентного тексту» є: значущість для тієї чи іншої особистості в пізнавальному й емоційному відношеннях, звернення до такого тексту є неодноразовим в дискурсі цієї мовної особистості; він має надособистісний характер, тобто є «хрестоматійним» (добре відомим не тільки лінгвістам, але й широкому загалу) [3, с. 216]. Проте науковці наголошують, у випадку, якщо твір, який слугує прототекстом, не перекладений цільовою мовою, тобто, практично відсутній у цільовій культурі, то забезпечити навіть відносну впізнаваність алюзії на нього в цільовому тексті взагалі неможливо [2, с. 162].

З метою використання при перекладі часткового еквіваленту можливі: 1) графічне маркування алюзії (використання лапок, курсиву тощо); 2) експлікація прихованого смислу алюзії (наприклад, за допомогою використання методу дескриптивної перифрази, або подати ширше пояснення в примітках чи виносках до перекладу, виділити експліковане, додавши слова-маркери: «як казав...», «як це було у...» і т. і. (така стратегія допоможе зберегти інтенцію автора, проте цілісність тексту буде порушена); 3) заміна алюзії іншою алюзією з прецедентного твору культури-приймача на того ж або іншого автора, яка несе ті ж конотації [4, с. 125]. А. Кам'янець та Т. Некряч пропонують також стилістично маркувати приховану цитату, що вирізнятиме її як інший текст, якщо відтворити алюзію неможливо [2, с. 158].

Ми надаємо перевагу використанню приміток (як варіант – зносок чи виноска), оскільки вони, на нашу думку, здатні найбільш повно та докладно передати прихований зміст твору. Пропонуємо власний віршований твір, повністю побудований на алюзіях:

Depression

Ich habe keine Lust am Morgen aufzustehen:

Die Träume sind interessant.¹

Weißer Ferrari ruhig zu fahren,

Alles fühlt sich sicher und entspannt.²

Die Natur geht impressionistisch,

Verschiedene Farben tanzen um mich.³

Wer liebt mich?

Brünette mit grauen Augen.⁴

Hier kommt die Sonne,
Aber ich singe nicht Rammstein.⁵
Mein Radio spielt Musik. Klassische.
Beethoven lädt mich zum Mond ein.⁶

Ich bin beim Mittagessen aufgestanden,
Derselbe blutige Tag beginnt.⁷
Forrest weiß nicht, wohin zu laufen⁸
Alles fühlt sich unsicher, angespannt...

Як бачимо, твір насичено низкою алюзії, деякі з них – достатньо «прозорі», інші – доволі приховані, усі вони – з різних епох і різних соціокультурних прошарків. З одного боку, представлені алюзії є прецедентними (хрестоматійними), тому при перекладі їх усіх можливо передати повним еквівалентом (відтворення оригінальної алюзії), з іншого боку – які б асоціації не виникали у читача / перекладача, ніколи достеменно невідомо, чим саме керувався автор, які почуття волів висловити, у якому душевному стані знаходився і що намагався передати. Тому будь-яка спроба перекладу призведе до певних втрат на різних рівнях (змістовому, художньому, стилістичному тощо). Натомість головним завданням перекладача є декодувати приховані глибинні смисли, з тим, щоби читач мав змогу не лише одержати інформацію, але й інтерпретувати її, актуалізуючи численні посилання на інші джерела.

Примітки

¹ «Сон, викликаний польотом бджоли навколо граната, за секунду до пробудження» – всесвітньовідома картина Сальвадора Далі (Salvador Felip Jacint Dalí) в стилі сюрреалізму, написана у 1944 році. Сон був дуже важливим для С. Далі, через нього він описував свої параноїдальні фантазії;

² «White Ferrari» (2016) – пісня Френка Оушена (Frank Ocean);

³ алюзія на імпресіонізм (від фр. *impression* – враження) – мистецьку течію у живописі кінця XIX – початку XX століття. Художники, створюючи картини-імпресії, прагнули передати те, що відбувається «тут і зараз», схопити сиюхвилинність, зміну світлових ефектів, нюанси. Враження від різноманітних миттєвостей життя автори втілювали недбалими, швидкими мазками, створюючи ефект розмитості, незавершеності. Фарби змішували не на палітрі, а на полотні, досягаючи різноманітності відтінків [5, с. 57];

⁴ алюзія на роман Володимира Набокова «Лоліта» (1955);

⁵ алюзія на пісню Раммштайн (Rammstein) «Сонце» («Sonne») (2001);

⁶ «Місячна соната» («Mondscheinsonate») – музичний твір, написаний німецьким композитором Людвігом ван Бетховеном (Ludwig van Beethoven) в 1800-1801 роках;

⁷ аллюзія на Квентіна Джерома Тарантіно (Quentin Jerome Tarantino) – американського режисера, сценариста, актора і продюсера. Відмінними рисами його фільмів є жорстокість і кровопролиття. Сам К. Тарантіно зізнавався: «Прокидається вранці – це найгірше, що може зі мною трапитись»;

⁸ Форрест Гамп (Forrest Gump) – вигаданий персонаж, який вперше з'явився в 1986 році в однойменному романі Вінстона Грума (Winston Groom). У 1994 році вийшов фільм Роберта Земекіса (Robert Zemeckis) «Форрест Гамп». У фільмі Форрест зображується, по суті, як героїчний персонаж, який стикається з безліччю невдач і нещастя, але зберігає співчуття і віру в світле майбутнє. Він намагається допомогти кожному, кого зустрічає, незважаючи на свої обмежені можливості. «Біжи, Форрест, біжи!» (Run, Forrest! Run!) – фраза, яку двічі за фільм вимовляє Дженні, коли Форрест тікає від хуліганів (перший раз – ще в молодшій школі, другий раз – незадовго до одержання атестата).

Список використаних джерел

1. Богачов А. Можливість перекладу. До герменевтичної феноменології перекладу *Філософська думка*. 2010. № 3. С. 5-21.
2. Кам'янець А., Некряч Т. Інтертекстуальна іронія і переклад : монографія. Київ : Видавець Карпенко В. М., 2010. – 176 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность М. : Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
4. Кравцова М. Особливості відтворення інтертекстуального характеру мовлення Едгара з шекспірової трагедії «Король лір». *Іноземна філологія*. 2015. Вип. 128. С. 124-132.
5. Нежива Л. Мелодія барв» та «фарби звуків»: імпресіонізм у системі літературної освіти. *Стилі та напрями*. 2012. Вип. 11. С. 57-64.
6. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля, 2011. 844 с.
7. Leppihalme R. Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1997. XIII, 241 p.

Юлія Єркіна,
студентка,

Національний університет біоресурсів і природокористування України
Науковий керівник:

Галина Фоміна,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,
Національний університет біоресурсів і природокористування України*
(м. Київ)

ПІДХОДИ ДО ПЕРЕКЛАДУ ВЛАСНИХ НАЗВ У НІМЕЦЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Переклад імен з української на німецьку та навпаки не завжди є простим завданням навіть для досвідченого інтерпритатора, так як німецька мова, як і будь-яка інша мова, часто диктує свої закони у сфері словотворення та фонетики. Переклад власних імен вимагає особливої уваги, оскільки помилки при перекладі можуть призвести до неточностей і дезинформації. Для поширених в Україні власних імен в Німеччині є свої аналоги: *Петро – Peter, Катерина – Katharina, Дмитро – Dietrich, Михайло – Michael, Микола – Klaus, Nikolaus, Олексій – Alex, Анна – Anna, Anne*. Імена зі слов'янським корінням зазвичай транслітерують: *Вадим – Vadim, Людмила – Lyudmyla, Мирослав – Miroslav*.

Варто враховувати, що не завжди коректно використовувати в перекладі аналог імені, в багатьох випадках обов'язковою є транслітерація. По-батькові чоловічого роду в транслітерації на німецькій закінчуються на «witch»: *Миколайович – Nikolajewitch, Michailowitch – Михайлович, Sergejewitch – Сергійович*. Жіночого роду -на «wna»: *Анатолієвна – Anatolijewna, Олегівна – Oolehowna*.

Більшість країн в німецькій мові середнього роду, зазвичай вони вживаються без артикля. Найбільш поширені суфікси у назвах держав «Land», «ien», «en» (*Росія – Russland, Греція – Griechenland, Фінляндія – Finnland, Англія – England, Швейцарія – Schweden*). Проте, є винятки, що не підпорядковуються загальним правилам (*Швейцарія – die Schweiz, Туреччина – die Türkei, Словаччина – die Slowakei*).

У художніх творах, щоб уникнути запозичень перекладач створює неологізми за існуючими в мові словотворчими моделями, наприклад, ім'я персонажу казки Муха-Цокотуха перекладається німецькою як *die Fliege-Brummerin*. Неологізми часто застосовуються при перекладі промовистих

імен. Їх функцією є використання для характеристики персонажа: *Professor Unrat – учитель Гнус* (Г. Манн). До того ж, варто враховувати національні особливості оформлення імені: *Prinz Hau-um-dich – принц Рубай* (Б. Келлерман). Як приклад також можна навести прізвище *Stern*. Німецькій букві *S* при поєднанні *St* на початку слова або складу на українську при транскрипції відповідає буква *Ш*, тобто ім'я набуде форми *Штерн*.

Варто звернути увагу на власні імена, у яких існують традиційно сформовані форми, наприклад, *Heine – Гейне*. Однак відповідно до сучасних норм транскрипції німецьке ім'я *Heine* має перетворюватися в *Хейне*.

Калькування є досить поширеним прийомом при перекладі як реальних власних назв *Bär – Ведмідь*, так і нереальних власних назв *Käsekopf – Сирна голова*, *Schwarzer Prinz – Чорний Принц*, *Flachnase – Плосконос*, *Zauberzunge – Чарівна мова*.

Власні назви як специфічні мовні знаки займають особливе місце у системі лексичних засобів мови, відповідно їх переклад потребує особливої ретельності для забезпечення оптимальної ситуації комунікації.

Список використаних джерел

1. Альошина К.О. Способи перекладу «промовистих» імен у художній літературі (на матеріалі англійських та українських перекладів науковофантастичних творів І. Єфремова). *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. № 46/1.

Анастасія Перебендюк,

студентка факультету іноземної філології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Науковий керівник:

Тетяна Зданюк,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри німецької мови

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НЕОЛОГІЗМІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

В соціально-політичній, економічній, культурній, науково-технічній та інших сферах людської діяльності кожного дня відбуваються зміни, які призводять до еволюції та розвитку суспільства, появи нових аспектів

людського життя. Нові поняття зумовлюють збагачення словникового складу мови, німецької зокрема, різноманітними новоутвореннями – неологізмами.

Дослідженнями в галузі мовознавства, неології, сучасної лексикології німецької мови займалися вітчизняні та зарубіжні мовознавці М. Кочерган, І. Пастух, Ю. Зацний, О. Реформатський, D. Herberg, Th. Schirpan та інші.

Неологізм – слово або мовний зворот, створені для позначення нового предмета чи вираження нового поняття. Все частіше такі слова використовуються у повсякденному житті, набувають широкого вжитку, і відповідно, перестають бути новими. Наприклад: *der E-mail* – е-мейл, *die Karaoke* – караоке, *der Energydrink* – енергетичний напій, *das Techno* – техно, тощо.

При цьому, багато нових слів запозичуються з інших мов; наприклад, як зазначає І. Пастух, сімдесят відсотків німецьких запозичень становлять англіцизми, згодом пристосовуючись до особливостей німецької мовної системи, або ж до будь-якої іншої мови [2]. Внутрішньомовні та зовнішньомовні чинники (серед яких різні історичні, соціокультурні умови життя народу), принципова відсутність поняття в іноземній мові спричиняють неабиякі труднощі при перекладі неологізмів. Знайти відповідник в словнику майже неможливо, особливо якщо слово з'явилося зовсім нещодавно. Лише на перший погляд здається, що переклад являє собою відтворення певного слова іншою мовою; в той час, як при перекладі неологізмів перекладач має справу з різними культурами, традиціями, епохами, рівнями розвитку. Кінцевий успіх праці перекладача залежить від пошуку найпотрібнішого, найвідповіднішого слова чи конструкції серед багатьох синонімічних [1]. В перекладацькій практиці, в тих випадках, коли відсутній еквівалент перекладу, при передачі неологізму з німецької мови на українську використовують ряд прийомів: *транслітерація, транскрибування, калькування, описовий переклад*.

Переклад неологізмів за допомогою транскрипції і транслітерації полягає у тому, що за допомогою українських букв передаються звуки, відтворюється звукова форма німецького слова. Такий спосіб перекладу вважається досить примітивним, умовним і не завжди точним. Часто перекладачі застосовують його тоді, коли не бачать іншого способу перекладу, а також в процесі перекладу власних назв і термінів. Наприклад: *die Reality-Show* – реаліті-шоу, *der Kandidat* – кандидат, *der Latte Macchiato* – лате мак'ято [4].

Буквальний переклад, або іншими словами, калькування використовується для максимального збереження семантичного значення слова шляхом підбору лексичних відповідників мови перекладу. Враховується внутрішня форма слова, його морфологічна структура. Не завжди такий спосіб вдалий, якщо потрібно зберегти експресію новизни, колорит слова. Наприклад: *der Verkaufsleiter* – менеджер з продажу, *die Recall-Kampagne* – гучна передвиборча кампанія. Також окремо виділяють спосіб перекладу напівкалькою: *die Ganztagsarbeit* – робота на повний робочий день [3].

Що стосується описового перекладу, він полягає в передачі значення німецького неологізму за допомогою пояснення через повну відсутність еквівалента чи аналога в українській мові. Головним недоліком даного методу вважається багатослівність. Перекладач має бути добре обізнаний і володіти певною інформацією, щоб дати максимально точно пояснення того чи іншого слова, що завжди викликає труднощі. Наприклад: *der Nacktscanner* – сканер, що просвічує одяг, *der 1-Euro-Job* – робота, що тарифікується 1 євро на годину [1].

Вагомий вплив на адекватну передачу значення німецького неологізму українською мовою має особистість перекладача, його професійні якості, рівень фахової підготовки, культурна та етнічна обізнаність, чи обізнаність в окремій сфері людської діяльності. Наприклад, комп'ютерні науки, засоби масової інформації, соціальна сфера найбільше і найчастіше оновлюють свій словниковий склад через постійний розвиток технологій та появу нових понять і значень [2]. Наприклад: *twittern* – користуватися інтернет-сервісом Twitter. У сучасній німецькій мові дане дієслово втрачає ефект новизни, адже саме поняття стало надзвичайно поширеним.

Варто зазначити, що оновлення словникового складу німецької мови, як і будь-якої іншої, є безперервним активним процесом. Власне, як і перекладацька діяльність становить безперервний процес розвитку, оволодіння новими діалектами, новоутвореннями, новаціями.

Таким чином, особливості перекладу неологізмів німецької мови залежать від деяких чинників. Серед них – труднощі при пошуку відповідника, особливо якщо слово з'явилося зовсім нещодавно, недостатнє володіння не тільки німецькою, а й англійською мовою, адже переважна більшість сучасних новоутворень містять англійські мовні одиниці. У статті ми зробили спробу проаналізувати способи перекладу та виявили, що перекладач має бути добре обізнаний у певній сфері та постійно слідкувати

за створенням і розвитком нових явищ і понять, які сприяють поповненню і розвитку словникового складу мови.

Список використаних джерел

1. Огуй О.Д. Лексикологія німецької мови. *Lexikologie der deutschen Sprache*: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2003. 416 с.
2. Пастух І. Німецький сленг: інтегративні особливості неологізмів сьогодення. *Мовознавство*. 2010. №4. С. 76-69.
3. Herberg D. Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. *Deutschals Fremdsprache 39.4 Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. München/Berlin : Langenscheidt, 2002. S. 195-200.
4. SchippanTh. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, 1984.

Олена Рибчинська,
студентка факультету іноземної філології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Науковий керівник:
Тетяна Зданюк,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ФІЛЬМОНІМІВ НА УКРАЇНСЬКУ МОВУ

Популярність зарубіжних фільмів визначає необхідність їх перекладу, зокрема їх заголовків, беручи до уваги міжкультурні розбіжності. Перше знайомство глядача з кінофільмом починається з його назви, виходячи з якої глядач створює своє уявлення і перше враження про фільм. Тому від того, наскільки якісно здійснений переклад фільмоніму залежить подальший успіх фільму в країні прокату, глядацька симпатія і касові збори.

«Заголовок – це найсильніша позиція в тексті» [2, с. 223], так як на ньому зосереджена особлива увага глядача: «інформація справляє яскраве враження і добре запам'ятовується» [4, с. 75]. Уява потенційного глядача з самого початку не обтяжена ніякою інформацією про фільм і готова до сприйняття концепції, реальності, теми, запропонованої автором [5, с. 8].

Назви кінофільмів відносять до особливої групи власних назв, а для їх позначення використовують спеціальний термін – фільмонім, вивчення якого безумовно пов'язане з його статусом, функціональною специфікою, визначенням його змісту, ідеї, а також з проблемами його розуміння та інтерпретації, як головного сполучного елемента всієї інформаційної структури фільму.

Фільмоніми – це категорія, яка включає в себе рекламну функцію і функцію впливу. Вони відрізняються особливою лаконічною структурою і містять риси, властиві назвам як самостійним мовним одиницям [5, с. 77]. Структурно фільмоніми представляють собою назвисловоформ, як правило, представлених у вигляді іменників в називному відмінку або словосполучень. Також можна зустріти фільмоніми, які структурно прості односкладні речення або прості безособові односкладні речення. Фільмоніми, у зв'язку з їх метою залучення уваги, найчастіше стилістично експресивно забарвлені, вони яскраві, помітні та привертають увагу.

Поширеними можуть бути номінативні речення, які виражаються:

1) додатком: *Das Mädchen mit den Schwefelhölzern* – Дівчинка з сірниками (2013)

2) означенням: *Das kleine Gespenst* – Маленький привид (2013), *Das finstere Tal* – Темна долина (2014), *Das grosse Comeback* – Велике повернення (2011), *Der ganz grosse Traum* – Моя заповітна мрія (2011).

3) обставиною: *Mein Freund aus Faro* – Мій друг з Фаро (2008), *Honig im Kopf* – Мед в голові (2014), *Im Labyrinth des Schweigens* – В лабіринті мовчання (2014), *Aus dem Nichts* – На межі (2017).

У ролі головних членів номінативних речень найчастіше виступають:

1) іменники (включаючи загальні і власні): *Der Rote Baron* – Червоний барон (2008), *Die Friseurin* – Перукарка (2010), *Ampelmann* – Регулювальник (2010), *Der Samurai* – Самурай (2014).

2) числівники, числівник + іменник: *12 Jahre* – 12 років (2010), *Fünf Freunde* – П'ять друзів (2012), *4 Könige* – 4 королі (2015).

Найчисельнішою виявилася група фільмонімів, до якої відносяться конструкції, що складаються з двох номінативів, пов'язаних сурядним зв'язком: *Alex und die Löwe* – Алекс та Лев (2010), *Die Schöne und das Biest* – Красуня та чудовисько (2012), *Mara und der Feuerbringer* – Мара і Носій Вогню (2015).

Можна виділити групу фільмонімів, які складаються з односкладних речень, в яких головним членом виступає дієслово: *Fahr zur Hölle* – Йди до біса (2011), *Vergiss dein Ende* – Забувай до кінця (2011).

Як можна побачити, існує велика кількість різноманітних варіантів назв фільмів з різною структурою. Головне запитання, які ж методи застосовуються під час їх перекладу? При перекладі фільмонімів на українську мову важливо зберегти їх інформативну функцію, основну ідею. Згідно досліджень А. В. Антропової, можна виявити певні труднощі перекладу фільмонімів пов'язаними з відмінностями між мовами, суспільною свідомістю, лексичною сполучуваністю, еквівалентністю, зв'язком із суспільством і культурою, жанрово-стилістичними особливостями [1, с. 10].

При перекладі фільмонімів використовується калькування – спосіб перекладу, при якому лексична одиниця іноземної мови відтворюється засобами вихідної мови зі збереженням морфологічної структури. Так як німецькій мові властиві багатоскладові слова, прийнято розділяти оригінальну лексичну одиницю на частини, а потім підбирати їм еквіваленти на мові перекладу. Наприклад: *Nordwand* – Північна стіна (2008), *Phantomschmerz* – Фантомна біль (2009), *Westwind* – Західний вітер (2011).

У практиці перекладу фільмонімів можуть застосовуватися методи транслітерації і транскрипції при передачі іншомовних реалій, які для розуміння аудиторії потребують пояснень. На сьогодні використання прийому транслітерації і транскрипції при перекладі фільмонімів спостерігається не часто, тому що передача звукового або літерного вигляду іншомовної лексичної одиниці не розкриває її значення, і така назва для людини, що не знає іноземну мову залишаються незрозумілими: *Dabba*– Ланчбокс (2013), *Selfie*– Селфі (2016).

Існують також і інші методи перекладу фільмонімів, а саме: описовий переклад – здійснюється шляхом способу додавання інформації для її кращого розуміння; заміна – це заміна форми слова і частин мови, структури та порядку слів у перекладі назви фільму; опущення – цей прийом передбачає відмову від передачі в перекладі семантично надлишкових слів.

Отже, переклад німецьких фільмонімів є досить непростим завданням, адже перекладачу потрібно підлаштовуватися під культурні розбіжності вихідної мови перекладу. Переклад німецьких назв фільмів включає також і творчі задатки перекладачів, адже від назви певною мірою і залежить світова популярність того чи іншого фільму. «Завдання перекладача – передавати не

тільки слова та ідею первинного тексту, а й властивий йому колорит культурного життя народу» [3, с. 139].

Список використаних джерел

1. Антропова А.В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода : дис.... канд. филол. наук : 10.02.20. Екатеринбург, 2008. 217 с.
2. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 448 с.
3. Воронцова И.И., Ткаченко Н.Л. Тенденции перевода фильмонимов в контексте современного российского кинематографического рынка. *Новый филологический вестник*. 2015. № 3 (34). С. 139–149.
4. Подгорная, А.Ю. О концептуальности названия в переводе художественного произведения. *Вестник ВолГУ. Серия 2: Филология*. Вып. 1, 1996. С. 75-81
5. Подимова Ю. Фільмоніми як проблема перекладу. *Ab ovo*. Майкоп, 2004. 196с.

*Діана Рогуляк,
студентка,*

*Національний університет біоресурсів і природокористування України
Науковий керівник:*

Галина Фоміна,

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри журналістики та мовної комунікації,

*Національний університет біоресурсів і природокористування України
(м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ТЛУМАЧЕННЯ ДАВНЬОГЕРМАНСЬКИХ ІМЕН

Антропоніми мають значне функціональне навантаження та виступають тим елементом, який дозволяє нам досконало зрозуміти мову, її глибинний зміст та прихований підтекст, адже вони є одними з найбільш ілюстративних засобів мови. Розкодування їх значення потребує інтелектуальних зусиль та знань з різних сфер науки, оскільки вони виступають як текст у тексті. Наука приділяє здавна значну увагу питанням ономастики [1]. Розділ ономастики, що займається безпосередньо дослідженням особових імен називається антропонімікою, а вся сукупність особових імен – антропонімією.

Основну частину німецьких імен, що дійшли до нас із прадавніх часів, складають двоскладні (двочленні) імена. Наприклад: **Peuda-rīkaz*

(стародавньоскандинавське *Þjóðrekr*, або стародавньоанглійське *Theodric*): **þeudō* (народ, плем'я) + **reikiz* (могутній, багатий, володар, правитель), *Hrōða-berhtaz* (стародавньосканд. *Hróðbjartr*) **hrōþa-* (хвала, вихвалання, слава) + **berhtaz* (світлий, ясний, блискучий, блискучий).

Більшість подібних імен-комполітів сформувалися, мабуть, ще в прагерманський період, про це свідчить наявність ідентичних форм в різних стародавньонімецьких мовах. Не виключено також, що окремі імена пізніше запозичувалися одними племенами в інших, зазнаючи фонетичних змін.

Як правило, двоскладні імена носили представники соціальних верхів. Це стосується не тільки германський народностей. Навіть у слов'ян двоскладні імена носили князі: *Свято-слав*, *Яро-слав*, *Яро-полк*. Це пояснює чому саме такий великий відсоток імен німецького ономастикона дійшов саме через імена відомих людей. Адаже сторичні документи набагато частіше згадують про вождів і полководців, ніж про селян і рядових воїнів.

Одноосновні імена могли представляти собою як самостійні утворення від слова-основи (найчастіше з зменшувальним або патронімічним суфіксом: *Vulf*, «вовк» *Vulfila*, букв. «маленький вовк, вовчєня», *Hwita*, «білий» – *Hwiting*, «син / нащадок Хвіті, син / нащадок Білого»), так і короткі форми двоосновних імен (*Berta* – *Bertrada*).

Семантику іменних основ, можна розділити на кілька основних категорій: основи військової тематики (**Sigiz*, **sigaz* – «перемога»: *Sigibodo* («перемога» + «посланець, гонець»); *Sigihard* / *Sigeheard* («перемога» + «сильний, стійкий, відважний»); *Sigimar* / *Sigmarr* («перемога» + «знаменитий, славний»); **Gunþi-z*, **gundi* – «бій, битва»: *Gundleib* / *Gunnleifr* («бій, битва» + «спадкоємець, спадщина»); *Gundovald* / *Gunnvaldr* («бій, битва» + «влада, що володіє»); *Gundulf* / *Gunnólfr* («вовк» + «бій, битва»); *Willigund* («воля, бажання» + «бій, битва»); **Gaiza-*, **gaizaz* – «спис»); назви вищих істот, особисті імена богів (**Ānsu-z*, **ānsi-z* – «божество, бог, ас»; *Ansgar* / *Osgar* / *Ásgeirr* («ас, аси» + «спис»); *Oslaf* / *Ásleifr* («ас, аси» + «спадщина, спадкоємець»); **Ing-* одне з імен Фрейра, бога родючості: *Ingulf* / *Ingólfr* («Інг» + «вовк»); **Punara-*, **þunaraz* – «грим», також – ім'я бога-громовержця: *Thurgar* / *Þorgeirr* («Тор» + «спис»); *Thurstan* / *Þórsteinn* («Тор» + «камінь»); фізичні і моральні якості: **Hauha-*, **hauhaz* – «високий, піднесений»; *Heahmund* / *Hámundr* («високий» + «захист, захисник»); **Balþa-*, **balþaz* – «сміливий, відважний, сильний»; **Mērja-*, **mērijaz*, **mērja-*, **mārijaz* – «видатний, славний, відомий»: *Adalmar* / *Eðelmær* («благородний» + «знаменитий, славний»); назви тварин: **wulfa-*, **wulfaz* «вовк» *Wolfger* /

Wulfgar / Úlfgeirr («вовк» + «спис»); **arēn*, **arnu-z*, **arni-z*, **arna-z* – «орел»; *Arnuvig / Earnwig* («орел» + «війна, бій»).

Таким чином, промовисті імена стародавніх вождів та героїв відіграють дуже важливу та специфічну роль. Вони надають певні відомості про статус, походження, риси характеру героя давніх часів, формують уявлення про стародавню культуру.

Список використаних джерел

1. Мурашов Р.З. Имя собственное в современном немецком языке. Уфа, 1983. 218 с.

*Наталія Ставчук,
викладач,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)*

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

Проблеми перекладу текстів різних жанрів активно досліджуються лінгвістами. І важливе місце тут відводиться саме перекладу художнього тексту. Як зазначає Т. Р. Левицька, точність перекладу прямо пропорційно залежить від характеру самого тексту. Якщо в науковій літературі необхідна точність та конкретність, то в художньому тексті використовується приблизний, літературний переклад, при якому можуть використовуватись слова, близькі за семантикою, але не тотожні. Це зумовлюється необхідністю вираження усієї експресивної інформації тексту – основною відмінною рисою такого тексту від наукового [3, с. 56].

Художня література, як зазначає А. В. Федоров, відрізняється своєю образністю, а також змістовою ємністю. Ця властивість проявляється у здатності автора передати більшу інформацію, ніж її передає саме слово, викликати почуття та глибокі думки в читача. Поняття змісту охоплює не лише логічну та пізнавальну сторони, а й емоційну насиченість, здатність діяти як на розум, так і на почуття читача [4, с. 67].

У процесі перекладу художньої літератури принциповим є питання передачі національної своєрідності оригіналу. Існує ризик або втратити специфіку одного зі стилів мови перекладу, або використати забагато екзотичних і незрозумілих слів. Слід пам'ятати, що національне забарвлення

не можна звести до певної формальної особливості мови й розглядати разом із питанням про той чи інший елемент словникового складу мови (як діалектизм чи граматична форма) [4, с. 81].

Високоякісним перекладом твору зазвичай вважається той, при якому перекладач широко використовує перекладацькі трансформації і знає специфіку їх застосування, що представляє собою своєрідний творчий процес. Отже, у перекладача художнього твору повинні бути риси творчої натури, він повинен розуміти головну ідею автора в повній мірі. Але при цьому перекладач повинен залишатися «в тіні» автора, по можливості найбільш повно зберігаючи авторський стиль і ні в якому разі не спотворювати основний зміст оригіналу. Відповідно складність полягає ще й в умінні балансувати між вільним і дослівним перекладом, які так само можуть негативно вплинути на стиль і зміст оригіналу. Творча індивідуальність перекладача – поняття особливе, бо мистецтво перекладу є мистецтвом перевтілення, відтворення оригіналу. Результат процесу перекладу значною мірою залежить від здатності розкрити свої власні художні можливості [2, с.43-45].

Специфічною рисою художньої літератури є індивідуальна своєрідність творчості письменника, що являє собою складну систему пов'язаних між собою особливостей, які стосуються всієї тканини твору, відбивається в образах мови та знаходить своє відображення в системі використаних мовних категорій, створюючи єдність зі змістом. Вона пов'язана зі світоглядом автора, з його естетикою і естетикою літературної школи та епохи і передбачає різноманітність проявів – як в площині змісту, так і в площині мови. Найоптимальніше рішення при перекладі: повноцінна передача індивідуальної своєрідності з урахуванням всіх його особливостей і вимог мови перекладу. Необхідно зіставити переклад з оригіналом, враховуючи зв'язки зі світоглядом автора, національного і літературного середовища, щоб перевірити, чи адекватно він переданий при перекладі. Слід пам'ятати і про індивідуальну манеру перекладача: вона або співзвучна оригіналу, або, навпаки, лише сумісна з ним тією чи іншою мірою, або суперечить йому. Ще одна характерна риса полягає в тому, що перекладач має неухильно дотримуватись відповідності культурним особливостям і стилю епохи. Перед ним постає завдання ознайомитись з визначними подіями того періоду, в якому жив автор або про який він пише, культурою країни, звідки письменник родом, тощо. Розуміння художнього твору носіями мови, в першу чергу, ґрунтується на знанні особливостей своїх

реалій і рідної культури, а у представника іншої культури може виникнути ряд труднощів з розумінням того ж самого художнього твору на рідній мові, навіть якщо переклад виконаний на гідному рівні [1, с. 11].

Наступною особливістю художнього перекладу є зв'язок з нюансами оригінального твору, наприклад, ідіомами, фразеологізмами, приказками та іншими видами стійких виразів, при дослівному перекладі яких не завжди вдається повністю відобразити смислове навантаження оригіналу. Перекладач має справу з грою слів, застосовує різні трансформації, що зайвий раз доводить складність виконання художнього перекладу [4, с. 29].

Таким чином, художній переклад має двосторонній характер: з одного боку він є результатом міжлітературної комунікації, в той же час він багато в чому обумовлює і визначає її. Традиційно вважається, що основна функція перекладу – інформативна, оскільки теорія художнього перекладу не виходила за рамки національно-літературного процесу, або розуміла його надто односторонньо. Проте нині переклад виконує дві основні функції: інформативну і творчу. Отже, художній переклад – це відтворення засобами рідної мови особливостей чужоземного літературного тексту в нерозривній діалектичній єдності його змісту і форми. Переклад є одним з важливих елементів сприйняття літератури іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Гнезділова Я. В. Емоційність та емотивність сучасного англомовного дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / Я. В. Гнезділова. Київ, 2007. 23 с.
2. Крупнов В.Н. Практикум по переводу с английского языка на русский, Москва: Высшая школа, 2005. 279 с.
3. Левицкая Т. Р. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. М. : Издательство литературы на иностранных языках. 1963. 123 с.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). 5-е изд. М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.

Олена Шмирко
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри німецької мови,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМА

На початку XXI століття поживалася наукова дискусія про труднощі перекладу. Окреслилася тенденція розглядати означену проблему з погляду не тільки лінгвістики, але й різних галузей філософії (філософської герменевтики, філософської комунікації, епістемології і філософії культури, а також у межах аналітичної філософії). Переклад розглядається в контексті умов можливостей пізнання, методологічної стратегії, онтологічного і універсального механізму культури; предметом обговорення стають як сам концепт «переклад», так і його місце в сучасній мовній картині світу [3]. Широко розглядаються питання специфіки перекладу текстів різного призначення, критеріїв вірності перекладу, можливості / неможливості перекладу концептуальних уточнень і питання про те, чи обмежуються вони мовними процесами

Проблемами перекладу займались Д. Гаспарян, Д. Дюришин, Д. Клеопов, В. Коптілов, О. Ребрій, М. Ласиця, Т. Левіна, М. Мамардашвілі, А. Попович, В. Россельс, М. Устінофф, В. Файбишенко, І. Чепурна та ін. Науковці розглядають неможливість перекладу як об'єктивну реальність, без осмислення якої філософія перекладу не здатна продовжувати свій поступальний розвиток [1]. О. Ребрій виокремлює: фонографічну стилізацію мовленнєвих аномалій (особливості мовлення, зумовлені фізичним або емоційним станом та віковою несформованістю мовлення; особливості мовлення, що зумовлені соціально-регіональними характеристиками мови; особливості мовлення, зумовлені зіткненням двох мов (іноземний акцент); параграфемні засоби смислової актуалізації; ониматопеї; реалії та квазіреалії; онімі; індивідуально-авторські okazіоналізми; фразеологізми та квазіфразеологізми [5, с. 147-214]. М. Устінофф вважає, що варто усвідомити, яким чином можливо перекладати те, що прямому перекладу не підлягає; без розуміння цього, на думку автора, неможливе існування справжнього діалогу культур [6, с. 49]. І. Чепурна наголошує на необхідності передачі історичного колориту твору, збереження національного забарвлення, додержання індивідуальної своєрідності оригіналу тощо [7, с. 157]. Б. Кассен зазначає, що неможливість перекладу спричиняється

відмінністю обсягу значень мовної одиниці, яку необхідно перекласти, з її потенційним аналогом мовою оригіналу, оскільки кожній такій одиниці притаманна певна система відносин з іншими одиницями власної мови. «Кожна мова накидає на світ свою понятійну сітку: не тільки слова, а й термінологічні системи, граматики, синтаксис різних мов чинять опір накладенню одного на одного. І чим сильніше опір оригіналу, тим більш значущою є робота перекладача» [2, с. 7].

Аналіз наукової літератури, власний досвід в означеній галузі, дозволяють виокремити найбільш частотні прояви лакун на рівні словника української та німецької мов. Насамперед, це засилля складних слів в німецькій мові (Komposita), які можливо перекласти лише словосполученням чи реченням, інколи – навіть складносурядним (*Donaudampfschiffahrtskapitänspatent – патент капітана пароплава, який здійснює подорож по Дунаю*). Деякі ідентичні, на перший погляд, поняття, мають різну конотативну маркованість, наприклад, в основі німецького іменника на позначення дії ‘гра в сніжки’ *Schneeballschlacht* лежить слово з більш експресивним значенням *Schlacht – бумва*. Окрім того, в українській мові, на відміну від німецької, немає окремих слів для позначення певних дій: *zelten* ‘ходити в похід з наметом’, *paddeln* ‘плавати на байдарці’, *radeln* ‘кататися / їздити на велосипеді’; *rodeln* ‘кататися на санчатах’, *ausladen* ‘скасовувати запрошення’ тощо. Ця група серед лакун на словниковому рівні представлена теж дуже широко.

Показовими є «референційні» труднощі перекладу (відсутність в інших мовах реалій, що притаманні мові оригіналу), пов’язані зі специфікою базових граматичних категорій мови. Так, наприклад, діалог: – *Sie sind bestimmt wegen dem Geld hier! – Wegen DES GeldES! – bemerkte Paul Sand (J. Siegmann)* – перекласти важко, оскільки він обертається навколо специфічної теми німецької граматики. Звичайно, можна перекласти цей уривок, граматично спотворивши словосполучення і змусивши співрозмовника виправити помилку (наприклад: Ви тут у зв’язку з грошима! – ЧЕРЕЗ гроші!), але такий переклад не зможе відобразити актуальний для сучасної німецької граматики диспут між захисниками застарілого генітива і прихильниками датива, що витісняє його, а саме цей диспут і покладено в основу наведеного діалогу [4, с. 214]. У вищенаведеному випадку культурна маркованість певного відрізка тексту не піддається специфікації і узагальненому опису.

Інколи в мові перекладу просто не існує відповідних термінів, і тоді

перекладачі вдаються чи до описового перекладу, чи до калькування (не завжди вдалого). Наприклад, *Fortgeschrittenenkurs* (*Kurs für Fortgeschrittene*) – ‘курс для тих, хто вже не є новачком в певній галузі’ – позиціонується як курс для «просунутих», що є калькуванням з російської мови; *Sprechblase* – ‘лінія (у коміксах) [переважно кругла чи еліптична], що простягається від уст намальованої фігури і містить текст висловлювання’ – інколи перекладається як *хмаринка*, що є некоректним, тому що у *хмаринці* розміщують, зазвичай, «текст» думок персонажів.

Нерідко при спробі перекладу виникають проблеми на синтаксичному рівні. Так, німецький прикметник *neugierig* має майже повний еквівалент в українській мові: *допитливий*. Але фразу *Das Kind war neugierig alles zu erfahren* неможливо перекласти через певні рамки, що накладаються граматичними нормами обох мов (дослівно: *Дитина була допитлива про все дізнатися*). Доводиться перефразувати, модифікуючи синтаксичні конструкції, наприклад: *Дитині було цікаво про все дізнатися* чи *Дитині дуже хотілося дізнатися про все, що відбувалось*. Але усі ці варіанти не є синтаксичними та лексичними еквівалентами оригіналу. Причиною лакунарності на рівні тексту при відсутності лакунарності на рівні словника є диктат граматичної норми в мові оригіналу та в мові перекладу.

Аналіз різних типів перекладацьких труднощів зумовив спроби узагальнити конкретні випадки прояву неможливості прямого перекладу на різних рівнях мови, в світлі лінгвістичних та філософських теорій. З огляду на вищезазначене, розрізняємо суто лінгвістичні проблеми перекладу (лексико-семантичний, стилістичний, граматичний, фонетичний рині) та культурно марковані проблеми, пов’язані зі світосприйняттям. Від типів та комбінацій означених труднощів перекладу будуть залежати і стратегії перекладача. Усвідомлюючи, що досконалий переклад взагалі неможливий, варто зазначити, що шлях до більш-менш адекватного перекладу лежить через творче переосмислення тексту оригіналу, оскільки при перекладі ми неодмінно щось втрачаємо і, водночас, надаємо якійсь новий сенс. Необхідно розуміти сутність, і не просто вишукувати відповідну лексику в мові перекладу і правильно оформлювати її синтаксично, але й намагатись враховувати контекст, історичні реалії, «філософію» оригінального тексту.

Список використаних джерел

1. Гаспарян Д., Клеопов Д., Левина Т., Файбышенко В. Мамардашвили: Непереваемость как условие и предмет философской медитации. *Русский*

журнал. 29 октября 2012. веб-сайт. URL: <http://www.russ.ru/pole/Mamardashvili-neperevodimost-kak-uslovie-i-predmet-filosofskoj-meditacii> (дата звернення 03.03.20).

2. Кассен Б. В защиту непереводимости. Беседа с Микаэлем Устинофф. *Логос*. 2011. № 5-6 (84). С. 4-13.

3. Ласица М. В. Перевод в трансформациях художественного мира: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2010. 22 с.

4. От лингвистики к мифу: Лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности» : сборник статей / сост. А. В. Павлова. Санкт-Петербург : Anthology publishers, 2013. 352 с.

5. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с.

6. Устинофф М. Роман Якобсон и французская школа перевода. *Логос*. 2011. № 5-6 (84). С. 35-49.

7. Чепурна І. М. Проблематика перекладу художніх творів. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*. Львів, 2010. №14 (201). С. 149-158.

СЕКЦІЯ 4

ІНОЗЕМНА МОВА У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Тетяна Бондаренко,
магістрантка,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Наковий керівник:*

Анна Кришко

*кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії та практики іноземних мов,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)*

ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-СЛОВНИКИ ДЛЯ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Поповнити словниковий запас, уточнити те, чи інше поняття, сформувати асоціативний ряд термінів, підвищити виразність вимови, уникнути одноманітності – усе це є одним із найактуальніших питань у вивченні англійської мови та її розуміння. Оптимізація такого процесу створює потребу в нових підходах до розв'язання практичних завдань із зверненням до інтерактивних онлайн-словників, які забезпечують ефективне вивчення нової лексики, розуміння сенсу слова чи словосполучення, практичного застосування накопичених лінгвістичних досягнень.

Вивчення англійської мови дозволяє виділити групу інтерактивних ресурсів з відкритим онлайн-доступом, які можуть стати джерелом збагачення вокабуляра з англійської мови.

Так, інтерактивні онлайн-словники «Snappy words», «Visual Thesaurus», «GraphWords», «Visuwords», «Lexipedia» дозволяють (за запитом користувача) графічно будувати семантичні зв'язки, показуючи споріднені слова, синоніми, антоніми, гіпероніми, гіпоніми тощо.

Для пошуку пов'язаних слів достатньо у вікні пошуку у верхній частині онлайн-словника ввести необхідне слово і натиснути кнопку «Намалювати», «Візуалізувати», «Go», «Try it» чи іншу команду (залежно від сервісу). Після пошуку слова на головному дисплеї з'явиться потрібне слово та значення,

пов'язані з ним (рис. 1).

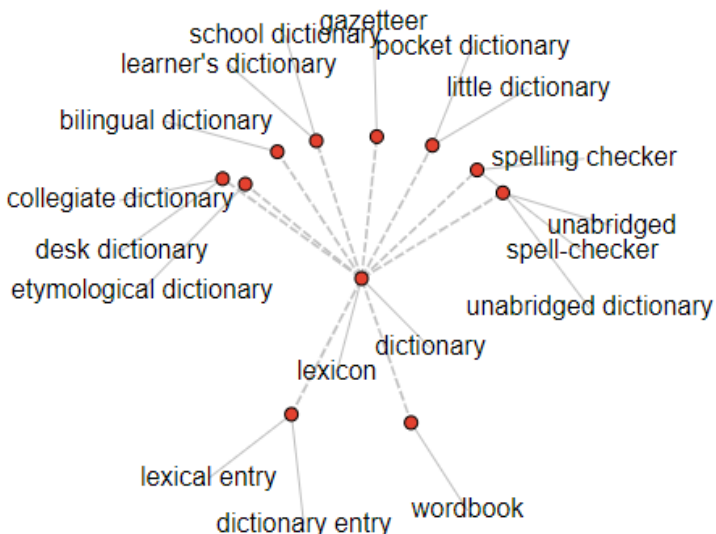


Рис. 1. Приклад використання візуального словника *Visual Thesaurus* до слова «dictionary»

The Visual Dictionary Online входить до Інтернет-ресурсу, на якому розміщується основний онлайн-словник Merriam-Webster. Візуальний словник Merriam-Webster (<http://www.visualdictionaryonline.com/>) – це енциклопедія, візуальний вміст якого дозволяє знайти потрібне слово з урахуванням наочного представлення усього переліку предметів, процесів та явищ, що оточують людину. Онлайн-словник охоплює 15 розділів (Астрономія, Земля, Рослини та садівництво, Тваринний світ, Людина, Їжа та кухня, Будинок, Одяг та вироби, Мистецтво та архітектура, Зв'язок, Транспорт та машини, Енергія, Наука, Суспільство, Спорт і ігри), які поділяються на теми, потім на сюжети та підтеми. Така ієрархічна структура забезпечує зручний доступ до усіх категорій вмісту платформи. Теми, підтеми, сюжети у Visual Dictionary Online представлені ескізами, які з'являються в центрі екрану та забезпечують доступ до наукових повнокольорових ілюстрацій, високоточних схем, рисунків з описом точної термінології того чи іншого питання.



Рис. 2. Приклад використання візуального словника Merriam-Webster

Таким чином, сучасні інтерактивні онлайн-словники використовують для вивчення мови та поповнення словникового запасу, для перевірки написання слів та їх форм, для визначення прикладів вживання, парадигми потрібного слова, тощо.

Ірина Білецька

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань)

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема полікультурної особистості, для розуміння якої важливі шляхи взаємодії особистості і культури, надзвичайно актуалізується в епоху глобалізації та інтеграції, соціокультурних явищ, що ставлять перед сучасною освітою завдання виховання підростаючого покоління нового типу,

здатного творчо мислити і працювати в умовах полікультурного світу. Знання іноземної мови, розуміння та сприйняття інших культур є важливою запорукою ефективності виховання полікультурної особистості.

Реалізація такого завдання можлива завдяки підготовці високопрофесійних учителів, насамперед іноземних мов, з високим рівнем педагогічної культури, здатних працювати в полікультурному середовищі, формувати у своїх вихованців соціальну стійкість, систему моральних цінностей, умінь жити в суспільстві, яке постійно піддається трансформаціям.

Питання формування професійної культури особистості розглядаються в дослідженнях А. Барабанщикова, В. Гриньової, І. Ісаєва та ін. У полі уваги багатьох науковців перебували особливості формування педагогічної культури учителів (П. Блонський, А. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.). Але в різні часи розуміння культури, в тому числі педагогічної, змінювалось.

У науковому доробку сучасних учених відображено різноманітні аспекти педагогічної культури та специфіку її формування у майбутніх учителів іноземної мови (Т. Білоусова, О. Бондаревська, М. Лещенко, О. Рудницька та ін.).

Окремі проблеми полікультурної освіти як невід'ємної складової педагогічної культури вчителів стали предметом досліджень вітчизняних (І. Бех, Л. Голік, І. Зязюн, О. Коваленко, М. Красовицький, І. Лощенова, О. Сухомлинська, Н. Якса, Н. Щерба та ін.) та зарубіжних (О. Джуринський, Дж. Бенкс, Ж. Гей, М. Гібсон, К. Грант, С. Ністо, В. Сафонова, Є. Пассов та ін.) дослідників.

Не можна не погодитись із думкою Т. Білоусової, яка стверджує про те, що вчитель з високим рівнем педагогічної культури – це вчитель, який володіє необхідними для педагогічної діяльності особистісними якостями, здійснює педагогічну діяльність на професійному рівні, веде творчий пошук вирішення педагогічних задач, має стійку потребу в креативності, досягає високих результатів у навчанні і вихованні учнів [2].

У своїй концепції педагогічної культури О. Бондаревська трактує це поняття як частину загальнолюдської культури, в якій найбільшою мірою зафіксувались духовні й матеріальні цінності, а також способи творчої педагогічної діяльності людей, необхідні людству для обслуговування історичного процесу зміни поколінь і соціалізації (дорослішання, становлення) особистості [1].

Дослідження педагогічної культури може здійснюватися з різних позицій, зокрема, соціально-педагогічної, науково-педагогічної, професійно-педагогічної, особистісної.

Вивчаючи педагогічну культуру, варто акцентуватися на наступних аспектах:

- це соціальна сфера суспільства, спосіб збереження стосунків між поколіннями і людьми (в тому числі внутрішньосімейних і міжнаціональних) та передавання соціально-педагогічного досвіду;

- частина загальнолюдської та національної духовної культури, сфера педагогічних цінностей, що містять педагогічні теорії, педагогічне мислення, педагогічну свідомість суспільств, культурні зразки практичної діяльності;

- сфера професійної діяльності, яка охоплює суспільні вимоги до неї, закономірності культурної ідентифікації педагога, культуровідповідні освітні системи, педагогічні технології, способи створення культурних моделей суспільного життя і педагогічної практики;

- особистісна якість учителя, вихователя, викладача вищого закладу освіти, керівника, батьків, інтегруюча педагогічну позицію, професійні вміння, поведінку, індивідуальні досягнення у творчості.

У новому тисячолітті світовому освітньому процесу все більше стають притаманними такі тенденції проєктування і розвитку освіти, що базуються на культурологічному підході і потребують від сучасної людини діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших. Тобто мова йде про полікультурну освіту як важливу складову нинішньої освіти, яка сприяє засвоєнню знань про інші культури, розумінню загального і специфічного в традиціях, вихованню молоді в дусі поваги інших культурних систем.

Безумовно, що в умовах багатокультурного світу та поліетнічного українського суспільства полікультурна освіта стає невід'ємною частиною педагогічної культури майбутнього вчителя іноземної мови. Крім суто лінгвістичних знань, умінь та навичок, вона передбачає культурологічні, етноісторичні знання, усвідомлення важливості культурного плюралізму, умінь виділяти і додавати у зміст іншомовної освіти ідеї, які відображають культурне розмаїття світу, а також умінь організовувати педагогічний процес як діалог носіїв різних мов і культур у часі та просторі. Полікультурна освіта сприяє тому, щоб допомогти побачити спільне у різноманітті.

На заняттях з іноземної мови педагог покликаний акцентувати увагу на тому, що в світі існує безліч цінностей, які відрізняються від їхніх особистих, що будь-які цінності укорінюються в традиціях того чи іншого народу і є для

ного закономірним результатом його досвіду та історичного розвитку. Саме через діалог культур можливо досягти певного рівня самопізнання та взаємозбагатитися. Засобами іноземної мови можна сприяти розвитку в м молодого покоління білінгвальної соціокультурної компетенції, складовими якої виступають толерантність і позитивне ставлення до представників інших культур.

Виходячи з цілей полікультурної освіти, всю різноманітність методів, які використовуються, можна звести до чотирьох груп: методи актуалізації культурного самовизначення і цілепокладання учнів; методи отримання нових знань, практичних умінь та навичків взаємодії з суб'єктами полікультурного соціуму; рефлексивні методи; методи моделювання і проектування в умовах полікультурності.

Технології полікультурної освіти передбачають ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є діалог і співпраця його учасників; ставлення до навчального закладу як до цілісного полікультурного простору, де відтворюються культурні зразки полікультурного соціуму. Основне завдання актуалізації культурного самовизначення може бути досягнута в результаті використання бесід, дискусій, формування діалогових способів спілкування, основаних на повазі різноманітних культур і традицій різних людей, народів через мови та культури, заперечення негативних стереотипів щодо будь-якої культури, навчання учнів критичному мисленню.

При відборі форм навчальної діяльності варто спиратися на зворотний зв'язок з учнями, який може бути організований через діалогові форми роботи – семінари, конференції, колоквиуми тощо. Одна з головних вимог при цьому – створення комфортних умов, що виключають недовіру й емоційно-моральну напругу, а також використання можливостей культурно-освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е. В. Основы педагогической культуры учителя: спецкурс. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1989. 40 с.
2. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие. Ростов н/Д: РГПУ, 1995. 170 с.
3. Гриньова В. М. Аксиологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 2–6.

*Руслана Кульбанська,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)*

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЛЕКСИЧНОГО КОМПОНЕНТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ ФАХОВОГО СПРЯМУВАННЯ

В результаті світової глобалізації відбувся бурхливий ріст міжкультурних контактів у всіх сферах нашого життя. Володіння іноземною мовою, надає переваги в особистій та професійній комунікації, тобто є однією з умов успішної адаптації в соціальному просторі. Уміння спілкуватися з представниками різних культур сприяє розвитку світогляду та дозволяє піднятися по кар'єрних сходах.

Різні аспекти проблеми оволодіння лексичним матеріалом студентами немовних спеціальностей висвітлено у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених-методистів (Н. І. Гез, Ю. В. Гнаткевич, С. А. Демченко, Г. А. Китайгородська, Ю. О. Семенчук, О. Б. Тарнопольський та інш.).

Навчання іноземної мови передбачає формування загальнокультурної іншомовної компетенції, яка складається з комунікативної, когнітивної, компенсаторної, міжкультурної та дискурсивної складових.

На думку відомих фахівців навчання іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі передбачає опанування іншомовною професійно-орієнтованою лексикою, що дозволяє сучасному фахівцеві читати тексти професійного характеру, користуватися відповідно до поставленої мети інформацією з друкованих та електронних джерел, використовуючи навички переглядового, пошукового, ознайомлювального і вивчаючого читання; сприймати на слух повідомлення професійної тематики та виокремлювати інформацію відповідно до комунікативного завдання; висловлювати свої думки у вигляді усних і письмових текстів, застосовуючи знання граматики і володіння спеціальною термінологією; вести діалог аргументативного типу: задавати питання уточнюючого і полемічного характеру, доповнювати / уточнювати певну точку зору, підтримувати/спростовувати висловлювання співрозмовника, демонструючи при цьому володіння мовним етикетом спілкування в самих різноманітних ситуаціях; робити повідомлення/доповіді на ту чи іншу тему, викладати і аргументувати свою позицію, вміти коротко і логічно її обґрунтувати, наводити приклади, резюмувати дискусії, конспектувати усний і письмовий

текст (коротке повідомлення, коментар, реферат). Для успішного формування всіх названих компонентів студентам необхідні знання лексики та граматики іноземної мови.

Навчання іноземної лексики є обов'язковим етапом освітньої програми у вищій школі і здійснюється на 1-2 курсах. Одним із важливих аспектів оволодіння іноземною мовою є фахова лексика, яка ґрунтується на засвоєнні термінологічного мінімуму, необхідного для формування професійно орієнтованої лексичної компетентності. У методичній літературі висвітлюється низка питань, пов'язаних зі специфікою роботи над фаховою лексикою. Так, А. П. Петрова зазначає, що навчання іноземної мови в немовних вузах характеризується наступними особливостями: максимальна орієнтація на майбутню професійну діяльність; зв'язок матеріалу із професійними інтересами студентів; направленість на одержання наукової професійно важливої інформації; спрямованість на оволодіння видами мовленнєвої діяльності, які б давали можливість студенту користуватись цією інформацією [3, с.11-12].

Врахування цих особливостей у процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей забезпечує формування та вдосконалення вмінь професійно-спрямованого мовлення та сприяє досягненню необхідного рівня володіння іноземною мовою фахового спрямування.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. 334 с.
2. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах. Київ: «Просвіта», 1999. 317 с.
3. Петрова А. П. Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М.: РГБ, 2003. 179 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-inoazychnoi-professionalno-kommunikativnoi-kompetentsi> (дата звернення 20.03.2020).

*Віктор Литвиненко,
старший викладач кафедри
теорії та практики іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(м. Умань)*

НЕТРАДИЦІЙНИЙ УРОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Серед численних сучасних засобів активізації пізнавальної діяльності учнів педагоги називають нестандартні уроки, мета яких полягає у пробудженні зацікавленості до навчання, що є каталізатором всієї освітньої діяльності.

Найкраще і вдале визначення нестандартного (нетрадиційного) уроку дав відомий російський педагог І.П. Підласий. Він писав, що нестандартний урок – це імпровізоване навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену) структуру, а структура уроку прямо залежить від типу уроку, бо структура уроку – це сукупність, послідовність і зв'язок елементів (етапів), з яких він складається. Якщо нестандартний урок не матиме певної структури, то навчальний процес буде стихійним. У той же час структура повинна бути гнучкою, динамічною, яка відповідає меті, змісту уроку, віку і рівню розвитку учнів, методам і прийомам роботи [2, с. 267].

Особливість нетрадиційних уроків полягає в тому, щоб структурований зміст і форми викликали інтерес в учнів, сприяли їх оптимальному розвитку і вихованню.

Успіх організації нестандартного уроку під час розв'язання проблемної ситуації на етапі засвоєння нових знань чи виконання завдань на етапі застосування набутих знань на практиці залежить від того, як засвоєнні прийоми спілкування, розвинута техніка мовлення, мовленнєвий етикет, уміння володіти своїм тілом: міміка, жести, погляд, постава, манера триматися під час розмови, зустрічі і т.д. [3, с. 169]. А саме такі якості допомагають будь-який урок зробити нетрадиційним. При цьому відпадає потреба спеціально готувати «відкриті», зовнішні нестандартні уроки, позбавлені внутрішнього змісту, які звичайно готують для перевіряючих.

Нестандартні уроки більше подобаються учням, ніж буденні навчальні заняття. У них незвичайні задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи. З іншого боку - перетворювати нестандартні уроки в головну форму роботи, вводити їх у систему недоцільно через

відсутність серйозної пізнавальної праці, невисокої результативності, великої втрати часу. Творчі педагоги постійно вдосконалюють методику проведення класичного уроку, в результаті чого в навчальний процес впроваджуються нестандартні уроки.

Нестандартні уроки спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, бо вони глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагання, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Тому такі уроки найбільше подобаються учням і викликають у них творчий інтерес [1, с. 211].

Нестандартні форми проведення занять «знімають» традиційність уроку, оживляють думку. Розвивальний і виховний потенціал нетрадиційних форм уроку можна схарактеризувати за допомогою визначення наступних цілей навчання:

- формування в учнів інтересу і поваги до культури країни мови, що вивчається;
- виховання культури спілкування і потреби в практичному використанні мови в різних сферах діяльності;
- розвиток мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей, розвиток ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій учня [1, с. 211].

Отже, форма організації навчання є важливою дидактичною проблемою, яка безпосередньо впливає на результативний компонент навчального процесу. Використання нестандартних форм уроків сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у процесі навчання. Пізнавальна діяльність учнів переважно має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість для обміну інтелектуальними цінностями, порівняння й узгодження різних точок зору про об'єкти, які вивчаються на уроці.

Список використаних джерел

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-ге, виправл. і переробл. Ніколаєва С.Ю. та ін. : за ред. К. І. Оніщенко. К. : Ленгвіт, 2002. 328 с.
2. Підласий І.П. Педагогіка: Новий курс : посіб. для студентів вищих навчальних закладів. М. : Гуманит. вид. центр «ВЛАДОС», 2001. Кн.1. Загальні основи. ПЗ. 576 с.
3. Фіцула М. М. ПЕДАГОГІКА : навч. посіб. М. М. Фіцула. 3-тє вид., стереотип. К. : Академвидав, 2009. 560 с. (Серія «Альма-матер»).

*Оксана Першукова,
доктор педагогічних наук, професор кафедри авіаційної англійської мови,
Національний авіаційний університет
(м. Київ)*

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Ключові слова: формування міжкультурної компетентності; підготовка перекладачів; зарубіжний досвід.

Розвиток людства по шляху розширення взаємозв'язків і посилення взаємозалежності різних країн, народів і культур охоплює нині різноманітні сфери суспільного життя усіх країн світу. Приймаючи участь у міжкультурних контактах будь-якого рівня люди взаємодіють з представниками інших культур, світогляд яких суттєво відрізняється. Вони стосуються не лише відмінностей у мовах, одязі та їжі, вони поширюються на норми суспільної поведінки, ставлення до виконання поставлених завдань та багато інших сторін людського життя, які значно ускладнюють, а нерідко й унеможливають контакти. Основними перепонами є наше сприйняття виявів інших культур через призму власної культури, бо наші спостереження і висновки обмежені її рамками. Тому успішній міжкультурній комунікації необхідно навчатися цілеспрямовано. Зокрема такі навички необхідно формувати у процесі підготовки майбутніх перекладачів, адже саме на них покладена місія міжкультурного медіатора як мовної особистості, обізнаної з особливостями різних культур та нюансами їх взаємодії.

Система навчання перекладу як професії постійно оновлюється і адаптується відповідно потреб інформаційного суспільства. Чільне місце у цьому процесі належить міжкультурному аспекту, бо як справедливо відмічає С.Слізарова "...в процесі підготовки перекладача, здатного здійснювати міжкультурну взаємодію, значної уваги слід приділяти досягненню такого рівня мовної особистості, яка дозволить вийти за кордони власної культури, не втративши власної культурної ідентичності" [3, 236]. Основні труднощі, на думку У. Епп (*Ulrike Epp*), викликають *відмінності в системах символів, контекстному досвіді та обсязі знань комунікантів*, які належать до різних соціальних і культурних груп. Люди приймають як належне звички спілкування, притаманні їх власному соціально-комунікативному оточенню, і намагаються перенести їх на спілкування іншого соціально-культурного плану [5]. Для успішного спілкування і

формування професійної міжкультурної компетенції необхідні: *мовні знання*, які становлять базу кодових знань комунікантів: складаються із засобів оформлення комунікативних намірів у певній ситуації спілкування, включають у себе знання фонетики, граматики і лексики мови спілкування, конвенцій і норм застосування мовних одиниць; *контекстні знання* — позамовні знання, отримані в результаті когнітивного опрацювання соціального й індивідуального досвіду комунікантів; є частиною їхніх фонових знань про світ, пов'язані з визначенням місця і обставин спілкування, ступенем його формальності, соціальними, комунікативно-рольовими й дистанційними стосунками між комунікантами, темою спілкування; *інтераціональні знання*, або знання *взаємодії*, відображають попередній дискурсивний досвід учасників спілкування і є результатом узагальнення — визначають *що саме*: прохання, запрошення, вибачення тощо, і *коли* (порядок їх виконання) слід виконувати в рамках конкретної дискурсивної взаємодії [2, 237].

Лише опанування системи нової мови не є запорукою адекватного нею користування в умовах реального спілкування між представниками різних соціокультурних спільнот. Для продуктивного міжкультурного спілкування, мовна особистість має набути *міжкультурної компетенції* — комплексної характеристики людини, яка є комбінацією знань, умінь, розуміння і ставлення. Її формування ніколи не може бути завершеним, а лише збагачуватися завдяки розширенню досвіду. *Знання і розуміння* стосуються обізнаності про: внутрішнє різноманіття і гетерогенність усіх культурних груп; власну належність до певної культурної спільноти і сприйняття явищ дійсності через систему координат, властиву цій спільноті; наявність стереотипів та упередженого ставлення [6, 8-9]. *Вміння* міжкультурної компетенції стосуються: *емпатії* — здатності поглянути на події і явища з іншої соціально-культурної перспективи, і в такий спосіб отримувати інформацію та тлумачити її іншим; когнітивної гнучкості; критичної оцінки та висловлення суджень про культурні цінності, практики, дискурси тощо, зокрема в рамках рідної культури. *Ставлення*, охоплює: поцінування культурного розмаїття і демократичного плюралізму поглядів і культурних практик; повага до людей, які належать до інших соціально-культурних груп; толерантне ставлення до двозначності та невизначеності; відкритість і зацікавленість [4, 64–72].

Особливого значення набуває формування *міжкультурної чутливості*, якості, що полягає в обізнаності як про особливості різних

культур, так і особливостей їх культурної взаємодії [3, 7]. Тому вивчення студентами нової мови в сучасних умовах має відбуватися як відкриття нового світогляду для збагачення їх індивідуальності, а це можливе лише вивчаючи мови і культури спільно: свідомо і критично порівнюючи, зіставляючи, *співвивчаючи*.

У формуванні міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів заслуговує особливої уваги рамка принципів реалізації професійної міжкультурної комунікації Х. Грайса та М. Клайна (*H. Grice, M. Clyne*) до яких віднесено принципи: *кооперації; конструктивності; політкоректності; толерантності; самоповаги; устремління до взаєморозуміння; захисту інтересів батьківщини і забезпечення її інформаційної безпеки; не допущення збитків третій стороні* та деякі інші. Принцип *кооперації*, на нашу думку є особливо значимим, бо є одним із найважливіших для досягнення продуктивного взаємовигідного співробітництва завдяки застосуванню комунікативних засобів. Його реалізація пов'язана із дотриманням таких положень: не переривати партнера впродовж бесіди, говорити голосно і чітко із застосуванням відповідної лексики; застосовувати умовні знаки, зрозумілі усім присутнім; прагнути досягнути домовленості, ясно виражати комунікативні наміри; поважати інтереси партнера, демонструвати позитивне ставлення; уважно слухати партнера і прагнути знайти рішення, задовольняюче обидві сторони. Цей принцип вимагає дотримання правил: формулою висловлювання ясно та інформативно (*кількість*), не говори нічого з того, про що маєш недостатні відомості (*якість*); уникай двозначності навіть задля ввічливості (*модальність*); формулою і структурою висловлювання відповідно правил твоєї культури (*ставлення і релевантність*) [1,83-87; 7]. Реалізація цього принципу має найвищий результат за умови, що ним керуються обидві сторони і міжкультурний діалог здійснюється у доброзичливому психологічному кліматі.

Отже, процес опанування професійної міжкультурної комунікації вимагає абстрагування від звичної системи тлумачень культурних явищ і може призвести до значних когнітивних і афективних змін. Ефективність заходів щодо поліпшення якості підготовки перекладачів багато в чому залежить від урахування позитивних елементів зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти. Зокрема організація і зміст процесу навчання має приймати до уваги можливості появи таких явищ і мати спрямування на пошук, до якого доречно залучати пізнавальний та емоційний рівні

свідомості студентів.

Список використаних джерел:

1. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: [учебник] М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2013. 368 с.
2. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. линг. фак. выс учеб. заведений; 4-е изд., стер. М. : "Академия", 2007. 336 с.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
4. Developing Intercultural Competence through Education Draft 10 (Final) / Martyn Barrett, Michael Byram, Indico Lázár [at al]. — Secretariat General, : Council of Europe, 2013.34 p.
5. Epp U. Cognitive and Pedagogical Elements of Dealing with Intercultural Communication / Ulrike Epp // Intercultural communication and Foreign language Teaching: Perspectives from Czech-German Viewpoint : [Ed.by FitzGerald, Sc]. Universität Augsburg, 2007.101 p.
6. European Centre for Modern Languages 2012–15 Programme. Learning through Languages. Promoting Plurilingual and Intercultural Education / Council of Europe : Graz, 2011. 52 p.
7. Clyne M. Intercultural Communication at work: Cultural values in Discourse. Cambridge University Press, 1994. 25 p.

«ІНОЗЕМНА МОВА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ»

МАТЕРІАЛИ ІІ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО- ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

(9 квітня 2020 року)

Підписано до друку 09.04.2020 р.

Формат 60x84\16

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 11,97.

Тираж 100 прим.

Віддруковано ТОВ «Друкарня «Рута»

(свід. Серія ДК №4060 від 29.04.2011 р.)

м. Кам'янець-Подільський, вул. Руслана Коношенко, 1

тел. 0 38 494 22 50, drukruta@ukr.net