



**Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького**

Навчально-науковий інститут іноземних мов

**ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди”**

Черкаський державний технологічний університет

**Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ**

ЗБІРНИК ТЕЗ

**Всеукраїнська науково-практична конференція
«Романо-германські мови
у контексті неперервної освіти»**

**18 квітня 2019 р.
Черкаси, Україна**

Романо-германські мови у контексті неперервної освіти / ЧНУ імені Богдана Хмельницького, Черкаси, 18 квітня 2019 р. – Черкаси: Видавець ФОП Нечитайло О.Ф., 2019, – 201 с.

Редакційна колегія:

Кравченко Таміла Миколаївна – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Калько О. М. – викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Рецензенти:

Аліфанова С. А. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Зозуля О. В. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Рекомендовано до друку Вченою радою
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Протокол № від червня 2019 р.

Організатори конференції:

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
Навчально-науковий інститут іноземних мов
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
Черкаський державний технологічний університет
Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ

Програмний комітет:

Керівники:

Черевко Олександр Володимирович – ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор економічних наук, професор – *голова*

Корнюченко Сергій Валерійович – проректор із наукової, інноваційної та міжнародної діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор історичних наук, професор – *заступник голови*

Швидка Людмила Володимирівна – директор ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, канд. філол. наук, доцент – *заступник голови*

Члени програмного комітету:

Дудар Василь Леонідович – канд. істор. наук, доцент кафедри історії та культури України ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Махія Наталія Володимирівна - канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов, декан факультету гуманітарних технологій ЧДТУ

Ващенко Світлана Сергіївна – докт. юрид. наук, наук, заступник директора Сумської філії ХНУВС

Кравченко Таміла Миколаївна – канд. філол. наук, доцент, завідувач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного ун-ту ім. Б. Хмельницького

Члени оргкомітету:

Аліфанова С. А. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Афанасьєва О. С. – канд. пед. наук, викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Дубчак І. П. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Зозуля О. В. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Калько О. М. – викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Петрова О.Б. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Разан А. П. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Рудакова Л.П. – канд. пед. наук, доцент кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Чорна О. А. – канд. пед. наук, старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Щур С. М. – старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови ННІ іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

СЕКЦІЯ 1.
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ
МОВ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 811.111'24:028.42/6(063)

HOME READING LESSON:
THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS

Svitlana Alifanova,
senior lecturer of the department of
English Phonetics and Grammar
Cherkasy, Ukraine

Alla Razan,
senior lecturer of the department of
English Phonetics and Grammar
Cherkasy, Ukraine

Reading is a starting point for developing students' foreign language skills. Home reading provides the most appropriate conditions for this purpose. It facilitates enlarging the reader's lexicon, training grammar structures, developing the skills of acquiring new intellectual data, and it also lets the reader enjoy the process of reading.

Reading is a receptive type of speech activity. The main purpose of reading is to involve the reader into the permanent mental activity aimed at receiving, processing and evaluating the graphically fixed text. It is a complex activity which pursues practical, educational, cognitive and methodological objectives.

In the person's individual experience reading is developed on the basis of oral speech. The child begins to read in the native language after oral skills in the native language have formed and developed. Thus reading turns into the process of recognition of the graphical language and speech material known from oral experience. Teaching reading includes the following skills:

1) lexical skills (formed on the basis of the number of lexical units required by the Program for different fields of communication);

2) grammatical skills (formed on the basis of grammar phenomena required by the Program);

3) perceptive skills or reading techniques (formed on the basis of corresponding psycho-physiological reactions);

4) cognitive (mental operations responsible for processing of the incoming information).

Reading skills are formed once and forever: once the child has done the synthesis of letters and syllables and has achieved understanding the meaning of the word read, they overcome the difficulty barrier in reading forever. The following process of reading implies improving this initial skill by adding specific skills connected with the perception of the graphics of the text and understanding its meaning. These specific skills are:

- strengthening associations between letters and sounds for better understanding language material;
- widening of the operational view to be able to deal with graphic complexes on the whole;
- foreseeing word meaning by several initial letters;

- fragmenting the text and understanding the correlation between its elements;
- meaning integration judging by the meaning of the language signs;
- foreseeing the contents by definite lexical and grammatical text elements;
- synthesis of the facts, establishing their hierarchy and combining of the meaningful parts, etc.

The general and specific skills developed in the process of home reading depend on the communicative aims of this kind of speech activity. They are:

- 1) to understand the contents of the text (author's intentions and the main ideas),
- 2) to compare the acquired information with one's own experience,
- 3) to evaluate the information received and to express one's own opinion about it,
- 4) to interpret the received information.

The general skills of reading comprise the abilities: to choose the reading strategies; to guess the meaning of the unknown lexical units from the context, word forming elements, etc; to share attention between the contents and the form of the text.

The specificity of the work with a literary text demands that this process should be divided into 3 stages: pre-reading, while-reading, and after-reading. The main objectives of the ***pre-reading stage*** are to acquaint the students with the author's biography, to introduce them into the historical background and socio-cultural realities of the story, to motivate the students to read

and to widen their outlooks and horizons. The pre-text stage presupposes the employment of the receptive communicative and reproductive semi-communicative exercises. The main objective of the ***while-reading stage*** is to incite the students to read and understand the text. The exercises of this stage are intended to minimize the difficulties arising at reading the text. Efficient at this stage are the exercises aimed at testing the understanding of the factual data of the text and the work with linguistic aspect of the contents of the text (semi-communicative and communicative receptive-reproductive exercises). The ***after-reading stage*** is aimed at conceptualizing the esthetic and socio-cultural information and developing the creative activity of students. The exercises employed at this stage are of productive communicative character and are not guided by the teacher.

Thus, in the process of organizing the home reading lesson the major objective of the language teacher is to develop a set of exercises helping his students to realize their intellectual potentiality to the full extent.

References:

1. Смелякова, Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора). – СПб: 1992. – С. 50-55.
2. Вовк, О.І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. – Черкаси: 2010. – С. 368-380.
3. Фоломкина, С.К.(1985). Текст в обучении иностранным языкам. – ИЯШ, 1985. – №3. – С. 18-22.

4. Hill, J. Using Literature in Language Teaching. – London: 1991.
5. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. – Черкаси: 2013.
6. Кузьмінський А.І., Вовк О.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу. Вид. 3-тє, доповн. і виправ. – Черкаси: 2014.

УДК 378.147

**ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ
ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ТА ЛІТЕРАТУРИ**

Афанасьєва О.С.,

*викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови
м. Черкаси, Україна*

При лінгвістичному аналізі художнього тексту виявляються ті мовні засоби синтаксичного, морфологічного, словотвірного, фонетичного, лексичного й граматичного рівнів, за допомогою яких виражається ідейний та емоційний зміст літературного твору. Означений аналіз включає в себе, крім усього іншого, пояснення значень слів і форм, фактів відхилення від мовної системи й маловживаних і архаїчних лексичних одиниць. Слова створюють смислову основу тексту,

в них закладені образно-сенсорні, емоційно-оцінні й стилістичні значення [1]. Тому лінгвістичний аналіз інкорпорує також і стилістичний аналіз, за допомогою якого вивчаються загальномовні й авторські метафори, неологізми, стилістичні засоби й мовні тропи [2, с. 11]. Лінгвістичний аналіз полягає також у виявленні: архаїчних лексичних одиниць (лексичних і фразеологічних архаїзмів та історизмів); незрозумілих фактів текстової символіки; застарілих і okazіональних перифразів; незнайомих сучасному носієві мови діалектизмів, професіоналізмів, арготизмів і термінів [3, с. 410]. Водночас, лінгвістичний аналіз не руйнує інтегративності художнього тексту й цілісності його сприйняття. Навпаки, він дозволяє бачити естетичне ціле таким, яким автор його творив і хотів, щоб його власне таким сприймали. Тому й ключі до розуміння авторського задуму знаходяться всистемі мовно-художніх засобів твору [4, с. 340].

Варто зауважити, що нині розрізняють два основні підходи до розв'язання питання щодо алгоритму проведення лінгвістичного аналізу. Перший – традиційний – передбачає різнобічне вивчення історично-культурних особливостей часу написання твору, біографії автора і специфіки його світогляду. Потім відбувається ознайомлення з художнім текстом, визначення ідейного спрямування твору й лише після цього проводиться лінгвістичний аналіз, що є основним етапом роботи в цьому процесі. Другий підхід передбачає аналіз художнього тексту без додаткових матеріалів – «витягання» підтекстової інформації безпосередньо з твору й узгодження її з відомостями про час, життя і світогляд автора [4, с. 341].

Оскільки головною метою лінгвістичного аналізу є вивчення мовного оформлення тексту, здійснення цього виду аналізу сприяє становленню таких навичок, умінь та здатностей майбутніх учителів зарубіжної літератури: застосовувати теоретичний інструментарій для літературознавчого аналізу й використовувати відповідну термінологію для опрацювання художніх текстів; ідентифікувати особливості художнього твору; оцінювати літературні явища й факти, а також особливості творів і індивідуального стилю митців на основі аналізу художнього мовлення; розуміти взаємозв'язки й відмінні риси літературних творів та історичних джерел, використовувати основні принципи художнього перекладу літературних текстів тощо.

Література:

1. Аксаментова С. Н. Лингвистический анализ текста: (опыт работы учителя русского языка и литературы Чиканской средней школы). [Электронный ресурс] / С.Н.Аксаментова. Режим доступа: <https://infourok.ru/opit-raboti-raboti-po-teme-lingvisticheskiy-analiz-teksta-484458.html> – Дата обращения 03.12.2016. – Название с экрана.
2. Белянин В. П. Психологическое литературоведение : монография / В. П. Белянин. – Москва : Генезис, 2006. – 320 с.
3. Воронкова Н. Р. Інтерпретація та лінгвістичний аналіз художнього тексту / Н. Р. Воронкова // Наукові записки КДПУ ; редкол.: О. А. Семенюк [та ін.]. – Кіровоград :

Лисенко В. Ф., 2015. – Вип. 138. – С. 409–411. – (Філологічні науки (Мовознавство)).

4. Обухова В. М. Лінгвістичний аналіз оповідання В. Винниченка «Студент» / В. М. Обухова // Літературознавчі студії: збірник наукових праць / КНУ ім. Тараса Шевченка, Ін-т філол. – Вип. 32. – Київ, 2012. – С. 339–347.

UDC 372.881.111.1 (043.2)

LEARNER-CENTERED vs. CURRICULUM-CENTERED TEACHING

Olga Potiomkina,

teacher-methodologist of English,

highest category,

Cherkasy, Ukraine

Learner-Centered vs. Curriculum-Centered Teachers: Which Type Are You?

The difference between learner-centered and curriculum-centered classrooms is philosophical. Philosophy drives behavior, so when it comes to your teaching style, it is important to have a deep understanding of your own belief system. Your view of learning, students' roles, and teachers' roles determine the method by which you teach. Use this article to place yourself on the pedagogical continuum by considering:

- The types of activities you create
- The layout of your classroom
- The way students learn with you

- How you prepare for class
- How to make the most of your style

Pedagogy

Teachers who adhere to learner-centered classrooms are influenced strongly by constructivism. Constructivism holds that prior knowledge forms the foundation by which new learning occurs (Piaget and Inhelder, 1969). Because people and their experiences are different, they arrive at school with varying levels of proficiency. A student is challenged according to his or her individual zone of proximal development (Vygotsky, 1986). The difference between a student's actual developmental level and his or her potential is the zone of proximal development (ZPD). Good instruction matches each child's ZPD.

Teachers who adhere to curriculum-centered classrooms are influenced greatly by the standards-based movement. All students are taught the same body of knowledge. Regardless of variations in developmental levels, all children are exposed to the same content in the same time period. The objective is to ensure that there will be no academic gaps in what is taught.

Learner-centered classrooms

Learner-centered classrooms focus primarily on individual students' learning. The teacher's role is to facilitate growth by utilizing the interests and unique needs of students as a guide for meaningful instruction. Student-centered classrooms are by no means characterized by a free-for-all.

These classrooms are goal-based. Students' learning is judged by whether they achieve predetermined, developmentally-oriented

objectives. In essence, everyone can earn an A by mastering the material. Because people learn best when they hear, see, and manipulate variables, the method by which learning occurs is oftentimes experiential.

Structure of learner-centered classrooms

The curriculum for a learner-centered class is likely to be integrated thematically. After planning globally, the teacher discusses specific items to study and ways to learn content with the class before putting into motion lesson plans that form a framework to guide instruction.

The time spent on various subject areas is determined in part by how much enthusiasm is generated in the learning process. A skilled instructor can inspire interest that results in students not wanting to go to recess, lunch, or home at the end of the day. Authentic projects require the large time blocks in elementary school schedules and block scheduling in high school.

Curriculum-centered classrooms

Curriculum-centered classrooms focus essentially on teaching the curriculum. The teacher determines what ought to be taught, when, how, and in what time frame. The curriculum that must be covered throughout the year takes precedence. These classes often require strict discipline because children's interests are considered only after content requirements are established.

In this framework students are compared with one another. Student success is judged in comparison with how well others do. A fixed standard of achievement is not necessarily in place. In these classrooms grades resemble the familiar bell curve.

Structure of curriculum-centered classrooms

In a curriculum-centered class, single subjects dictate explicit courses of study to the exclusion of most others. Integration of content areas is by coincidence. Curricula are compartmentalized to the extent that good writing practices, if used at all during mathematics, are not emphasized while working with numbers. Because there is so much material to cover in a year, not much time is allotted for each area studied. Progression to the next topic is determined by how much time is spent doing math or reading or writing.

Teachers designing curriculum-centered classrooms tend to favor distinct time periods set aside for each subject area, generally at the same time of each day. Because this pattern is easy to follow many children can progress through the system in an orderly fashion.

Comparison of the two different classrooms

In order to visualize the two different types of classrooms, think about the structure of each:

Learner-centered	Curriculum-centered
Child-centered	Teacher-centered
Constructivist-driven	Standards-driven
Progressive	Traditional
Information-age model	Factory model
Criterion-based	Norm (bell curve) based
Depth	Breadth
Thematic integration	Single subjects

Process- and product-oriented	Product-oriented
Block scheduling	Short time periods
Collaboration	Isolated teaching and learning
Experiential knowledge	Rote knowledge

Many teachers fall somewhere in the middle of this continuum. They are neither strictly learner-centered nor only curriculum-centered. Teachers use what works for them based on their fundamental belief structures.

How do you prepare?

The way in which teachers spend their time in and out of class can reveal much about their teaching philosophies. A learner-centered teacher makes time to collaborate with others and problem solve as challenges evolve. This teacher spends his or her day researching new ideas and learning key concepts that students must acquire to gain competence. Evaluation is ongoing and done mostly in the context of students' learning.

A curriculum-centered teacher works mostly by himself or herself when he or she is teaching or developing lessons. When teachers do collaborate in team meetings, all involved agree to teach the same lessons. These assignments usually result in a lot of correcting at the end of the day.

How to work within the current system

If you are basically a curriculum-centered teacher, the system is already set up for you – no worries! If you are essentially a learner-centered teacher, you need to enlist support for your teaching style. Effective ways of gaining credibility include the following:

- Initiate collaboration with other educational professionals.
- Locate and share research that documents successful learner-centered classrooms (see References below).
- Invite fellow teachers to attend conferences and workshops geared toward learner-centered topics.
- Ask colleagues to discuss your philosophy of education (and theirs) so that you both may gain a clearer understanding of your principles. At that point, it becomes important to do what you say you do and make no excuses. Some people talk about running a child-centered classroom but actually have not broken from the model they were exposed to as students.
- Finally, it is imperative to gain the respect of your students' parents at Back-to-School night, Open House, conferences, and through regular newsletters.

References:

1. Atwell, N. *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987.
2. Caine, R.N., and Caine, G. *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
3. Clemens, S. G. *The Sun's Not Broken, a Cloud's Just in the Way: On Child-Centered Teaching*. Mt. Rainier, MD: Gryphon House, 1983.
4. Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G. (Eds.) *The Hundred Languages of Children*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1995.

5. Kohn, A. The Schools Our Children Deserve. Boston: Houghton Mifflin, 1999.
6. Lillard, P. P. Montessori: A Modern Approach. New York: Schocken Books, 1972.
7. Piaget, J. and Inhelder, B. The Psychology of the Child. United States: Perseus, 1969.
8. Routman, R. Invitations: Changing as Teachers and Learners K-. Portsmouth, NH: Heinemann, 1991.
9. <https://www.teachervision.com/teachening-methods-and-management/curriculum-planning/4786.html>

UDC 378.016:811.111]:004 (043.2)

FLIPPED CLASSROOM IN TEACHING ENGLISH

Chorna O.A.,

*senior lecturer of the department of
English Phonetics and Grammar
Cherkasy, Ukraine*

What's a flipped classroom?

Cambridge dictionary defines it as “a teaching method in which students first learn about a new subject at home, especially online, and then have discussions on it in class” [1].

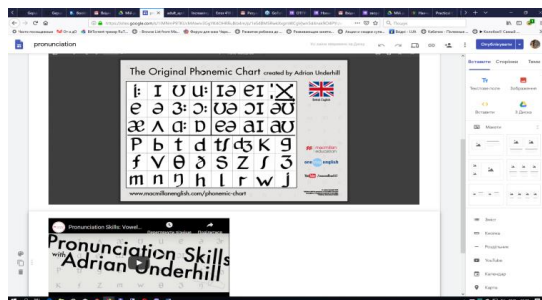
Being a type of blended learning, a **flipped classroom** is an instructional strategy (method) that reverses the traditional learning environment by delivering instructional content, often online, outside of the classroom. It moves activities, including those that may have traditionally been considered homework, into the classroom. In a flipped classroom, students:

- watch online lectures,

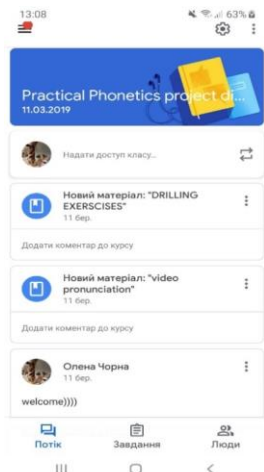
- collaborate in online discussions, or
- carry out research at home **while**
- engaging in concepts in the classroom with the guidance of a mentor [2].

In other words it's not just flipping homework and classwork, it's about changing the focus from teacher-based cooperation to learner-based one with a due respect to distance technologies. Here Google tools and Google virtual classroom in particular may be of primary importance proving the proper virtual environment and educational technologies such as Google site (picture 1), Virtual classroom (picture 2, mobile version), YouTube video, chat messengers, Google forms and so on.

Picture 1.



Picture 2.



As the pictures show, we may use different gadgets when accessing the material, be it a laptop or a mobile (the latter is getting more and more popular with the students). As for the instructive material itself it may be presented in different forms such as a video recorded by a teacher, ready-made video presented via YouTube by a worthy company, a practical task with audio recordings (both limited in time and without the time limits), the virtual classroom which provides the chance to form the community so that the students can watch/listen/do something new, complete the tasks, discuss any question within the community and ask the teacher. Google Drive folders and Google Docs (with shared access) may be used as portfolios for group work and peer reviewing. Students are instructed to post their coursework using these tools. This practice allows students to review their peers' work conveniently on one single platform and give honest feedback to each other. Then there the interactive tools like LearningApps, Lenoit and Padlet. Of course all the multiple applications provided

first demand proper instructor's and learner's skill of using them effectively.

Is flipped classroom possible only when using technology? Definitely not, but it's a more desirable variant. Equal learners' access to instructive resources is a must, be it electronically or paper-back. So, what's the difference between a traditional classroom and a flipped one?

In the **traditional** model of classroom instruction, the teacher is the source of knowledge or the means of accepting knowledge, the teacher responds to questions *lessons may be focused on an explanation of content using mostly a lecture-style*. Student engagement in the traditional model may be limited to activities in which students work independently or in small groups on an application task designed by the teacher. Class discussions are typically centered on the teacher, who controls the flow of the conversation. Typically, this pattern of teaching also involves giving students the task of reading from a textbook or practicing a concept by working on a problem set [2].

The **flipped classroom** intentionally shifts instruction to a learner-centered model in which class time explores topics in greater depth and creates meaningful learning opportunities, while educational technologies such as online videos are used to 'deliver content' outside of the classroom. In a flipped classroom, 'content delivery' may take a variety of forms. Often, video lessons prepared by the teacher or third parties are used to deliver content, although online collaborative discussions, digital research, and text readings may be used. It has been shown that the ideal length of the video lesson to be is eight to twelve minutes [2].

Flipped classrooms also redefine **in-class activities**. In-class lessons accompanying flipped classroom may include activity learning or more traditional homework problems, among other practices, to engage students in the content. Class activities vary but may include: using math manipulatives and emerging mathematical technologies, in-depth laboratory experiments, original document analysis, debate or speech presentation, current event discussions, peer reviewing, project-based learning, and skill development or concept practice. Because these types of active learning allow for highly differentiated instruction, more time can be spent in class on problem-finding, collaboration, design and problem solving as students tackle difficult problems, work in groups, research, and construct knowledge with the help of their teacher and peers. A teacher's interaction with students in a flipped classroom can be more personalized and less didactic, and students are actively involved in knowledge acquisition and construction as they participate in and evaluate their learning [2].

The flipped classroom model is especially useful for ESL teachers and students. Since our goal is to get our students talking (and spend less time talking ourselves) having students watch instructional portions outside of the classroom frees up time for more communicative activities in-class.

It is also a big benefit for students in the postmodern world since their homework is media driven and interactive, and you can employ less traditional activities during class time.

And for teachers who feel there just isn't enough time in class to get everything done having students cover the instructional portion of a lesson outside of class frees you up to do other more communicative things in the time you have together.

To cut a long story short flipped classroom is really worth trying if you like to be in step with today's young adult world.

Literature:

1. Flipped classroom // Cambridge Dictionary. - dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/flipped-classroom?q=flipped-classroom. Retrieved 09.04.2019
2. Flipped classroom // Wikipedia the Free Encyclopedia. - https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom. Retrieved 09.04.2019

УДК371.315:811

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дубчак І.П.,

старший викладач кафедри фонетики і граматики

англійської мови

м. Черкаси, Україна

Під впливом соціальних умов сьогодення, які підвищують вимоги до професійного рівня вчителя англійської мови і націлюють на формування у майбутнього вчителя нових професійних і особистісних якостей і здатностей, конструювання навчального процесу у сучасній педагогічній літературі розглядається з двох ракурсів – навчання через інформацію та навчання через діяльність [1, с. 49]. У методиці навчання іноземних мов таке навчання здійснюється у руслі комунікативного підходу, який має на меті вивчення іноземної мови як засобу реального міжкультурного спілкування.

У результаті аналізу першоджерел виділено два основних підходи до формування граматичної компетенції у руслі комунікативного підходу: комунікативно-прагматичний (Пассов 1989, Ван Екк і Трім 1990, Васільєва 2002, Віннікова 2003, Колларова 2007 та ін.) і комунікативно-когнітивний (Євлевська 1981, Сітнов 2004, Вовк 2008, Шамов 2005, Усенко 2009, Орловська 2010 та ін.). Представники зазначених підходів мають різні погляди щодо місця та ролі граматичних навичок у процесі сприймання й породження іншомовного мовлення та використовують різні прийоми і способи для їх формування.

У нашому дослідженні ми керувалися положеннями комунікативно-когнітивного підходу, що дозволило нам виділити граматичні навички в самостійний об'єкт, а граматику – в окремий аспект навчання. Цей підхід до вивчення іншомовної граматики поєднує в собі риси комунікативного та когнітивного підходів.

Організація процесу навчання в рамках комунікативного підходу має на меті наближення процесу навчання до процесу реальної комунікації і передбачає, в першу чергу, моделювання основних параметрів спілкування, до яких, на думку Ю. І. Пассова, належать: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємовідносини й взаємодія мовленнєвих партнерів, ситуації спілкування, змістова основа процесу спілкування, система мовленнєвих засобів для забезпечення мовленнєвої діяльності у ситуаціях спілкування, функціональний характер мовленнєвих засобів, евристичність тощо [2, с. 47].

Когнітивне направлення у навчанні іноземних мов передбачає оволодіння мовою на основі природного психічного порядку пізнання дійсності [3, с. 20]. Більшість вчених стверджує, що мова є не лише інструментом спілкування, а й важливим інструментом пізнання. Так, на думку Л. С. Виготського, навчання зосереджено навколо двох процесів: усвідомлення та оволодіння. Мова одночасно є інструментом спілкування та інструментом пізнання. Усвідомлення мови відбувається у процесі пізнавальної діяльності, а оволодіння нею – у процесі мовленнєвої практики на основі когнітивної активності студентів. Така практика необхідна для розвитку мовленнєвих умінь, а без пізнавальної активності студентів формування адекватного уявлення про лінгвістичне явище, про систему мови, так як і формування лінгвістичного розвитку особистості стає неможливим. Мова сприяє розвитку когнітивних можливостей студентів. Оволодіння мовою базується не лише на правильній організації мовленнєвої практики, а й на цілеспрямованому стимулюванні пізнавальної активності студентів. Таким чином, сутність когнітивного підходу полягає у розв'язанні у ході навчального процесу таких завдань, як сприймання, обробка, структурування, зберігання, виведення і використання знань, вивчення і пояснення пізнавальних процесів і механізмів, що забезпечують адекватну адаптацію людини до реальності [2, с. 9]. Тому когнітивна і комунікативна сторони процесу навчання не лише не заперечують, а, навпаки, передбачають одна одну. Вони взаємопов'язані й відображають суть комунікативної

компетенції – знання, уявлення про мову та здатності до мовленнєвих дій, умінь у мовленнєвій діяльності.

Як зазначає Ю. А. Сітнов [4, с. 29], реалізація комунікативно-когнітивного підходу до формування іншомовної граматичної компетенції передбачає інтеграцію в навчальному процесі мовних моделей граматичних явищ і когнітивних моделей породження мовленнєвого висловлювання, що змінює логіку оволодіння іншомовною граматиною – від заучування правил і малоефективного тренування до когнітивної структури граматичного явища й двоетапної схеми процесу пізнання: формування образу і його відтворення. Важливими умовами реалізації цього підходу є формування когнітивних структур як форм організації і збереження у свідомості студентів образів складних граматичних явищ англійської мови, в яких відображаються не граматичні категорії і не правила граматичного оформлення мовлення, а образи мовленнєвих функцій англійської мови; корекція недосконалих когнітивних стилів, формування продуктивних когнітивних стилів, стійких до факторів, що негативно впливають на процес їх формування. На думку автора, ГК можна назвати сформованою, якщо студенти легко оперують такими інтелектуальними діями, як аналіз і систематизація мовних фактів; встановлення схожих і відмінних рис між різними граматичними явищами та їх причинно-наслідкових відношень; оцінка й вибір різних варіантів дій; усвідомлення відносності граматичних правил, відповідність граматичних засобів мовленнєвій задачі; відсутність помилок; адекватна швидкість протікання інтелектуальних операцій і дій.

О. І. Вовк [2, с. 10] виділяє наступні положення комунікативно-когнітивного підходу: навчання іноземної мови у процесі мовленнєвої діяльності, стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів, створення автентичних умов соціалізації суб'єктів навчання, урахування індивідуальних пізнавальних стилів і навчальних стратегій, розвиток і розширення знаннєвого простору, розвиток мовної особистості, формування у студентів картини світу, розвиток множинного інтелекту, формування комунікативно-когнітивної компетенції як розвиненої здатності до здійснення мовленнєво-розумової діяльності, що виявляється у ході розв'язання проблемних завдань засобами англійської мови на основі знаннєвого простору, картини світу, множинного інтелекту, сформованих мовної і когнітивної особистостей студента.

Таким чином, саме раціональне поєднання основних параметрів комунікативного й когнітивного підходів дозволяє вирішити основні завдання навчання іншомовного спілкування в сучасних умовах.

Література:

1. Комаров А. Н. Учебник современного английского языка : Фундаментальный системный курс / Андрей Николаевич Комаров. – М. : Рольф, 2009. – 544 с.
2. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах : навчально-методичний посібник / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавництво «САН», 2010. – 506 с.

3. Шамов А. Н. Теоретические и практические вопросы обучения лексике на уроках немецкого языка : Учебное пособие / А. Н. Шамов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2010. – 179 с.
4. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : дис. док.пед. наук : 13. 00. 02 / Юрий Аркадьевич Ситнов. – Пятигорск, 2005. – 345 с.

УДК 81'243:378.14(06)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Куліш І.М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
м. Черкаси, Україна*

На розвиток системи вищої освіти в країні мають вплив дві групи чинників: зовнішні та внутрішні. Внутрішні процеси включають нормативну базу, яка встановлює основний порядок функціонування системи вищої освіти, а також потреби суспільства, ринку праці та потреби держави у кваліфікованих фахівцях [1].

В національній системі вищої освіти України здійснюються певні зміни, викликані процесами інтеграції країни у європейський простір вищої освіти, який надає

можливість більшої мобільності студентів, ефективного міжнародного спілкування, глибокого взаєморозуміння, полегшеного доступу до інформації різного формату. Розвиток мовної компетенції студентів надає можливість ефективної участі у процесі навчання, в ситуаціях майбутнього професійного спілкування, сприяє підвищенню їх мобільності та конкурентноздатності на ринку праці. На національні параметри викладання та вивчення іноземних мов впливають зовнішні чинники, зокрема, міжнародно визнані стандарти, зазначені у Загальноєвропейській рекомендації з мовної освіти 2001 року.

Іншомовна підготовка має забезпечити гармонійну взаємодію майбутнього фахівця із глобалізованим інформаційно-технологічним суспільством [2].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначає наступні загальні рівні володіння іноземною мовою:

- Елементарний користувач (A1, A2)
- Незалежний користувач (B1, B2)
- Досвідчений користувач (C1, C2).

Ці загальні рівні були введені у практику українських закладів освіти з метою підвищення рівня володіння іноземною мовою та узгодження із загальноєвропейськими нормами іншомовної компетенції. Оскільки Державний стандарт базової та повної середньої освіти 2004 року передбачає рівень випускників шкіл як B1, то рівень абітурієнтів закладів вищої освіти, відповідно, має бути не нижчим за цей рівень. Проте, має пройти певний перехідний період для досягнення всіма випускниками шкіл України зазначеного рівня [3].

Практика навчального процесу закладів вищої освіти свідчить про неоднорідний базовий рівень іншомовної підготовки абітурієнтів. Цей факт впливає на розробку ряду спеціальних заходів закладами освіти, включаючи вивчення потреб та інтересів студентів певних спеціальностей та розробку відповідних програм вивчення іноземної мови професійного спрямування на основі типової національної програми, розробку підготовчих, факультативних курсів та збільшення кількості академічних годин на вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування».

Необхідний рівень іншомовної підготовки закладу вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства варіюється в залежності від спеціальності фахівця. Розроблена міжнародна система тестування для оцінювання іншомовних умінь претендентів на навчання чи працевлаштування в іншомовному середовищі. Ця система тестування узгоджується з вимогами міжнародних ринків праці. Подібні рекомендації зазначають спеціальності, які вимагають більш складної комунікативної діяльності та, відповідно, вищого рівня іншомовної компетенції. До таких напрямів можемо віднести наступні спеціальності:

- «Інформаційні технології»
- «Міжнародні відносини»
- «Туризм»
- «Готельно-ресторанна справа»
- «Журналістика»
- «Право»
- «Міжнародна економіка», тощо.

Міністерство освіти та науки України затвердило вимоги до освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників рівня «Бакалавр», вказуючи на рівень володіння іноземною мовою B2 («Незалежний користувач»). Ця вимога базується на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, а також вимогами до фахівців на міжнародному ринку праці.

При розробці навчальних програм з іноземної мови професійного спрямування вказані вимоги впливають на визначення змістового наповнення курсу, на його тривалість та особливості організації.

Очікувані результати іншомовної підготовки здобувача вищої освіти охоплюють наступні уміння:

- перекладати академічну та професійну інформацію іноземною мовою;
- аналізувати іншомовні джерела інформації академічного та професійного спрямування;
- писати ділові листи загального та професійного спрямування, враховуючи міжкультурні особливості;
- вести професійну документації іноземною мовою;
- обговорювати академічні та професійні проблеми, досягаючи розуміння зі співрозмовником;
- готувати виступи, звіти, презентації професійного спрямування.

Завданням закладу вищої освіти є підготовка фахівців з високим рівнем професійної компетентності та здатністю творчо вирішувати теоретичні та практичні завдання відповідної спеціальності. Високий рівень фахової підготовки вимагає самоосвіти, безперервної освіти та освіти протягом

всього життя сучасного фахівця. Такі процеси вимагають підвищення рівня внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти та зростання якісної характеристики вищої освіти [4].

На сучасному етапі провадження освітньої діяльності важливою складовою професійної підготовки є набуття іншомовної компетентності, а саме, професійно та науково орієнтованої іншомовної компетентності. Вирішення цих завдань реалізується шляхом досягнення певних цілей навчання:

- практичної (формування у студентів комунікативних мовленнєвих компетенцій загального та професійного спрямування для ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі);
- освітньої (формування у студентів загальних навчальних компетенцій для самоосвіти та освіти протягом життя);
- пізнавальної (формування та розвиток пізнавальних здібностей студентів);
- розвиваюча (формування мотивації, інтересу та позитивного ставлення до навчання та вивчення іноземної мови);
- соціальна (формування самосвідомості та уміння ефективно спілкуватися у загальному та професійному середовищі);
- соціокультурна (сприяння розуміння національних та міжнародних проблем).

Принципи сучасної освіти та її особливості на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлюють змістове наповнення дисципліни «Іноземна мова професійного

спрямування». Зміст навчальної програми з іноземної мови професійного спрямування враховує інтереси та потреби студентів певної спеціальності, враховуючи їх попередній досвід та особливості їх майбутнього фаху. Зміст цієї дисципліни базується на навчальних та професійних уміннях, на міжнародних рівнях володіння мовою та відповідає національним кваліфікаційним рівням.

Зміст програми з іноземної мови професійного спрямування має на меті формування професійної комунікативної компетенції, яка охоплює:

- лінгвістичну компетенцію (мовленнєві уміння та мовні знання);
- соціолінгвістичну компетенцію (соціокультурні умови користування мовою);
- прагматичну компетенцію (вміння функціонально використовувати лінгвістичні ресурси у продуктивних та рецептивних видах мовлення).

Слід зазначити, що професійна комунікативна компетенція формується для студентів різних спеціальностей відповідно до їх фаху, до професійних та академічних ситуацій та сфер застосування. Змістовим наповненням курсу може слугувати автентичний матеріал, підібраний за фахом студентів. Як правило, викладачі іноземних мов та кафедри іноземних мов професійного спрямування розробляють навчально-методичне забезпечення дисципліни для всіх спеціальностей.

Відповідно до програми іноземної мови професійного спрямування розробляються навчальні модулі, які відповідають національній кредитно-модульній системі.

Запровадження цієї системи було передумовою приєднання України до Болонського процесу. Змістові модулі зосереджуються на професійних уміннях певних ситуацій певних галузей.

Для прикладу, наводимо змістові модулі з розробленого нами навчально-методичного забезпечення дисципліни для студентів спеціальності «Здоров'я людини».

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37-38. – Ст. 2004.
2. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства/ О. Хоменко // Вища освіта України. №2. – 2012. – С. 5-61.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Г.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
4. Куліш І.М. До проблеми розробки освітньо-наукової програми аспірантури: складова здобуття мовленнєвих компетентностей / І.М. Куліш // Діалогічний простір взаємодії суб'єктів освітнього процесу: філософський, соціокультурний і психодидактичний аспекти. –Збірник матеріалів II всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 295-річчю дня народження

UDC 378.016:811.111'367.625(043.2)

TEACHING MODALS IN REAL LIFE CONTEXT

Olga Moody,

Lecturer,

English Language Institute,

University of Florida, the USA

Modals present a complex vocabulary and grammar problem for most ESL students. While some languages have equivalents for some modals, others don't. Also, modals are challenging because of their multiple meanings.

For this grammar resource, I was thinking about music and songs and how useful they could be if used correctly in an ESL classroom. They are authentic, show how language can be manipulated, have context, have cultural relevance, and often tell stories (something I find interesting both linguistically and cross-culturally). As I was looking through iTunes, I came across an artist that I thought could be particularly interesting for such an environment: Old Crow Medicine Show. This band is a bluegrass group from Tennessee whose particular style is very "American" in the "Good-ole-boys"/ southern stereotype sort of way (something I feel a lot of foreign students may be familiar with) without being too difficult to understand, and their song "Big Time in the Jungle" showcases a lot of different grammar points of English [1].

Teaching Points

1) To ESL students, the first and most obvious thing about this song is the dialect and style of speech of the singer. This song could be used as a segue into a series of lessons on specific American geographic dialects (this one being southern/rural) and how the style, vocabulary, syntax, and sounds differ across them. Some of the tokens are specific of this dialect and others apply across the general population. (Highlighted examples: ‘bout, dropping of *g* in *-ing* suffix, *got* vs *had*, *I know nothin’* vs *I don’t know anything*, etc). Students could also ask about the things that seem odd to them and also discuss the difference in dialects among native speakers from different regions (say if the class is at a university and the students interact with other students or professors of different backgrounds).

2) In the same realm as the above point, this song is a great resource for spoken grammar lessons and how English (as all languages do) employs economy of effort in many ways and how the spoken grammar differs from its written/prescriptive counterpart. For example, *going to/want to* become *gonna* and *wanna* apply not only to this dialect but to many native speakers in casual speech. An activity here could be having students “translate” the spoken grammar to written prescriptivism or vice versa from other resources.

3) This song, as many are, is a story and thus exemplifies a lot of grammar points about English storytelling. In the first line, framing the story with a time and place and then being able to use the simple present for a sense of immediacy for example. Narrative

sequencing is also here as shown in each verse. This song could be analyzed to show students the many different variations and mechanisms storytellers use language (tense, framing, sequencing, descriptions).

4) There are a lot of tense shifts/uses of different tenses/idioms in this song that could be adjusted depending on the level. There are examples of simple past, simple present, “going to” future, simple future, imperatives (many in second to last verse: grab your duffle bags, head to the checkpoint), idioms: *you’re in for (x)*, *life turned upside-down*, *robbed the king of his crown*, etc. An entire lesson could be made by dissecting the different forms used and their purposes.

5) Finally, this song contains a lot of cultural and historical elements worth discussing, especially in upper levels. The Vietnam War, southern rural culture, the metaphor of the Government being Uncle Sam and that whole advertising campaign for the Army, attitudes of young people during the 1960s and 1970s, etc. I think those kinds of things are important to discuss in class; it gives real life and insight to the language being taught and opens the door for class discussion about different cultures’ norms and attitudes.

References:

1. <http://www.youtube.com/watch?v=1MC0HNPIy18>

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.

В.В. Гур'єва,

старший викладач кафедри іноземних мов

м. Черкаси, Україна

Л.В. Рибалка

старший викладач кафедри іноземних мов

м. Черкаси, Україна

Інтеграція нашої країни у світове співтовариство, розвиток міжнародних відносин, поява нових наукових та освітніх програм викликає потребу суспільства у науковцях, здатних вільно знайомитись із англomовною професійно та науково значущою інформацією, вільно висловлюватися англійською мовою у процесі досягнення ними академічних і професійних цілей.

Метою нашого дослідження є вивчення та аналіз процесу формування соціокультурної компетенції студентів-істориків на заняттях з дисципліни «Іноземна мова» (англійська).

Об'єктом дослідження є організація навчальної діяльності студентів-істориків у рамках даного курсу, а предметом дослідження – формування соціокультурної компетенції у процесі роботи з англomовними автентичними науковими матеріалами з історії та історіографії за допомогою інноваційних технологій.

Проблема формування соціокультурної компетенції у процесі навчання іноземної мови розглядається багатьма вченими-методистами в основному в процесі навчання усного іншомовного спілкування як на різних ступенях загальноосвітньої школи (М.В.Баришніков, О.О.Бондаренко, Л.П.Голованчук, О.О.Коломінова, З.М.Нікітенко, О.Г.Оберемко, О.М.Осіянова, М.А.Саланович), так і в межах підготовки студентів мовних вищих навчальних закладів освіти (Н.Ф.Бориско, Л.С.Дімова, С.Ю.Ільїна, С.І.Ісак, О.І.Селіванова, Т.П.Черепанова, Т.О.Яхнюк, О.В. Бирюк).

Працюючи із студентами немовних спеціальностей, ми готуємо їх до ділового спілкування, а також наукового спілкування, оскільки професійні інтереси можуть бути пов'язані з науковими дослідженнями, спілкуванням із закордонними колегами, з участю у симпозіумах, конгресах і конференціях, з написанням статей, резюме, анотацій, обґрунтувань, читанням спеціальних наукових статей, слуханням лекцій, виступом з доповіддю та ін. Історики мають завдання сьогодні презентувати світу нашу автентичну історію. Таким чином, навчання іноземній мові фахівців-істориків є на сучасному етапі одним з найважливіших у підвищенні якості їх професійної підготовки. Іноземна мова виходить за рамки загальноосвітньої дисципліни і стає складовою професійної підготовки поряд зі спеціальними дисциплінами. Складовою комунікативної компетенції стає володіння професійною лексикою та термінологією на фоні соціокультурних норм і реалій [1, с.135].

Невелика кількість годин аудиторних занять з іноземної мови професійного спілкування та той обсяг інформації, що

збільшується кожен день, виводить нові освітні технології, засновані на ефективному використанні в навчальному процесі ВНЗ сучасних засобів і методів передачі знань на чільне місце.

Інформаційні технології за останні кілька років суттєво змінили освітній процес в провідних країнах світу і вплинули на наш досвід. Вони стають важливими інструментами у викладанні англійської мови та формуванні соціокультурної компетенції у студентів. Практично неможливо уявити навчання без освітніх та соціальних сервісів Web 2.0. З'явилися нові педагогічні підходи (наприклад, коннективізм), масові відкриті англомовні дистанційні курси з історії, в яких навчаються безкоштовно сотні тисяч слухачів (Open Educational Resources). І в той же час, до цих пір серед сучасних підходів до навчання провідне місце займає комбіноване або гібридне навчання (Blended Learning), яке можна віднести до методик навчання іноземних мов професійного спрямування, що опираються на комунікативний підхід. Методика вдало поєднує процес безпосереднього особистого спілкування у системах «викладач-студент» – «студент-викладач» із взаємодією он-лайн завдяки системам комп'ютерного навчання мов, які допомагають створити віртуальне навчальне середовище збагачене соціокультурними реаліями. Засобами досягнення навчальних цілей за методикою змішаного навчання є два типи навчальних платформ:

- зовнішні платформи, змістове наповнення яких індивідуально розробляє навчальна інституція, з урахуванням мети навчання та аналізу потреб студентів (наприклад, Moodle, Web Course Tools, Googleclassroom);

- внутрішні платформи, що відображають зміст уже розроблених навчальних курсів (наприклад, Mackmillan English Campus, CALL, OxfordPressUniversity, NationalGeographicLearning) [2, 161].

Специфіка вивчення іноземної мови полягає в тому, що студент не може вивчити її абсолютно самостійно, без професійного контролю і співпраці з викладачем. Використання названих платформ є ідеальним помічником в процесі формування мовленнєвих та соціокультурних компетенцій студента. Інтернет надає значну допомогу у вивченні та практичному використанні іноземних мов. Основою Всесвітньої Мережі є спілкування, яке забезпечує безпосередній зв'язок з носіями мови через створення і проведення спільних телекомунікаційних проєктів, листування за допомогою електронної пошти з ровесниками з інших країн, участь у різноманітних конкурсах і олімпіадах, участь у текстових і голосових чатах, публікації наукових робіт на навчальних сайтах і отримання відгуків на них з різних країн світу, пошук та читання джерел інформації за фахом, використання он-лайн словників – усього того, що готує студента до професійної та наукової діяльності.

Використання інноваційних технологій допомагає формувати у студентів комунікативну, професійну та соціокультурну компетенції, що забезпечують уміння ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях навчально-академічного, професійного та соціального спілкування.

Література:

1. Куліш І.М. Особливості вивчення іноземної мови науково-професійного спрямування // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.– Випуск 112:и – 2014. – С.133-138
2. Микитенко Н.О. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей/ Н.О. Микитенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія :Педагогіка . – 2011. – No 2. – С.157-166.

УДК 81, 81'26

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ

Хрін І.В.,

*викладач кафедри іноземної філології, перекладу
та методики навчання
м. Переяслав-Хмельницький, Україна*

Основний стрижень освіти ХХІ століття – це освіта для людей. В її основу покладено розвиваючу функцію, культуротворчу домінанту, виховання відповідальної особистості, яка прагне до саморозвитку та самореалізації, може критично мислити, правильно опрацьовувати

інформацію та використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення питань, прагне змінити своє життя та життя своєї країни на краще.

Навчання іноземних мов набуває сьогодні особливого значення у процесі розвитку особистості та інтеграції України в європейський освітній простір. Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі. Інтерес до вивчення іноземних мов традиційно великий. Той, хто володіє мовами, володіє світом. Тому що, кожна мова відкриває ключ до певної країни, певного світу.

Наприклад, англійську мову можна назвати мовою міжнародного бізнесу, науки, техніки, інтернету та мистецтва. Вона охоплює 80% навколишнього простору. Німецьку мову можна віднести до мови техніки і фінансів. За останні роки вона стала досить популярною. Французька мова є адміністративною у різних спільнотах та організаціях [1, с.59].

У процесі вивчення іноземних мов звичайно як і у процесі вивчення рідної, можуть виникати певні проблеми. Наприклад, граматики, лексики, фонетики. Але найбільш популярною проблемою є подолання мовного бар'єру. ХХІ століття стало часом переходу до високотехнологічного інформаційного простору. Для того, щоб рівень освіти постійно підвищувався, оновлювався зміст освіти та форми організації навчального процесу перед суспільством постають цілі та завдання щодо їх діяльності. Основними завданнями є оновлення та постійне впровадження інноваційних технологій, методів, прийомів та інструментів у процес підвищення якості освіти [2, 370с.].

Впровадження інноваційних методів та технологій у процес викладання іноземних мов є також досить важливим етапом для підвищення якості освіти та вивчення іноземних мов загалом. Існує велика кількість інноваційних методів та технологій. Наприклад, кейс-метод, дискусія, ток-шоу, інтерактивні технології, технологія асоціативних символів, асоціативний метод, мовне портфоліо, аудіо-технологія та інші. Кожна група технологій та методів не лише сприяють полегшенню у вивченні лексики, граматики та фонетики, а також допомагають подолати мовний бар'єр.

Наприклад, технологія мовного портфоліо сприяє покращенню вивчення лексики та граматики; аудіо допомагають вивчати фонетику; технологія асоціативних символів сприяє вивченню граматики та поповненню лексичного запасу. Метод діалог-журнали сприяє також підвищенню мотивації до вивчення граматичних конструкцій та часів іноземних мов.

Сьогодні існує безліч різноманітних курсів, що спрямовані на швидке, цікаве та доступне вивчення мови. А для того, щоб процес вивчення мов на цих курсах був дійсно цікавий, сучасні тьютори використовують інноваційні технології та методи навчання [3, 161с.].

Для сучасної освіти необхідно створювати нові, зовсім інші освітні умови. Вони повинні враховувати не тільки швидкість інформаційного потоку, але і бути націленими на розвиток студентських навичок критичного аналізу інформації, планування своєї діяльності і ефективного втілення ідей.

Нові Державні стандарти як раз і передбачають зміну принципів організації освітнього процесу, в центрі якого знаходиться учень. І тут на допомогу приходять інноваційні технології та методи. Один із шляхів їх застосування – змішане навчання, синтез класно-урочної системи та дистанційне навчання. Даний досвід сприяє вирішенню завдань державної політики в освіті та регіональних освітніх завдань.

Література:

1. Блідар І. Перевернуте навчання. Посібник для формування нових знань і навичок щодо використання сучасних технологій. Кіровоград, 2017. 59с.
2. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів. Переяслав-Хмельницький. 2007. 370 с.
3. White Paper Teaching and Learning. Towards the Learning Society: Report of the European Commission. Frankfurt-am-Maine. United Europe Editorial House. 2000. 161p.

УДК 138

ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ВМІНЬ АДАПТАЦІЇ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Щур С.М.,

старший викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови. м. Черкаси, Україна

Адаптація тексту, як зазначається в методичному словнику, являє собою пристосування висловлювання до рівня

компетенції реципієнта і проявляється у спрощенні чи ускладненні тексту [1, с. 10]. Однак, таке тлумачення адаптації є досить спрощеним і не зазначає всі характерні риси цього процесу, та не уможливлює визначення необхідних вмінь для навчання майбутніх фахівців.

Як відомо з теорії перекладу, найбільш частотними проявами адаптації є обробка текстів різного характеру для дітей, обробка спеціальних текстів для нефахівців, тобто використання певних прийомів, спрямованих на полегшене сприйняття незрозумілих культурних і мовних явищ. З методичної точки зору, науковці зазначають, що викладач ІМ повинен володіти адаптивними навичками і вміннями – добирати і використовувати конкретні засоби навчання, які адекватні конкретним цілям у певних умовах. Поміж окреслених дослідниками адаптивних вмінь, до мовленнєвої адаптації відносяться вміння адаптувати своє мовлення і навчальний мовленнєвий матеріал.

З лінгвістичної точки зору, адаптація зумовлена необхідністю виконання мовою різних функцій і забезпечення адекватної комунікації. Успішність спілкування залежить від вміння її учасників підбирати найбільш релевантний варіант представлення певного змісту в конкретній ситуації, адаптуючи своє висловлювання до відмінних умов взаємодії. Це справедливо і для спілкування через текст – коли необхідно створити його новий (адаптований) варіант, який відповідає певній сфері діяльності, певній ситуації, наміру мовця, рівню компетенції читача/слухача та його інтересам. Дослідники зазначають, що процес адаптації тексту може включати різні модифікації: 1) обсягу тексту – скорочення чи розширення за

рахунок вилучення/додавання окремих частин, речень, тощо; 2) форми тексту (усної на письмову чи навпаки); 2) рівня складності тексту – формальної і змістовної, ускладнення чи спрощення тексту, змінення процентного відношення згорнутих і розгорнутих структур, підвищення чи зниження категоріального статусу ключових слів; 3) композиційної структури і змісту тексту – зміна жанру і стилю, способу концептуалізації змісту (домінування понятійного, оціночного, образного способу представлення інформації, тощо) [2].

Варіативність модифікацій в тексті зумовлюється зовнішніми комунікативними факторами і насамперед, метою комунікації. Основними цілями адаптації тексту вважають інформування, інтерпретація і коментування, здійсненнями впливу на реципієнта, висвітлення інформації під певним кутом зору. Здійснення адаптаційних дій відбувається на основі мовленнєво-мисленнєвих прийомів: 1) аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації; 2) збереження інформації, її фільтрація, перекодування, структурування і актуалізація; 3) спрощення/ускладнення, скорочення/розширення, розгортання/згортання, вилучення/додавання, тощо.

В медіації мовна, мовленнєва і соціокультурна адаптація висловлювання має місце одночасно та є комплексною діяльністю, яка регулюється свідомими і несвідомими намірами. Така діяльність заключає в собі декілька вмінь, навичок і прийомів переказу, компресії, декомпресії, реферування, перифразування, експлікації, тощо.

Таким чином, під адаптацією висловлювання розуміємо повну чи часткову зміну вихідного тексту з урахуванням умов

і особливостей соціокультурного контексту, чинників конкретної комунікативної ситуації спілкування, тобто пристосування тексту до нових умов його функціонування. Зазначені цілі адаптації тексту уможливають виділення трьох домінуючих комунікативних намірів, що реалізуються в процесі продукування висловлювання цільовою мовою, і відповідних мовленнєвих завдань.

Література:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Дьякова, А. А. Интердискурсивная адаптация текста : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Дьякова Анастасия Алексеевна; [Местозащиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2009. – 20 с.

СЕКЦІЯ 2.

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОРΟΣЛИМ

УДК 374.7

ІНШОМОВНА ОСВІЧЕНІСТЬ ДОРΟΣЛИХ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

*Киба Л.М.,
старший викладач кафедри англійської філології та
методики викладання,
Черкаси, Україна*

Однією з причин утримання українських науковців від участі у міжнародних грантових програмах, конкурсах та проектах, перешкодою до впевненого інтегрування у світову спільноту, затримки адекватної і вчасної реакції на міжнародні проблеми, що потребують нагального і компетентного реагування та відстоювання принципових позицій, є відсутність належних знань з іноземних мов та володіння мовами інших національних спільнот.

Навчання іноземної мови дорослих ставить багато проблемних питань, що потребують адекватної та оперативної відповіді. На сьогодні існує багато наробок (як теоретичних, так і практичних) щодо проблем викладання іноземної мови дорослим слухачам, але оскільки потреби, мотивація, здібності, об'єктивні можливості, пов'язані з виробничими чинниками, соціальними ролями та займаними посадами членів дорослої аудиторії мають набагато ширший діапазон,

ніж ті самі константи традиційної аудиторії, то й концепції, стратегії, тактичні підходи до процесу викладання іноземних мов дорослій аудиторії носять якщо не загальний, то досить нечітко окреслений характер. До проблем віднесемо і відсутність чітких та виважених методик, викладання без стовідсоткової гарантії того, що вся аудиторія слухачів, які зацікавлені в опануванні іноземною мовою і мають потребу у ній, опанують її, певна хаотичність у застосуванні навчальних прийомів, існування багатьох інших, як передбачуваних так і непередбачуваних, проблем.

Володіння іноземними мовами передбачає уміння читати, писати, розуміти мову на слух та розмовляти нею. Проте, коло навичок, які потрібно набути, не обмежується вищеназваними [1]. У дорослій аудиторії увага з перших занять має бути сфокусована на більш соціально-орієнтованих навичках, а саме: підсумовування (*summarizing*), опис (*describing*), оповідь (*narrating*), аргументація (*reasoning*), роздум (*speculating*) тощо. Крім того, ведучи мову про навчання дорослих іноземної мови варто звернути увагу і на фасилітацію чи активізацію власне уміння вчитись та визначення (пізнання) тими, хто навчається власного (персонального) стилю навчання, оскільки ці, на перший погляд «школярські» або «несерйозні» параметри та критерії можуть свідчити на користь чи проти членів соціуму, що прагне до чи претендує на звання суспільства «життєздатного розвитку».

Розпочинаючи заняття, викладач має знати, на який результат очікують дорослі учні: чи є метою вільне спілкування з носіями мови, чи їм потрібно читати та

перекладати спеціальну літературу. По своїй суті це одне і те ж завдання, але з різними акцентами, які і визначають остаточний вибір навчальних курсів та методики навчання. Прийнято вважати, що корпоративні навчальні курси повинні бути під лаштовані під завдання конкретної організації: курс має включати спеціальну лексику, яка б відображала специфіку діяльності організації чи підприємства. Але заучування лексики це ще не вивчення мови, ось саме з доведення того, що в основі будь-якої мови (професійної включно) лежить єдина, загальна структура, часто і починається спілкування викладачів з дорослими групами. Дорослі слухачі важко погоджуються з тим, що у них попереду кропітка «школярська» робота, оскільки базовий курс має починатися з освоєння базового лексичного запасу та основ граматики. І лише після цього починається перехід до основного курсу професійної лексики та етикету спілкування.

У процесі навчання дорослих однією з проблем є проблема пам'яті. Мозок дорослих учнів уже не такий гнучкий, запам'ятовування нових слів триває довше, а граматичний аспект мови частіше осягається через аналітичне вивчення, а не сприймається через клішовані зразки та практичне вживання граматичних формул. (Хоча, на різних етапах дорослішання людина вдається до різних стратегій запам'ятовування). Тож, при навчанні дорослої аудиторії, у матеріалі, що презентується викладачем, повинно бути якнайбільше логічного взаємозв'язку і якомога менше розрізненої інформації.

Ефективним в умовах дорослої аудиторії є надання членам групи можливості конкурувати між собою і

стверджувати свій статус за всіма значимими для конкретної особистості шкалами та параметрами. Наприклад, лише при читанні, перекладі, переказі текстів та постановці запитань до них, конкретна особистість не знаходить способів та шляхів самовиявлення, а у ігрових ситуаціях, коли потрібно проявити дотепність, винахідливість чи ерудицію, мотивація до навчання та активності на навчальних заняттях стрімко зростає. Існує беззаперечна кореляція між ступенем мотивації, збудженням психіки та ефективністю запам'ятовування [3]. Перед викладачем, який працює з дорослою аудиторією, стоїть завдання підготовки інтегрованих вправ, у яких належна увага приділялась би всім аспектам іншомовної мовленнєвої діяльності, оволодіння та володіння якими є складовою іншомовної освіченості людини, а отже – елементом розвитку суспільства як сукупності особистостей.

Література:

1. Найденова Н. Основы преподавания иностранных языков по методу М.Берлица. / Н. Найденова // Вестник РУДН, Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – М.: Издательство ФГБОУ «РУДН», 2007. – №2 – с. 95-103.
2. Florez, M. C., & Burt, M. Beginnin to work with adult English language learners: Some considerations. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 2001. URL: <http://www.cal.org/caela/digests/beginQA>. (Last accessed: 12.12.2018)
3. Weddel, K., & VanDuzer, C. Needs assessment for adult ESL learners. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

УДК 811.111

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ

Рудакова Л.П.,

доцент кафедри фонетики і граматики англійської мови.

м. Черкаси, Україна

Ідея використання тексту в навчанні іноземної мови не є новою. Проте в ракурсі комунікативно-когнітивного підходу текст як висловлювання набуває особливої **актуальності**. У своїх дослідженнях лінгвісти і методисти аналізують психологічні основи теорії педагогічної граматики (Л.М. Черноватий), формування репродуктивних і рецептивних граматичних навичок мовлення (Н.К. Скляренко), важливість граматичного динамічного стереотипу у формуванні граматичної навички (Ю.І. Пассов), застосування ілюстративної ситуації (О. Ніл), контекстуальну подачу граматичного матеріалу й використання концептуальної метафори як навчальної граматичної інформації (О.І. Вовк), надаючи метафоричному навчанню глобального, холістичного (*whole*) значення (Л.В. Уільямс), вплив емоційності на ефективність навчання (Е. Тульвінг) тощо[за 1]. Не зменшуючи значення вказаних чинників і не претендуючи на абсолютність новизни ідеї, в цій публікації акцентуємо на

важливості й необхідності використання тексту у формуванні граматичної навички як мети навчання граматичного матеріалу. **Метою** статті є продемонструвати можливі шляхи використання тексту у формуванні граматичної компетенції.

Як відомо, навчати граматичного матеріалу можна двома шляхами: індуктивним і дедуктивним. Ще й сьогодні у вищій школі перевага надається дедуктивному шляху, коли студентам пояснюються правила, потім виконуються вправи на затреновування граматичних структур (частіше на підстановку в речення відповідної форми) та контролюється засвоєність вивченого матеріалу. Проте, в інтенсивному навчанні «модель оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю передбачає рух від актів діяльності у використанні нерозчленованих глобальних одиниць мови (Синтез 1), через вичленення, усвідомлення й узагальнення мовних явищ (Аналіз), і знов до актів діяльності, але вже іншого, вищого рівня (Синтез 2)»[2, с. 59]. Іншими словами, це є рух від тексту через виконання тренувальних вправ до наступного тексту, тобто: ТЕКСТ – тренування – ТЕКСТ. Наведемо приклад такої моделі навчання.

Так, навчання умовного способу дії дієслів на II курсі ЗВО можна розпочати, запропонувавши студентам екскурсію Лондоном.

Teacher: *Imagine, that now we are in London. You know a lot about it.*

London is the capital of Great Britain, its political, economic and cultural centre. It's one of the largest cities in the world... There are four parts in London: West End, East End,

Westminster and the City... The official London residence of the Queen is Buckingham Palace... There are many well-known churches and museums in London. For example, Westminster Abbey, St. Paul's Cathedral, the British Museum, the Natural History Museum, the National Gallery... London is famous for its parks, such as St. James's Park, Hyde Park, Green Park...

Teacher: *If I were in London now, I would go to / see / visit... And what about you, Julie, Alex or Ann? What places of interest would you like to visit if you were in London?*

Відповідаючи на питання викладача, студенти досить легко оперують новою граматичною структурою. Якщо у них виникають труднощі, можна використати підказку у вигляді презентації:

What places of interest would you like to see / to go to / visit if you were in London?

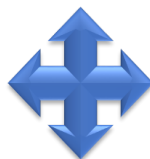


If I were in London, I'd like to see/visit...



Після такої бесіди студенти легко роблять висновок про те, як формується умовний спосіб дії дієслова в англійській мові:

If Past Simple



Would + Infinitive

Для затреновування вживання граматичної структури, що вивчається, можна використовувати різноманітні вправи, наприклад: на заповнення пропусків у ізольованих реченнях і текстах, добір кінців речень до їхніх початків, відновлення порядку слів у реченнях, доповнення неповних речень, підтвердження або спростування запропонованих тверджень, заповнення пропусків у віршах / піснях, читання і переказ невеличких фабульних текстів, відповіді на питання “*What would you do if...*”, відповіді на питання до прочитаних текстів або переглянутих відеофрагментів тощо.

Поглиблюючи знання студентів про умовний спосіб дії дієслова та пояснюючи умовні речення, що відносяться до минулого часу, або умовні речення змішаного типу можна запропонувати прочитати діалог, підкреслити в ньому та виписати речення, які вжито в умовному способі, наприклад:

DANNY: The police have arrested me, Dad. I took some medicine for my fear of flying on the way home from Las Vegas, and apparently, I became aggressive and upset the passengers next to me. I can't remember. Anyway, can you come? I'm sure the police would believe you if you talked to them. You know I

wouldn't ask you to do this unless I had to, but I'm really worried.

DAD: Of course, I will come straight away. Are they treating you well?

DANNY: Yes, but they want me to sign a written statement.

DAD: I'd rather you didn't do that, Danny. I'll call my lawyer – wait until he gets there.

DANNY: Oh, OK. It's stupid – if I hadn't taken that medicine, I'd be home now.

DAD: Yes, well, if you hadn't accepted that invitation to your cousin's party, this wouldn't have happened... [3, p. 161].

Після того як студенти виконують завдання, їм можна запропонувати заповнити таблицю і пояснити, які форми дієслів використовуються на позначення умовних речень, що відносяться до минулого часу, або умовні речення змішаного типу, а також які дії вони означають.

Type	If - clause	Principal clause
Present	If + Past Simple	Would/could + <i>Infinitive</i>
Past	If + Past Perfect	Would/could + <i>Perfect Infinitive</i>
Mixed	If + Past Simple	Would/could + <i>Perfect Infinitive</i>
Mixed	If + Past Perfect	Would/could + <i>Infinitive</i>

На завершення опрацювання умовного способу дії дієслова викладач може розповісти начебто про своє минуле й

про те, що він шкодує, що щось не сталося в його житті, наприклад:

ABOUT THE LOST OPPORTUNITIES I HAD IN MY LIFE

When I was six, I attended a ballet school. But then my parents moved to another place, and I dropped my studies. If I had continued attending the ballet school, I would have become a ballerina. If I had become a ballerina, I might have worked at a theater. If I had worked at a theater, I wouldn't have become a teacher and I wouldn't be teaching you.

Вдома студенти мають підготувати аналогічну розповідь про те, що не відбулося в їхньому житті, і вони шкодують про це.

Таким чином, використання тексту у навчанні має ряд переваг для формування граматичної навички мовлення: а) студенти одразу залучаються до активного використання нового граматичного матеріалу; б) знімається психологічний бар'єр перед складним граматичним явищем; в) у пам'яті студентів залишається «відбиток», закарбовується еталон граматичної структури; г) формування комунікативної компетенції починається вже на етапі презентації нового граматичного матеріалу.

Подальшу **перспективу** дослідження ми вбачаємо у доборі текстів для навчання різного граматичного матеріалу англійської мови на II курсі ЗВО.

Література:

1. Вовк О.І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання. – Дис. ... канд. пед. наук. – К, 2008.
2. Кузьмінський А.І., Вовк О.І. Методика навчання англійської мови в аспекті комунікативно-когнітивного підходу. Навчально-методичний посібник. – Черкаси: ЧНУ, 2011. – 316 с.
3. MyGrammarLab. Intermediate B1/B2. – Pearson Education Limited, 2012. – 395 p.

СЕКЦІЯ 3.
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

УДК 821.111.09 [Бартельм].08 (043.2)

**ПАРОДІЯ І ГРОТЕСК ЯК ЗАСОБИ ХУДОЖНЬОГО
ЕКСПЕРИМЕНТУ У ТВОРЧОСТІ Д. БАРТЕЛЬМА
(НА ПРИКЛАДІ ОПОВІДАННЯ «ФЛОРЕНС ГРІН – 81»)**

*Зозуля О.В.,
старший викладач кафедри
фонетики і граматики англійської мови
м. Черкаси, Україна*

При всій увазі сучасної літературознавчої думки до різних аспектів постмодернізму як феномену постсучасності багато його проблем залишаються далекими від остаточного розв'язання. Певною мірою це стосується таких явищ як пародія і гротеск. Так, у постмодерністському тексті пародія представлена як особливий тип мегатекстуальної гри, коли оригінал (початковий текст) стає не просто об'єктом пародійного переінакшування з комічною, дидактичною або етологічною метою, а й продукує такий постмодерністський дискурс, в якому на першому плані опиняються інтертекстуальність, пастиш та гротеск.

Різноаспектне використання пародії (часто у поєднанні з гротеском) у постмодерністському тексті викликає нову хвилю зацікавлень до неї як до феномену, що набуває нових якісних характеристик і ознак (праці Д. Затонського, О.

Зверева, І. Пігулевського, І. Гассана, Дж. Гарфема, Л. Гатчен, Ф. Джеймсона та ін.).

Особливо яскраво пародія та гротеск представлені у оповіданнях-фрагментах американського постмодерніста Дональда Бартельма у збірці «Повертайтесь, докторе Калігарі». Перше оповідання збірки «Флоренс Грін – 81» («Florence Green is 81») – одне з найвдалиших ілюстрацій естетики гротескно-пародійного новаторства письменника. Дослідник його творчості Кім Герзінгер переконаний, що «Флоренс Грін – 81» – це влучний письменницький експеримент, який руйнує очікувану читацьку рецепцію твору: «Сміх Бартельма обертається зовсім не жартами, а закликом повернути назад Доктора Калігарі – «фігуру звихнену та вабливу» [2, р.VIII]. У такий спосіб вчений посиляється на назву збірки, у якій ім'я доктора Калігарі інтерпретовано Бартельмом досить двозначно: це одночасно і код, і ключ до розшифровки загадкового змістифікованого сюжету твору.

Необхідно зазначити, що, з наративної точки зору, дистрибуція персонажів представлена «калейдоскопічно»: важко визначити, кому із героїв оповіді письменник симпатизує та відводить центральну роль. Імена із референтами з реального світу допомагають автору вигадати іншу реальність, у якій їхня історична, культурна, літературна, військова та мистецька цінність знівельована засобами пародійної деформації та гротеску.

Серед них більша частина – це прототипи відомих громадських діячів, письменників, музичних діячів, та інші реалії. Це Герман Кан (видатний американський економіст, стратег та футуролог, який передбачив майбутній вплив Японії

на світовій арені); Амос Кендалл (впливовий журналіст та політик, помічник та радник американського Президента Ендрю Джексона); Памела Хенсфорд Джонсон (англійська письменниця-драматург, критик та дружина письменника Чарльза Персі Сноу, двічі зустрічається у тексті твору); Джоан Грехем (реальна особа цього персонажу не встановлена, можливо це дівчина Джоан, яка приваблює оповідача); Гертруда Стайн (американська письменниця та теоретик літератури); Генрі Джеймс (американський письменник доби реалізму); Оскар Вайльд (відомий англійський письменник та драматург); сестри Ендрюз (theAndrewsSisters – відоме у свій час американське вокальне тріо); капітан Міднайт (Captain Midnight – назва першого американського радіо серіалу, який транслювали з 1938 по 1949 р.р.); поета Онварда Крістіана або Вперед Християнина автор згадує у п'ятьох епізодах (насправді це ім'я псевдо поета, створеного із перших двох початкових слів відомого англійського гімну, що починався словами «Onward, Christian Soldiers¹»); імена Святої Богородиці (Our Lady of the Sorrows) та Святої Схоластики Нурсійської (Sister Scholastica – засновниця Ордену бенедиктинців та першого жіночого монастиря у Західній Європі), Джузеппе Верді (італійський композитор).

Пародія на власні імена та реалії інформативно переобтяжує тканину оповідання, і в той же час Бартельм

¹«Onward, ChristianSoldiers!»(Вперед, солдати-християни!) – англійський гімн, написаний у 19 столітті, який співала Армія Визволителів. Пізніше у серпні 1941 року цей гімн виконав церковний хор під час зустрічі та підписання У. Черчіллем та Ф. Рузвельтом Атлантичної Хартії. У. Черчілль вважав цей Гімн символом єднання людей.

використовує це для побудови множинних смислів. Різноплановий характер інтертекстуальних зв'язків між колажованими фрагментами оповідання унеможлиблює релевантну інтерпретацію такого складного нашарування фактичного матеріалу.

Така мозаїка імен більше нагадує пацієнтів психлікарні. У діалогах вони мало розуміють один одного і часто говорять про речі, які виходять за рамки здорового глузду. В одному з епізодів Баскервіллль намагається довести, у чому ж на його думку полягає призначення літератури, що схоже на беззмистовне верзіння: «The aim of literature<...>is the creation of a strange object covered with fur which breaks your heart²» [1, р.11]. Джоан підхоплює розмову, зауважуючи, що вона має двох дітей. У цей момент втручається автор, цікавлячись, навіщо Джоан таке накоїла. Далі оповідь можна охарактеризувати як безглузду балаканину психічно неврівноваженого пацієнта, який залишений сам-на-сам у палаті і у голос розмовляє сам із собою: «I am struck by the modesty of her answer. Pamela Hansford Johnson has been listening and his face jumps in what may be described as a wince. «That's a terrible thing to say,» he says. And he is right, right, entirely correct, what she says is the First Terrible Thing. We value each other's remarks, on the strength of this remark and the one about the Andrews Sisters, love becomes possible³» [ibid.]. Із

²«Література покликана створювати незвичний об'єкт, який вкритий хутром і здатен розбити ваше серце.»

³«Як стримано вона відповіла. Памела Хенсфорд Джонсон слухає, а його обличчя перекошується та здригається. «Те, що ви говорите, - жахливо.» - говорить він. І він правий, я повністю погоджуюсь із ним. Те, що вона промовила, є

старанно подрібнених на незв'язні ланцюжки розмов важко скласти послідовний діалог, оскільки оповідач постійно перебиває своїх персонажів власними шизофренічними роздумами, що більше нагадує хворобливі думки пацієнта психічного закладу із фільму про Доктора Калігарі.

Головна героїня Флоренс також психічно хвора. Гротескно описано кілька її улюблених, але доволі дивних занять. По-перше, вона очолює літературний клуб, що розташований «у її старому, величезному, плескуватому будинку, нашпигованому ванними кімнатами на Бульварі Індіана». В клубі лише чоловіки-поети, які складають поеми на її честь, у стилі «Флоренс вже старенька леді, але сміху не прогледить...». Поезії зібрані у «велетенську мерзенну грудку», яку старенька зберігає у своєму гаманці. Бартельм-лікар-пацієнт виносить вердикт: «Surely Florence Green is a vastly rich vastly egocentric old-woman nut! Six modifiers modify her into something one can think of as a nut⁴» [1, p.5].

Окрім поезії, Флоренс завзято колекціонує палиці-тростинки. Деякі вона придбала, подорожуючи світом, а деякі виготовляла сама. Їх кількість настільки велика, що займає цілу кімнату, яка швидше нагадує цілий «арсенал рушниць у зброярні». Засобами гротеску автор насмішливо гіперболізує

Найогиднішою з Усіх Гидот. Ми цінуємо один одного саме через свої зауваження. І через силу цього зауваження, а також того, що стосується сестер Ендрюз, кохання таки існує.»

⁴«Авжеж! Флоренс неабияка багатійка та неабияка егоцентрична пришелепкувата бабця. Шість показників описують її стан таким чином, що зрозуміло одне – вона таки з'їхала з глузду.»

процес виготовлення палиць, під час якого «Флоренс обдирала кору з невитриманих порід дерев, обережно обсушувала їх, потім накладала декілька шарів спеціального лаку, потім полірувала, постійно, не припиняючи, вечорами після заходу сонця та після вечері» [1, р.9]. Згодом ця пристрасть до палиць трансформується у фатальну одержимість старої бажанням фізично відлущувати кого-небудь. Примітним є той факт, як спокійно Бартельм протоколює момент здійснення героїнею злочину. «Приїхавши в готель, вона зареєструвалась та, пообідавши, посиділа у вестибюлі. Деякий час вона спостерігала за американськими підполковниками, що жваво теревенили із молодими німкенями, а потім пішла прогулятися.» Її жертвою став поліцейський-регулювальник, «німець за походженням». «Приємна старенька американська леді» смикнула його за рукав, дістала палицю «1927 року із Єллоустоуна» і розстрожила йому голову. Опісля Флоренс без розбору біла кожного, хто попадався їй у торговому центрі. І зрештою оповідач, як лікар-психіатр, ставить свій діагноз бабці: «Флоренс зробила те, що зробила. Ні більше, ні менше.»

Звучить апокаліптичний мотив втечі та втоми від навколишніх подій та людей: «*I want to go somewhere where every thing is different. A simple, perfect idea*⁵» [1, р. 12]. Бартельм виділяє курсивом текст головної репліки, якою ніби намагається докричатися до всесвіту. Словами Флоренс, яка «бажає змінити обстановку» та «вимагає повного оновлення («total otherness»)), оповідач оголює почуття глибокого розпачу та розчарування. Флоренс опиниться в іншому вимірі

⁵ «Я хочу поїхати туди, де все інакше. Таке просте, але ідеальне бажання.»

– «там, де все буде вже не так». Все навколо завмирає; життя зупиняється. Йде дощ. Кінцівка оповідання залишена для читацьких роздумів про можливе самогубство/смерть/божевілля автора.

Феноменальність зображуваного Бартельмом у «Флоренс Грін – 81» є очевидною: пародійний текст перевантажений словесним каламбуром, який мозаїчно деформує та гротескно спотворює реалії та імена, змішуючи опозиційні категорії смішного із страшним та несмішним, красивого з потворним.

Література:

1. D. Barthelme. Come Back, Doctor Caligari. / Barthelme Donald. – New York: Anchor Books, Doubleday&Company, Inc., 1965. – 138 p.
2. Kim Herzinger, Flying to America. 45 More Stories. Donald Barthelme / Herzinger Kim. –Berkeley: Counterpoint, 2007. – 331 p.

UTOPIA AS A LITERARY GENRE

Т.М. Кравченко,

доцент кафедри фонетики і граматики англійської мови

м. Черкаси, Україна

О.М. Чебан,

доцент кафедри фонетики і граматики англійської мови

м. Черкаси, Україна

The idea of perfection is an established literary conduct dating back to the conventions of Gilgamesh and the Eden of the Bible and Koran. The view of Eden in Genesis (Chapter 2) was sketchy enough to make man wish more to describe it more fully [9, 461, vol. 4]. It is possible to state that utopias present a vast array of answers to the question how to create a happy human life.

Utopia as a literary genre presupposes a detailed description of the political, social life of an imaginary country. The country has an ideal political structure characterized by equity and justice. In the course of the centuries the desire to find happiness has assumed many different forms [1]. Moses Finley, an American historian, states that in contemporary scientific literature the word “utopia” has a great number of meanings ranging from the aspiration for better life to the fantasies of a paranoiac or a schizophrenic [see 3, 297]. The creation of perfect worlds is a Western proclivity, though many cultures had myths of a golden age and other proto-utopian forms. The West utopias owe much to ancient classical images of ideal social existence [8, 524].

O. Khayyam, a Persian poet, mathematician and philosopher, voiced the attempt to devise a better system for people living together in “The Rubaiyat”

Ah, Love, could you and I with Him conspire
To grasp this sorry Scheme of Things entire,
Would we not shatter it to bits – and then
Remold it nearer to the Heart’s Desire! [see 7, 9]

Utopias have appeared in almost every literary form—travels, letters, visions, dialogues, novels, treatises, and in both prose and verse. Sometimes it is difficult to say whether the author creates utopia as a fiction or as an ideal to be realized in the future [2, 422]. They have been the vehicles of seriously argued religious, political, and philosophic views set out didactically in a succinct and interesting manner and of propaganda. Many have sought to move men to action, while others have been visions for contemplation, dreams to think on. They virtually defy orderly classification, though some writers have tried to divide them into restrictive, rigidly controlled societies, totalitarian in their social policies, or expansive realms of freedom knowing only a minimum of control. This division coincides roughly with a division between those in which harmony, statically conceived, is maintained by the repression of spontaneity, and those in which perfection is seen as a relative condition dependent upon progress and individual freedom of choice and action. The static, dynamic, repressive, and expansive characteristics may owe something to the kind of men who have written utopias and the role which these works played in their own lives and perhaps also in those of their readers.

There have been few literary masterpieces among the utopias, perhaps because it is difficult to write interestingly of perfection, of

states without the usual conflicts which form the stuff of romance and tragedy. Nevertheless, at their best, utopists have shared in most of the great intellectual debates and their works have often been not only stimulants to change but prophetic of the future [9, 465 vol. 4]

Retrospective Utopias

Harold Priest, an American researcher, characterizes the Ancient times as the nostalgic yearning for golden age, simple pre-urban spiritual life at peace with nature [7, 10-11]. In this simpler era work was not complicated, men's needs were few and their desires limited. Both were easily satisfied by the abundance provided by nature.

The vivid example is the portrayal of the Golden Age in the works of Hesiod, *Works and Days* namely (ca. 750 B.C.). He describes a time when "... the fruitful earth spontaneously bore [men] abundant fruit without stint. And they lived in ease and peace upon their land with many good things rich in flocks and beloved of the blessed gods" [see 9, 460, vol. 4]. There were no motives of idleness, luxury, war, religious strife and other forms of conflict, ennui and malaise.

This kind of utopias may be defined as *retrospective*. They "exist" in the past as a nostalgic backward glance, an image never regained and probably because of that very attractive. Many cultures preserve the image of such a golden age knowing that utopia has forever gone as long as life is complicated, urbanized, and filled with contention. L.

Mumford, an American researcher, has argued that "Such a society had indeed come into existence at the end of the last Ice Age, if not before, when the long process of domestication had come to a head

in the establishment of small, stable communities, with an abundant and varied food supply....”[see 9, 460, vol. 4]. The first utopias would seem to be the pleasant but nostalgic folk memories of this state, standing in idealized contrast to the urban regulated world of war and social strife which succeeded as Iron-Age populations grew and rational and religious control systems were elaborated with the founding of the ancient cities.

Idyllic depictions of the Golden Age among Arcadians, Hyperboreans, Panchaeans, and Atlanteans appear in the works of Euhemerus, Ovid, Lucian of Samosata, and others. Plato’s “Laws” (ca. 340), Aristotle’s “Politics”, and Xenophon’s “Cyropaedia”, while not utopias, provide materials from which later writers borrow institutions, notions of enlightened rule and conceptions of human goodness and happiness to be found in civic, particularly urban, life.

Utopias Existing in the Indefinite Time

The Renaissance sees a rebirth of the utopian writing after the Middle Ages when utopian thought contradicted the Christian tradition of sinful and imperfect man unable to establish the Paradise on Earth. Geographical discoveries, especially Columbus’ voyage produce hope that somewhere in the unknown countries life is better than in the existing known ones. That hope led to the change in the genre chronotope. More places his perfect commonwealth on the island, providing a dreamy image with the “material” form. Thus, utopia starts “existing” in presence, but far away. Before More’s “Utopia” the number of elaborately designed utopian commonwealths is small. Most of the writings are small and misty. The great outpouring of utopia literature came after More since his work gave a great impetus [7, 12].

More's "Utopia" sets a pattern and a style for the genre which was unchanged until the late eighteenth century. The timeless, static society in which history is discounted, the totalitarian patterns of control, the location of the society in the present but in a remote, unexplored area, the concern with communism, natural religion, and the overcoming of the problem of economic scarcity by means of a strict control of production, distribution or population—all these became hallmarks of the genre in the sixteenth century.

This kind of utopia may be represented as an Island of Happiness, Edem that does exist but nobody knows how to get there [9, 412, vol. 2]. For instance T. Campanella's "City of the Sun" (1623) is located on the island called Taprobane, "Christianopolis" (1619) by V. Andreae as well as F. Bacon's "New Atlantis" (1624) are placed on a distant island.

With the lapse of time utopia gets "closer". In 1772 French writer D. Diderot's "Supplement to Bougainville's Voyage" presents an account of place on the map and its existing society – the Island of Tahiti, unlike earlier utopias being inspired by the eighteenth century vogue on primitivism and the image of the "noble savage" promoted by J. Rousseau. Utopias, which has always been moral, became happy places, and it is clear that this happiness will be the product of sensual gratification as it is for Diderot who is overridingly preoccupied with the sexual relations of the natives leaving unexplained the organization of the society [7, 18].

Prospective Utopias

In the same year of 1772 utopia shifts from space to time as it can be seen in "The Year 2440" by Louis Mercier, a French writer. The conceptual novelty belongs to his contemporaries, B.

Turgot, M. de Caritat, Marquis de Condorcet, P. Dietrich, Baron d'Holbach, and Claude Adrien Helvétius, French enlighteners, all of whom elaborate theories of progress in which secular, dynamic social and psychological forces act inevitably to bring about progress in the arts, sciences, and morals [9, 463, vol. 4].

Hence the first *prospective* utopias appear providing a great scope for imagination [1]. They reflect the belief that the progress is inevitable. It is a vision of a glorious future society, the discovery of an anticipated history. The motive of journey is replaced by that of a dream, when a character awakes in the future. Prospective utopia turns into *uchronia*, as “no place” becomes “no time” [5]. If the society is perfect, there is no room for improvement and the idea of progress vanishes, which results in time stop and gap in the history.

Ed. Bellamy locates his “Looking Backward” in 2000. He is confident that human ingenuity will invent for comfort and convenience of mankind having no fear for the further advances of technology. W. Morris on the contrary discards his ideal commonwealth placed in 2001 of advanced technology and complex structure in “News from Nowhere” (1890).

It is interesting that the interval between the time the author lives in and his utopia is getting smaller with the lapse of time. For example V. Odoevskiy, a Russian writer, creates the novel “4338” in 1838 putting utopia off for 2500 years, while G. Orwell’s “1984” is placed only 36 years ahead seeing signs of his utopia in the present.

The eighteenth century also produces a rather different view of utopia in the work by Robert Wallace, a Scottish clergyman, “Various Prospects of Mankind, Nature, and Providence” (1761).

Wallace believes that utopias can function as analytic models helpful to the social theorist [9, 463, vol. 4]. This idea was greatly supported by XIX utopists, especially in Russia. It is so-called social utopianism.

Aspective Utopia

The twentieth century has produced more utopias than had been written by 1900. Indeed, F. Russell, an American scholar, estimated in 1932 that “the eighteenth century produced as many as the sixteenth and seventeenth together, that the nineteenth almost tripled that number, and that the twentieth [had then seen]... almost as many as the nineteenth” [see 9, 464, vol. 4].

Another conceptual novelty appears much later in the XXth century, influenced and supported by the pop-culture and postmodernism, cultural dominate of the second half of the twentieth century. One of the features of postmodernism is the fragmentation of time into a series of perpetual presents. Time and history is replaced by speed, futurness, acceleration and obsolescence (6). T. Cherednichenko in the article “Prazdnichnost” (Solemnity) states that a new type of utopia has appeared as compared to retrospective and prospective ones. It is the *aspective* utopia (either from Latin “aspectus” – sight, performance or the absence of time reference negative suffix “a”). The brightest example is advertisement. In the aspective utopia the ideal has been already achieved, not in the past or future, but here and now, *as if* here and now. It is our reality but devoid of different “rubbish”, the enchanted present [4].

The aspective utopia indicates the depletion of historical conscience. The examples from the past are not correlated with the axiological scale. The same can be said about examples from the

future. The sense of life is attached to the things which are easily attained and rather common. There the ideal has been reached not in the past or in the time-to-come or “no place”, but here and now, *as if* here and now. The thing is that the reality is the same, “our” reality, but rather conditional and purified from problems – as if reality. This is especially true with the image market. The contemporary excitement about pop stars, actors, top models as well as politicians is spurred by their purely existential status. Their existence is exceptionally performative. Their marriages, guards, incomes, parties are perceived as both real and unreal at one and the same time [4].

Utopian writings have played a significant role in Western thought. Some belong to the literature of whimsy and escape, others to science fiction, a considerable number to satire, and many to that ill-defined genre, the philosophic tale.

We tried to trace the “trajectory” of utopia in time and space. It may “exist” in past being tied with the reality as a nostalgic longing, in “present” somewhere on a beautiful island being an embodiment of the author’s image of an ideal society which usually criticizes the one he or she lives in. It may also “exist” in future being one of the variants of the society development or even the plan of the society reorganization to be fulfilled. Recently a new type of utopia appeared which represents the present as an attractive picture making it real “no place”.

References:

1. Ковтун Н. Образ идеального общества в русской ментальности [Электронный ресурс] / Наталья Ковтун. –

2. Лем С. Научная фантастика и футурология / Станислав Лем. – М. : АСТ, 2004, – Т. 2. – 667 с.
3. Теория и жизненный мир человека / под редакцией В. Г. Федотовой. – М.: Ифран, 1995. – 336 с.
4. Чередниченко Т. В. Праздничность [Электронный ресурс] / Татьяна Чередниченко – Новый Мир. – 2002. – №11. – Режим доступу до статті http://www.magazines.russ.ru/novyi_mi/2002/11/chered-pr
5. Эпштейн М. “Ухрония / Проективный словарь философии. Новые понятия и термины” [Электронный ресурс] – Режим доступу до статті :<http://www.topos.ru/article/2031>
6. IrvineM. “The Postmodern,” “Postmodernism,” “Postmodernity”: Approaches to Po-Mo[Электронный ресурс]– Режим доступу до статті <http://www.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/pomo>
7. Priest, H. Utopia and Utopian Literature. Lincoln Neb: Cliffs Notes, 1999, 64 p.
8. Snodgrass M. E. Encyclopaedia of Utopian Literature. – ABC-CLIO, 1995. – 647 p.
9. “Utopia” The Dictionary of the History of Ideas. pp 459-466. [Электронный ресурс][The Electronic Text Center at the University of Virginia Library](http://www.lib.virginia.edu/the-electronic-text-center/)– Режим доступу до статті <http://etext.lib.virginia.edu/cgi-local/DHI/dhi.cgi?id=dv4-62>

THE NARRATIVE VOICE IN SHERWOOD ANDERSON'S “THE TRIUMPH OF THE EGG”

Кузєбна В.В.,

доцент кафедри прикладної лінгвістики

м. Черкаси, Україна

Like Thomas Wolfe and John Dos Passos, Sherwood Anderson has been disappearing from literary histories of America. Like Sinclair Lewis, Carl Sandburg, Edgar Lee Masters, and other stars of the Chicago Renaissance, he seems to be disappearing from collage syllabi, although “Winesburg, Ohio” and other collected short stories occasionally show up. Because of a number of strong stories, Anderson will maintain a visible minor presence for some time to come.

For a brief period, 1920 to 1923 more or less, Sherwood Anderson had a great deal of critical attention. Those years are considered to be prolific as marked by the attempt to do something new. After completing “Winesburg, Ohio”, the author wrote short stories that include his best tales. They were published in the collection “The Triumph of the Egg” (1921) and received excellent reviews from such critics as Mencken, John Peale Bishop, Newton Arvin, William Rose Benet etc. Some new writing techniques used by the writer in this collection elevated him to his highest level of public and critical prestige [1, p. 23].

“The Triumph of the Egg” was widely praised when it appeared in 1921 by H. L. Mencken, Rebecca West, Padraic

Colum, and John Peale Bishop. One can say Anderson was at the height of his critical standing at this time. Most of the tales in “The Triumph of the Egg” deal with lonely individuals, failures of communication, and marriage problems.

These collected short stories consist of thirteen tales, most of which were written between 1919 and 1921. Some short verses, “The Dumb Man,” open the book and set a tone. Closing the collection is another poem, “The Man with the Trumpet,” whose speaker says those in the room with him “might build temples to themselves” [2, p. 216]. The volume subtitle, “A Book of Impressions from American Life in Tales and Poems” is noteworthy for its emphasis on Anderson’s method.

The opening tale is a first-person narration of an initiation story set in the world of horses and racetracks, to some extent suggesting the influence of Ring Lardner and Mark Twain [1, p. 64]. In “I Want to Know Why” a youth learns of the basic weakness of mankind. He watches a trainer, whom he deeply admires, at a filthy brothel kissing a prostitute, boasting and swearing. The narrator has difficulty adjusting to this new and disconnecting knowledge about his hero and implicitly about mankind. This tale is generally considered one of Anderson’s best stories, certainly of those in the Huck Finn mode.

In “I’m a Fool” an older teenager working as a groom learns of his own weakness. Self-consciously trying to prove he is a man, the youth tells lies about himself to a girl and then realizes, as much as he may like her, that having set up false credentials he cannot ask her out again. While praised by William Faulkner and Horace Gregory, this story is more often described as a weak one in which the narrator falls from naïveté into stupidity. According to Tom

Hansen, it is, however, a complex attempt than the straight-line initiation story of “I Want to Know Why,” an attempt during which although Anderson may not adequately design the development of his main character but in which he does explore the importance of self-awareness about one’s own limitations and confidence in one’s actual self [3, p. 376].

In one of the best studies of the short fiction, Rex Burbank shows how ironic indirection, effective use of puzzled narrators, a balanced tone, and controlling symbols lead to successes in short stories like “I Want to Know Why,” and how heavy-handed symbolism and the attempt to use an urbane narrator are frequently at the root of Anderson’s failures [4, p. 48].

In “The Egg”, the narrator looks back to his youth. The main character is his father, but as in so many writer’s tales the observer, only half understanding what is seen, is as much the subject as the main character is. The father, a cheerful farm worker, and his wife get ambitious to give their boy “something better,” and so buy a chicken farm. The farm fails, then they run a restaurant, and then the father makes a pathetic attempt as an entertainer. The most memorable parts are the image of jars with deformed chickens in formaldehyde and the father’s futile efforts to tell stories and do egg tricks. Particularly effective is the role of the narrator, who interprets the experience of growing up under such conditions with humor, sympathy, and insight. He knows intuitively just what went on downstairs with Joe Kane, and as a storyteller he can recreate it. Moreover, his ability to enclose the whole history of his father in the simple but all-pervasive symbolism of the egg is itself a triumph [5, p. 12].

This story's strength derives from the balance of grotesque exaggeration and pathos. It balances the mood of a fable with social criticism and in miniature achieves that mythopoeic quality that Benjamin Spencer shows as characteristic of Anderson's best work. It is also, as Marc Conner shows, a key transitional text in Anderson's growing reconciliation with the memory of his father [6, p. 218].

In "The Door of the Trap" a math teacher at a Midwestern college, a bit of sadist himself, befriends Mary Cochran but sends her off in hopes she will not be just another girl caught in a marriage trap. "The Man in a Brown Coat" is about a historian unable to break through a wall of miscommunication with his wife, the theme being, *"Are there no words that lead to life?"* The same thematic key and symbols are used by the author in "Brothers," which includes a tale within the tale and repeats symbols of enclosure, fog, and compassion, tells of an old man who makes up stories about people in the newspaper being related to him. The interior story concerns a man, who murdered his pregnant wife while infatuated with a young secretary, a pattern anticipating "Many Marriages."

Similar themes are developed in "Seeds" that revolves around an Iowa woman in Chicago badly needing affection and being evicted from her rooming house. She is someone who might be found in Winesburg, and, given her self-imposed psychological blocks, there is no easy solution to her problem. The same idea is traced in "Unlighted Lamps," a story of Mary Cochran focusing on her inability to communicate with her father and on his untimely death before they can bridge the gap. "The New Englander" deals

with Elsie Leander, a Vermont girl who moves to Iowa to live near an older brother and becomes a frustrated spinster.

“The Triumph of the Egg” concludes with a long story “Out of Nowhere into Nothing.” It concerns a young woman, Rosalind Wescott, who six years before had left her small Iowa town for Chicago. Now she returns home to tell her mother she is in love with a married man, Walter Sayers. Although the small town seems dull and sterile, Sayers’s suburban environment is just as sterile. Rosalind’s mother is one of Anderson’s frustrated, bitter, narrow-minded women beaten down by time. This is one of earliest stories praised by early critics but less appreciated of late. It is one Anderson’s more complex stories, however, and poignantly captures the experience of a young woman caught between two less than desirable options and choosing the one path with the light at the end.

Outside of some experiments with narrative voice and patterns of imagery, the most intriguing aspect of these stories is in the role of women. All in all the short story accomplishment is impressive. Anderson drew on techniques of George Borrow, Turgenev and Chekhov rather than the plotted stories of Maupassant and O. Henry. His contribution lies in a kind of impressionistic portrayal of an inner tension. In a few cases his characters are really grotesques. They are more often lonely, baffled, exiled, or mistreated by their communities. Relationships are not Anderson’s forte, thus one reason his long narratives do not succeed. Insight, momentary, into a character’s bafflement or narrowness or alienation is his strength. His best tales are sketches or portrayals of imperfect attempts at understanding a world of wonder. All in all, the best stories of the middle period are typically

told by the characters who use their narration as a way of coming to grips with their own problems and thus approximate the oral storytelling style that Sherwood Anderson so admired.

Література:

1. Bassett, John E. Sherwood Anderson: An American Career / John Earl Bassett. – Selinsgrove: Susquehanna University Press, 2007. – 146 p.
2. Anderson, Sherwood. The Triumph of the Egg. – Alan Rogers Books, 2005. – 232 p.
3. Hansen, Tom. “Who’s a Fool? A Rereading Sherwood Anderson’s ‘I’m a Fool.’” – Midwest Quarterly 38, no. 3, 1997. – Pp. 372-79.
4. Burbank, Rex. Sherwood Anderson / Rex Burbank. – New York: Twayne Publishers, 1964. – 161 p.
5. Certain Things Last: The Selected Short Stories of Sherwood Anderson: edited and introduced by Charles E. Modlin. – Four Walls Eight Windows, 1992. – 359 p.
6. Conner, Marc C. Fathers and Sons: Winesburg, Ohio and the Revision of Modernism // Studies in American Fiction. – John Hopkins University Press, Volume 29, Number 2, Autumn 2001. – Pp. 209-238.

РОМАН «ВІДЧУТТЯ ЗАКІНЧЕННЯ» ДЖ. БАРНСА ЯК ПРИКЛАД ЖАНРОВОЇ ГІБРИДИЗАЦІЇ

Шуба Ю.В.,

доцент кафедри практики англійської мови

м. Черкаси, Україна

Британський письменник-постмодерніст Джуліан Барнс відомий своїми експериментами з існуючими літературними формами і відмовою від стереотипів, намаганням поєднати минуле і сучасне. Сам митець стверджує: «Для того щоб писати, ви маєте переконати себе, що це – нова відправна точка не тільки для вас, а й для усієї історії роману» (цит. за: [1]). Письменник Ален де Боттон називає Джуліана Барнса «новатором у романній формі» (цит. за: [2, с. 1], і багато критиків підкреслюють гібридність більшості його книг, яка розмиває і кидає виклик кордонам, що відмежовують існуючі жанри, тексти, мистецтва і мови [там само, с. 1]. Не винятком став і роман «Відчуття закінчення», за який Дж. Барнса було нагороджено Букерівською премією, і який неможна однозначно класифікувати, оскільки в ньому чітко вимежовуються риси постмодерністської біографії та оповіді про життєві досягнення людей середнього віку (від англійського терміну «*the progress narrative of the middle years*», запровадженого дослідницею літературної геронтології М.М. Галлет у роботі «*Safe at Last in the Middle Years: the*

Invention of the Middle Progress Narrative» (1988)). До оповідей про життєві досягнення людей середнього віку М.М. Галлет зараховує твори американських й англійських авторів, які, замість того, щоб зобразити середній вік і перехід до старості як час постійних втрат і занепаду, що веде до соціального забуття, репрезентують героїв і героїнь похилого віку, які втягнуті у нові сюжетні інтриги, пов'язані з переродженням і розвитком в той період [3, с. 11–12], тобто науковець класифікує твори, враховуючи вікові особливості персонажів і певний розвиток сюжетної лінії.

Усім цим вимогам відповідає роман «Відчуття закінчення» Дж. Барнса: головному герою роману Ентоні Вебстеру за шістдесят, волонтерська робота у бібліотеці лікарні надає йому можливість зустріти нових людей – хворих і при смерті та приготуватися, коли настане його пора. Лист з юридичної контори про отримання спадку змушує його поринути у неприємні спогади і спонукає до нових дій та переоцінки життєвих досягнень.

Маючи багатий досвід написання постмодерністських біографій («Папуга Флобера», «Дикобраз», «Артур і Джордж», «Галас часу» тощо), в яких Дж. Барнс пропанує власне бачення життєвого шляху відомих людей, у романі «Відчуття закінчення» письменник неначе прописує біографію середньостатистичного англійця, репрезентуючи концепцію письменників-постмодерністів, що історія однієї людини не менш важлива ніж історія всього людства. Для Дж. Барнса немає різниці, чи він розмірковує над історією відомої історичної постаті, чи у коло його уваги потрапляє пересічна особа. Усі його, на перший погляд, нічим не виразні герої

стають справжніми історичними постатями, а британський письменник знов і знов доводить, що одна людина здатна своїм вчинком змінити життя багатьох інших. Так і головний герой роману «Відчуття закінчення» Ентоні Вебстер, який сам визнає власну пересічність: *«Average, that's what I'dbeen, ever since I left school. Average at university and work; average in friendship, loyalty, love; average, no doubt, at sex»* [4, с. 100], зміг одним листом знищити життя набагато талановитіших за нього людей. Слушною є думка угорської дослідниці Д. Вечерниєш, що незважаючи на власну посередність і непримітне життя, персонажі Дж. Барнса теоретизують на високо філософські теми, порівнюючи мистецтво з життям, історію з реальністю, висувують власні теорії стосовно часу, пам'яті і спогадів, загального розвитку людського життя, смерті і релігії, – всі ті теми, які так цікавлять Дж. Барнса і є наскрізними для його творчості. Його герої виконують функцію глашатая автора, стають засобом для висловлювання власних проблем і питань, що потребують вирішення [5, с. 29].

За своєю будовою роман «Відчуття закінчення» нагадує розлогу анепіфору, або кільце, адже спогади, подані як потік свідомості на початку твору, завершують роман довгими описовими реченнями. Порівняємо уривок з першого речення оповіді Тоні: *«I remember, in no particular order: <...> – a river rushing nonsensically upstream, its wave and wash lit by half a dozen chasing torchbeams; <...>»* [4, с. 3] і відповідне йому речення наприкінці твору: *«And I thought of a cresting wave of water, lit by a moon, rushing past and vanishing upstream, pursued by a band of yelping students whose torchbeams crisscrossed in the dark»* [4, с. 149]. Детальний опис кожної події, з якою у

оповідача асоціюється той чи інший спогад, надається у творі майже у хронологічній послідовності.

За структурою роман поділено на дві різні за розміром частини – «конструкцію» і «деконструкцію», як влучно їх назвав фрілансер К. Брукс [6], оскільки старіючий Ентоні Вебстер змушений переглянути історію свого життя через виникнення нових обставин і неприємних доказів того, що не все було так, як він намагався представити раніше. Перша частина, яка складає приблизно третину твору, написана у традиційній реалістичній манері, тут зберігається лінійність часу і спостерігається певна стильова однорідність. Тоні Вебстер крок за кроком згадує свої шкільні роки, знайомство з новачком Едріеном Фіном, компанію приятелів і їх особливе світосприйняття, самогубство хлопця з паралельного класу через вагітність дівчини, навчання у Брістолі, знайомство і побачення з Веронікою Мері Елізабет Форд, вікенд з її батьками і братом, розірвання стосунків з дівчиною, отримання ступеня бакалавра, подорож Америкою, нові знайомства з дівчатами, самогубство Едрієна, повернення додому, знайомство з майбутньою дружиною Маргарет, народження дочки і розлучення, стосунки з дочкою і колишньою дружиною, перебування на пенсії і суспільну роботу у місцевій спільноті істориків та бібліотеці місцевої лікарні. Історія здається досить простою, навіть банальною, а життя героя після закінчення школи – розміреним, необтяжливим, дещо нудним і одноманітним. Навіть сам Ентоні Вебстер (звертання Тоні до нього він вважає недоречним і фамільярним у цьому віці) зауважує: *«And that's a life, isn't it? Some achievements and some disappointments. It's*

been interesting to me, though I wouldn't complain or be amazed if others found it less so» [4, с. 56]. Описи подій, що сталися в життя Ентоні Вебстера після смерті Едрієна за останні сорок років, завершують першу частину роману «Відчуття закінчення» і займають приблизно три сторінки, більше нагадуючи енциклопедичні дані, ніж мемуарну літературу. Довгі складні речення змінилися простими і лаконічними або розлогими, що складаються з декількох коротких простих речень, розділених між собою крапкою з комою: *«Then I met Margaret; we married, and three years later Susie was born. We bought a small house with a large mortgage; I commuted up to London every day. My traineeship turned into a long career. Life went by»* [4, с. 54]. На відміну від Едрієна Ентоні Вебстер вижив, живе одинаком та очікує логічного завершення свого сумирного життя.

Друга частина роману «Відчуття закінчення» Дж. Барнса майже вдвічі більше за об'ємом за першу, але охоплює невеличкий часовий проміжок приблизно у пару місяців. Таким чином британський письменник-постмодерніст акцентує увагу, що ця частина життя його персонажа більш насичена подіями ніж попередніх сорок років і є важливішою для нього, оскільки попереду залишилося не так багато часу. Час неначе уповільнився для Ентоні Вебстера, став вираховуватися не роками, а годинами: *«The less time the reremains in your life, the less you want to waste it. That's logical, isn't it? Though how you use the saved-up hours ... well, that's another thing you probably wouldn't have predicted in youth»* [4, с. 68]. Він знову і знову переживає події минулого, а пам'ять випускає на поверхню випадкове та навмисно забуте.

Хронологія викладу подій постійно переривається спогадами з минулого, які викликані якимись подіями чи зустрічами у теперішньому. Нагнітання атмосфери, зростання давно минувшої ненависті переходить у розуміння і розкаяння. І якщо у першій частині Дж. Барнс намагався максимально відтворити атмосферу юності, одержимості сексом і моральні принципи шістдесятих років, то у другій частині більшість подій представлена з позиції Ентоні Вебстера як учасника судового процесу – позивача чи відповідача, в якому лише інколи прокидається юнак Ентоні Вебстер, щоб порівняти стиль життя і захоплення сучасної молоді зі своїм у юнацькі роки.

Отже, роман «Відчуття закінчення» є прикладом сучасної жанрової гібридизації, поєднуючи риси різножанрових художніх творів, серед яких провідними є постмодерністська біографія та оповідь про життєві досягнення людей середнього віку.

Література:

1. Stout M. Chameleon Novelist [Electronic resource] / Mira Stout. // The New York Times on the Web. – 1992. – November, 22 – Available from : <http://www.nytimes.com/books/01/02/25/specials/barnes-chameleon.html> (2017, 15 Jul.).
2. Guignery V. The Fiction of Julian Barnes / Vanessa Guignery. – Houndmills, England : Palgrave Macmillan Ltd, 2006. – 168 p.
3. Gullette M. M. Safe at Last in the Middle Years : The Invention of the Mid life Progress Novel / Margaret Moganroth Gullette. – Bloomington, Indiana, U.S. : iUniverse, 2000. – 220 p.

4. Barnes J. The Sense of an Ending / Julian Barnes. – London : Jonathan Cape, 2011. – 160 p.
5. Wesseling E. Writing History as a Prophet: Postmodernist Innovation of the Historical Novel / Elisabeth Wesseling. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. – 218 p.
6. Brooks X. Julian Barnes: 'I told the film-makers to throw my book against a wall' [Electronic resource] / Xan Brooks. – The Guardian. – 2011. – October, 19 – Available from : <https://www.theguardian.com/film/2017/apr/01/julian-barnes-i-told-the-film-makers-to-throw-my-book-against-a-wall-> (2017, 28 Jul.).

СЕКЦІЯ 4.
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОМПАРАТИВІСТИКИ І
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

УДК 801.773+802.0

ОБРАЗ ПОРТАЛУ
В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ:
ОСНОВНІ РИСИ ТА ВИДИ

Кресан О.Я.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та методики
навчання англійської мови
м. Черкаси, Україна*

Сьогодні у фокус уваги текстознавців потрапляє дослідження видів референційності [4; 7] та інтертекстуальності [11; 13; 1; 6], притаманних художньому тексту. З огляду на очевидний взаємозв'язок цих текстових категорій із психологічними та культурними архетипами [8], доцільним є розгляд художніх образів як особливих культурних скреп, які вможливають співіснування міфологічного та науково-практичного типів осмислення дійсності. Без усвідомлення етнокультурної вкоріненості тексту контекстуально-інтерпретаційний аналіз є неповним.

У статті вперше подано аналіз образу порталу, метою якого є його референційна ідентифікація та розгляд зв'язків

цього образу з культурними концептами загальноєвропейського культурного простору. Новизна дослідження також визначається фактом систематизації видів порталів, змальованих у художніх текстах різних жанрів. Розглянемо міфологічне та фольклорне підґрунтя уявлень про міжчасові та міжпросторові портали.

Питання множинності світів і можливості переходів до них здавна хвилювало людство. Згадки про те, що в порожнечі є різні світи, знаходимо ще в Демокріта (460–370 рр. до н.е.) й Епікура (341–270 рр. до н.е.). Матеріалісти епохи еллінізму виводили можливість співіснування різних вимірів із принципу ізономії – рівнобуттєвості, рівновірогідності [див 5, с. 82].

Уявлення про портали до інших світів відбите у міфах. Наприклад, у кельтській міфології існують згадки місць, через які люди могли потрапити до іншої реальності в конкретний час. Були побудовані споруди з каменю за формою схожі на двері (*dolmens*) або кам'яні кола (Стоунхендж), які, за переказами, слугували порталами. Згідно з давніми віруваннями, двічі на рік «ворота» до іншого виміру були відкриті, й першого травня (у свято Белтайну) можна було потрапити туди, а першого листопада (на Самхейн) сутності з інших вимірів могли пройти до нашого світу [15, с. 385].

Порталами до паралельного виміру слугували й так звані магічні кола. Вони були ідеально рівними, трава на них була значно темнішою, ніж навкруги, а саме коло могло складатися із грибів, які росли в рядок. У фольклорі відображено віру в те, що коло виникало на тому місці, де танцювали й чаклували феї чи ельфи [10, с. 68].

У кельтській міфології фігурує образ пагорба з підземними ходами(*HollowHill*), через які можна потрапити до чарівного місця, де живуть феї [14,с.103].В ірландських переказах згадуються портали-печери, осередками іншої реальності постають острови Авалон та Дім Донна [12], а також цілі країни (Тір-на-Ног – край вічної юності), куди можливо потрапити з провідником (26)

У легендах про короля Артура описане чарівне озеро, що слугує переходом до містичного царства[там само]. Його охоронцем є Жінка з Озера, яка дала Артуру його меч Ескалібур. Цей меч є конденсацією сутності всіх десяти вимірів, до яких можливо потрапити через озеро[14, с. 103].

Міфи та легенди живлять пізніші за часом своєї появи літературні жанри, до яких належать середньовічні готичні романи, містичні твори доби романтизму, літературна казка та розповіді в жанрі фентезі. У таких романах та оповіданнях часто використовується уявлення про Всесвіт як про набір незалежних «площин існування» Взаємодія між світами може полягати або в існуванні в них певних місць («дверей» між світами), де вони перетинаються або зливаються, або в можливості проникнення з одного виміру в інший за допомогою певних артефактів чи процедур. У деяких випадках під світом розуміється не лише просторовий, а й часовий складник [5, с. 86].

Як у казках, так і в містичних триллерах чи історіях про паралельні світи образіві порталу надається особливе значення. Важливим для фабули та стрижневої ідеї твору нерідко стає тип та якість порталу, оскільки саме ці чинники зумовлюють характер переходу до іншого світу. Мандри «туди

та звідти» залежать від просторових та часових параметрів порталу: його (не)стабільності, локальної (не)визначеності тощо. Інформація про паролі, алгоритм проходження через портал, умови відповідності та вибірковості пропускну системи набуває в таких історіях статусу особливої значущості.

Образ порталу було розглянуто в англійських художніх творах [2]. До корпусу фактичного матеріалу додана незначна кількість текстів, які належать до давньонімецького (2) та ісландського (12, с. 206) фольклору, є сучасними німецькими (6) чи іншими західноєвропейськими літературними казками. Ці включення пояснюються завданнями виявлення етнокультурної спадковості теми порталів та встановлення інтертекстуальних паралелей між образами порталів у текстах, що належать до різних культур.

Аналіз фактичного матеріалу уможливило виокремлення двох типів порталів [3, с.115]: *просторові* (наприклад, у повісті К. Люїса з циклу «Хроніки Нарнії» діти потрапляють до іншого світу через шафу, у романі Н. Геймана «Зоряний пил» герой телепортується до чарівної країни, запаливши свічку) та *часові* (наприклад, у романі «Дракон і Джордж» Г. Діксона наречену головного героя «апортують» за допомогою винайденого пристрою до альтернативного XIV ст.). Портали також різняться за способом переходу, наприклад, у творі Л. Керролла «Аліса в Країні Чудес» головна героїня потрапила до чарівної країни через кролячу нору; в «Чарівній крамниці» Г. Велеса відвідувачі потрапляють у «дивне місце», відчинивши двері крамниці[див. там само15]. Розглянемо виявлені образи порталів детальніше.

Згадки про такі портали, як **печера, нора** чи **тунель** є найчастотнішими у вибірці. Печера згадується у циклі легенд про короля Артура, зокрема, у творі «Артур у печері» (1). У шотландській казці «Феї Мерлінової скелі» портал теж має вигляд печери, яка з'єднує наш світ із паралельним, де живуть феї. Час там значно уповільнений порівняно з виміром, у якому перебувають люди. За сюжетом наймит фермера прогнівив фей, тож вони змусили свого боржника забути дружину й дітей та податися до печери разом із ними: *“The fairies stampeded head long towards the craig, and they dragged the man along with them. A **door opened up in the rocks** and in the yall clattered. The door closed behind them and they led the man down below the ground into a dimly lit hall”* (11). Коли феї відпустили головного героя додому, він із жахом виявив, що минуло цілих сім років. Очевидно, що портал відкривається не для кожного, а лише для тих, кого оберуть феї. Крім того, людина не може піти від них із власної волі.

В англійській народній казці «Юний Роланд» йдеться про те, як можна потрапити до ельфів, не залишившись там назавжди: *“The War luck Merlin gave him all necessary instructions for his journey and conduct, the most important of which were that he should kill every person he met with after entering the land of Fairy, and should neither eat nor drink of what was offered him in that country, whatever his hunger or thirst might be, for if he tasted or touched in Elfland, he must remain in the power of the Elves, and never seem idle eard again.<...>. Then he went on, till he came to the **round green hill with the terrace-rings from top to bottom**, and he went round it three times, saying each time: ‘Open, door! open, door! And let me come in’. And the*

third time the door did open, and he went in”(4). Портал, представлений у казці, є стабільним: це пагорб із чітко зафіксованою локацією. Пройти до королівства ельфів може кожен, хто знає місцезнаходження portalу, процедуру входження та пароль, а от повернутися додому складніше, бо ельфи роблять усе можливе, щоб не відпустити своїх гостей.

З опорою на фольклорні перекази портал-печера представлений в оповіданні В. Ірвінга «Ріп ван Вінкль». Головний герой потрапив у долину, де познайомився з дивно вдягненими людьми, які його пригостили незвичайними напоями: “On **entering the amphitheatre**, new objects of wonder presented themselves. On a levels potin the centre was a company of odd-looking personages playing at nine-pins. They were dressed in a quaint outlandish fashion” (8). Коли наступного ранку Ріп ван Вінкль прокинувся, він виявив, що минуло багато років, оскільки рушниця, з якою він не розлучався, була іржавою, а його собака взагалі зник. Портал, виведений у творі Ірвінга, переміщує людину не лише в інший просторовий, а й в інший часовий вимір. Герой потрапляє туди випадково й так само випадково повертається, навряд чи маючи бажання перевіряти дію portalу вдруге, тож у тексті відсутня інформація про стабільність цього переходу у просторі.

У повісті-казці Л. Керролла «Аліса в Країні Чудес» головна героїня потрапляє до казкового світу через кролячу нору. Цей портал не постійний, адже він випадково відкривається для Аліси в той момент, коли вона нудиться на березі річки: “The **rabbit hole went straight on like a tunnel for some way, and then dipped suddenly down, so suddenly that Alice**

had not a moment to think about stopping herself before she found herself falling down what seemed to be a very deep well”(3, с. 5).

Портал-печера фігурує також у романі Р. Ріггза «Дім дивних дітей». Головний герой твору, Джейкоб Портман, намагається відшукати дім, про який чув від дідуся. Через печеру він потрапляє до 1943 р., де на нього очікує знайомство з дітьми, які мають унікальні здібності, а також із міс Сапсан, покликанням якої є охорона цих незвичайних дітей. Джейк дізнається, що дім із дітьми існує лише один день, який повторюється нескінченно. Кожного разу міс Сапсан повертає час назад, рятуючи дітей і дім від бомби (9, с. 113).

Письменник-фантаст Р. Хайнлайну романі «Тунель до неба» змальовує Землю майбутнього. Вчені винайшли тунель, який з'єднує Землю з іншими планетами, а колоністи мають можливість потрапити туди й освоїти нову територію: *“Rod found himself on the other side and, to his surprise, still indoors. But that shock was not as great as immediate unsteadiness and nausea; the gravity acceleration was much less than earth - normal. Where was he? On Luna? On one of Jupiter's moons? Or somewhere 'way out there?’*”(7, с. 37). Тунель утворюється в результаті винаходу, що є ознакою науково-фантастичного жанру. Він є відносно стабільним у просторі та в часі, відкриваючись періодично.

Перехід до іншого світу через **колодязь** також належить до цієї групи, оскільки колодязь є схожим на тунель чи нору за формою. Англomовні казки майже не використовують цей образ, попри те, що в німецькому та скандинавському фольклорі існують згадки про цей тип portalу. Наприклад, у казці «Пані Метелиця» в обробленні братів Грімм дівчина

потрапляє до чарівного світу, стрибнувши в колодязь, і надовго залишається там, виконуючи хатню роботу для пані Метелиці: *“Da ging das Mädchen zu dem Brunnen zurück und wußte nicht, was es anfangen sollte; und in seiner Herzensangst sprang es in den Brunnen hinein, um die Spule zu holen. Es verlor die Besinnung, und als es erwachte und wieder zu sich selber kam, war es auf einer schönen Wiese, wo die Sonne schien und vieltausend Blumen standen”*(2). Коли старанна дівчина вирішує повернутися додому, пані Метелиця дарує їй золото за гарну роботу. Сестра головної героїні стрибає в портал колодязя, щоб і собі дістати золото, проте отримує за свої послуги смолу, від якої не відмитися. У цій казці виведений образ стабільного в часі та просторі portalу, адже він відкривається в будь-який час для обох дівчат.

Інші виявлені у фактичному матеріалі види portalу [див. 2, с. 40-57] представлені такими образами, як **двері, ворота, арка** чи **стіна** (ісландська народна казка «Ельфійська церква», англійська народна казка «Черрі із Зенору», казкові повісті К. С. Люїса «Лев, Біла Відьма та Шафа», «Принц Каспіан. Повернення до Нарнії», оповідання Г. Веллза «Двері у стіні», «Чарівна крамниця», роман-казка Дж. Роулінг «Гаррі Поттер і філософський камінь»), **чарівний предмет**, як-то **артефакт, талісман, подарунок**(*книга* в англійській народній казці «Учень чарівника», у романі-казці М. Енде «Безкінечна історія»; **свічка** у фентезійному романі Н. Геймана «Зоряний пил», **амулет** у казковій повісті Е. Несбіт «Історія з амулетом», **нісковий годинник** у романі Дж. Роулінг «Гаррі Поттер і в'язень Азкабану», **чарівний ріг, картина** у циклі «Хронік Нарнії» К. С. Люїса, **карти** із портретами членів

королівської сім'ї у циклі романів Р.Желязни «Хроніки Амбера» тощо); **вода** та **дзеркало** як унікальний об'єкт, який символізує воду (*озеро* в англійських казках та легендах, *дзеркало* у казковій повісті Л. Керролла «Аліса у Задзеркаллі», у романі М. Енде «Безкінечна історія», у романі Н.Геймана «Зоряний пил», у романі Дж.Роулінг «Гаррі Поттер і філософський камінь», у казці Г. Х. Андерсена «Снігова королева» тощо); **провідник, дух, хвороба, дія хімічної речовини, ритуал** (*обхід церкви проти ходу сонця* в англійській народній казці «Юний Роланд» *Духи Минулого, Нинішнього та Майбутнього Різдва* у повісті Ч. Діккенса «Різдвяна пісня», *досвідчені маги* у циклі романів Дж. Роулінг, *генетичне захворювання* у науково-фантастичному романі О. Ніффенеггер «Дружина мандрівника в часі», *отруйні випари* в печері у романі Е. Барроугза «Принцеса Марсу», *намальована пентаграма* у романі Р. Хайнлайна «Дорога слави» тощо); **пристрій(машина часу** у романах Г. Веллза «Машина часу», Р. Хайнлайна «Двері в літо» та Г. Діксона «Дракон і Джордж», *пояс із часовою лінійкою* у науково-фантастичному романі Д. Джеральда *TheManWhoFoldedHimself*; **рослина, а саме, дерево, куш, чарівний плід, зернина, пень**(доволі часто згадуваний спосіб подорожі світами у західно- та східноєвропейському фольклорі, зокрема *чарівні боби*, з яких виросло *надзвичайно міцне та довге стебло*, в англійській народній казці «Джек і бобове стебло»); **стихія, а саме вітер, вихор** (в англійській народній казці «П'ять золотих плодів», шотландській баладі «Там Лін» і в романі-казці Ф. Баума «Дивовижний чарівник Країни Оз»).

За результатами аналізу образ порталу, наявний у фентезійних творах та літературних казках, є алюзивним (Дух Різдва, двері до райського саду як Біблійні алюзії), у багатьох випадках – ремінісцентним (незвичайна печера, тунель, нора, пристрій як модифікація талісману), а в ряді випадків є елементом мандрівного сюжету, наприклад, стрибок у колодязь, використання магічної книги, подорож у задзеркалля, у піднебесся стеблом тощо.

Здебільшого референційність образу порталу є міфологічною. Фентезійні твори та літературні казки, використовуючи міфологеми, одразу долучаються до міфотворення. Віра в талісмани, одухотворення стихій і дерев, надання статусу сакральності порогу, дверям і книзі є прикладами міфологічного мислення, яке в ряді випадків спирається на достовірні факти (існування потайних ходів, дверей і кімнат у старовинних будинках та замках; спостереження випадків раптового зникнення людей; «астральні» подорожі людей під дією хвороби та хімічних утручань). У науково-фантастичних творах образ порталу набуває фантастичної референційності, котрій притаманний прогностичний характер. Телепорт (5), міжпросторовий тунель чи машина часу постають прообразами прийдешніх винаходів.

Перспективи дослідження образу порталу у сучасних художніх творах сягають вивчення його архетипного підґрунтя. Розширення масиву фактичного матеріалу уможливить виявлення нових рис в образі порталу.

Література:

1. Бахтин М. М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном творчестве / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 6 – 71.
2. Вітковська Ю.С. Образ порталу в англomовному художньому тексті: Магістерська робота (014 – середня освіта (мова і література (англійська)) / Ю. С. Вітковська. – Черкаси ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2019. – 87 с.
3. Вітковська Ю.С. Переходи до інших світів у англomовному фентезі / Ю. С. Вітковська // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2018». Серія Філологічні науки. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2018. – С. 115 – 116.
4. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата / О. П. Воробьева. – К. : Высшая школа, 1993. – 199 с.
5. Мозговий І. Феномен паралельних світів: до проблеми засобів їх виявлення // Світогляд – Філософія – Релігія: Зб. наук. праць. – Суми : «Світ друку», 2014. – Вип. 6. – С. 81 – 109.
6. Рижкова В. В. Реалізація категорії інтертекстуальності в американському художньому тексті ХІХ–ХХ століть : Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови». – Х., 2004. – 22 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінол. енцикл. / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
8. Юнг К. Г. Подход к бессознательному / К. Г. Юнг // Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – С. 23 – 94.

9. Aircrafts quadron lost in the BermudaTriangle. – Modeofaccess : <https://www.history.com/this-day-in-history/aircraft-squadron-lost-in-the-bermuda-triangle>
10. Bane T. Encyclopedia of Fairies in World Folklore and Mythology / T. Bane. – London :McFarland, 2013. – 428 p.
11. Barthes R. Texte / R. Barthes // Encyclopedia Universalis. – Paris, 1973. – Vol. 15. – P. 78.
12. Harrison C. Irish Myths and Legends / C. Harrison. – Modeofaccess:
<http://www.coraharrison.com/wolf/Irishmyths.html>
13. Kristeva J. La Revolution Langage Poetique: Lavantgarde a lafindu XIX-e siecle / J. Kristeva. – Paris, 1974. – 443 p.
14. Leviton R. Encyclopedia of Earth Myths / R. Leviton. – Charlottesville, VA :Hampton Roads Publishing Company, 2005. – 311 p.
15. Monaghan P. The Encyclopedia of Celtic Mythology and Folklore / P. Monaghan. – New York :Infobase Publishing, 2014. – 529 p.

Перелік використаних літературних джерел:

1. Arthur in the Cave [Electronic resource]. – Mode of access:<http://www.sacred-texts.com/neu/celt/wfb/wfb04.htm>
2. Brüder Grimm, Frau Holle [Electronic resource]. – Mode of access
:https://www.grimmstories.com/de/grimm_maerchen/frau_holle
3. Carroll, L. Alice's Adventures in Wonderland / L. Carroll. – Volume 1. Publishing Chicago, Illinois, 1998. – 195 p.

4. ChildeRowland [Electronic resource].– Mode of access :
<http://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/eft22.htm>
5. Dickson, R. G. The Dragon and the George
[Electronic resource] / R. G. Dickson.– Mode of access :
[https://www.goodreads.com/book/The
Dragon and the George](https://www.goodreads.com/book/The_Dragon_and_the_George)
6. Ende, M. Die umendliche Geschichte [Electronic resource] /
M.Ende.–Mode of access:
[https://ru.scribd.com/doc/82851147/Michael-Ende-Die-
Unendliche-Geschichte](https://ru.scribd.com/doc/82851147/Michael-Ende-Die-Unendliche-Geschichte)
7. Heinlein, R. A. Tunnel in the Sky / R. Heinlein. – L. :
Pocket Books, 2005. – 262 p.
8. Irving, W. Rip Van Winkle [Electronic resource] / W. Irving.–
Mode of access
[https://www.coreknowledge.org/wpcontent/uploads/FE-3-Rip-
Van-Winkle-by-WashingtonIrving.pdf](https://www.coreknowledge.org/wpcontent/uploads/FE-3-Rip-Van-Winkle-by-WashingtonIrving.pdf)
9. Riggs., R. Miss Peregrine`s Home for Peculiar Children / R.
Riggs. – PA : Quirk Books, 2011. – 352 p.
10. The Master and his Pupil [Electronic resource].–
Mode of access :[http://www.sacred-
texts.com/neu/eng/eft/eft16.htm](http://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/eft16.htm)
11. The Fairies of Merlin`s Craig [Electronic resource]. – Mode of
access:<https://www.storynory.com/the-fairies-of-merlins-craig/>
12. Кораблёв Л. Рунические заговоры и апокрифические
молитвы исландцев / Л. Кораблёв. – М.: Велигор, 2003. –
224 с.

**НІМЕЦЬКА ПІСНЯ ЯК ЗРАЗОК
АВТЕНТИЧНОГО
РОЗМОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО МОВЛЕННЯ
У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОКРАХНОЗНАВЧОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ**

Снісар А.В.,

викладач кафедри німецької філології

м. Черкаси, Україна

Педагоги переконались, що без виховання у дітей людяності та високих почуттів, їхні знання певного предмету нічого не варті. Значну роль у цьому може відіграти використання автентичних зразків музичної та частково пісенної творчості на заняттях. Пісенний жанр здатний точно і образно відтворити різноманітні сторони соціального життя народу країни, мова якої вивчається; впливати на інтелект, емоції дитини та образно-художню пам'ять; сприяти естетичному вихованню дітей. Використання пісенного матеріалу стимулює мотивацію та сприяє кращому засвоєнню мовного матеріалу [2, с. 15].

Пісня з однієї сторони, є зразком іншомовної вимови, а з іншої — носієм культурологічної інформації. К. Ушинський вважав, що спільні співи на уроці — це могутній педагогічний засіб, який організовує, об'єднує школярів, виховує їх почуття [4, с. 12].

Використання пісень є актуальним на початковому етапі навчання іноземної мови. Студенти (учні) з самого

початку привчаються до культури країни, мова якої вивчається. Також при роботі з лінгвокраїнознавчим матеріалом створюється гарна передумова для всебічного розвитку, бо спеціально відібрані пісні стимулюють образне мислення і формують гарний смак [1, с. 2].

Гарному запам'ятовуванню пісенних текстів сприяють **рима, лад, тональність, мелодія**. Багаточисленні повтори дозволяють легко запам'ятати лексико-граматичні конструкції. На основі пісенних текстів можна провести найрізноманітнішу роботу з формування і вдосконалення лексико-граматичних навичок говоріння, яку доречно поєднувати з традиційною методикою роботи.

Наведемо приблизну послідовність роботи над піснею:

- учитель дає стисло інформацію про пісню, її характер, основний зміст, історію виникнення і логічно пов'язує попередній етап заняття з роботою над піснею. Для забезпечення розуміння кожного слова та граматичної конструкції краще використовувати дослівний переклад рідною мовою;

- перед першим пред'явленням пісні учням пропонується звернути увагу на її характер (лірична, жартівлива і т.д.) і засоби, які на це вказують, на акомпанемент і манеру виконання;

- діти прослуховують пісню;

- після першого прослуховування учитель за допомогою питань перевіряє ступінь розуміння тексту пісні;

- для забезпечення цілкового розуміння змісту учитель виділяє в тексті пісні граматичні явища, нові слова і забезпечує їх закріплення на іншому етапі навчання;

– фонетичне відпрацювання тексту пісні: учитель звертає увагу дітей на темп і правильність вимови окремих слів і тексту в цілому;

– на наступних уроках пісню повторюють один-два рази до остаточного засвоєння. В пам'яті дітей закріплюються необхідні для мови словосполучення і граматичні структури [3].

Навчання мови за допомогою використання різних видів мистецтв з кожним днем набуває нового змісту. З цією метою пропонують використовувати матеріали **німецьких джаз-чантів** (римівок, покладених на музику). Вони сприяють розвитку вимови та знайомлять студентів (школярів) з культурою та традиціями іншомовних країн, що, в свою чергу, сприяє формуванню лінгвокраїнознавчої компетенції.

Використання джаз-чантів сприяє розвитку інтонаційної виразності мовлення. Ці невеликі за розміром твори дозволяють при мінімумі часу сконцентрувати максимум уваги на певних виразних засобах мовлення. Використання малих віршованих фольклорних жанрів розширює лексику вихованців, активізує словниковий запас, знайомить з виразними лексичними засобами, допомагає оволодіти граматичною будовою мови, її інтонаційними відтінками. Знайомство з джаз-чантами наближає студента (учня) до духовних витоків мови, її образності. Більшість творів мають віршовану форму, тоді як саме віршований матеріал покладений на музику сприймається з великим задоволенням і дозволяє з найбільшою користю звернути увагу на виразність та образність мови [3].

До принципів відбору пісенного матеріалу можна віднести:

- **принцип автентичності** – забезпечує розширення лінгвокраїнознавчого кругозору; у відповідності з цим, вихідним принципом відбору пісенного матеріалу служать народні пісні, короткі римування та приспівки;
- **принцип впливу на емоційну і мотиваційну сферу особистості з урахуванням вікових особливостей та інтересів**; даний принцип дозволяє відібрати із великої кількості автентичного матеріалу пісні з яскравою мелодією, котрі легко запам'ятати;
- **принцип методичної цінності для формування і удосконалення базових мовних навичок і умінь**, які забезпечуються відповідністю пісенного матеріалу тематиці усної мови і читання на даному етапі навчання з урахуванням діючих навчальних програм, а також методичних умов даного заняття [1, с. 3].

Що стосується етапів заняття, на яких може бути використаний пісенний матеріал, то вони різноманітні. У залежності від методичної задачі окремого етапу пісенний матеріал використовується:

- для фонетичної зарядки на початковому етапі заняття;
- на етапі введення, первинного закріплення, а також тренування дітей щодо лексичного і граматичного матеріалу;
- на будь-якому етапі уроку як стимул для розвитку мовних навичок та вмінь;
- як певного роду релаксація в середині або кінці заняття, коли дітям необхідна розрядка, котра знімає напругу та поновлює їх працездатність [3].

Отже, ми можемо підтвердити безперечну позитивну роль використання музичних текстів засобів на занятті з іноземної мови і запроваджувати їх у будь-якому типі навчального закладу та у будь-якій віковій групі. Матеріал автентичних віршованих і музичних творів сприяє розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції студентів (школярів) та їхньої загальної освіченості.

Література:

1. Карпенко О.О. Вивчення іноземної мови через пісню й музику //Англійська мова та література – 2004. – №12. – С.2–4.
2. Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Вид. 2-ге, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 412с.
3. Павлюк Р.Технологія використання jazz-chants на уроках іноземної мови як засіб підвищення соціокультурної компетенції молодших школярів[Електронний ресурс] / Павлюк Р. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1601/1/R_Pavlyuk_ISP_9-10_FMLD_PI.pdf
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Собрание сочинений. –Т. 8. – М.; Л., 1950. – 774 с.

СЕКЦІЯ 5.

ПЕРЕКЛАД І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 811.112.2'373.7:81'25(045)

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ LIEBE: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙ

Дворова К.В.

*викладач кафедри німецької філології
м. Черкаси, Україна*

Фразеологія є одним з яскравих та дієвих засобів мови. Метафоричність, емоційність, експресивність – надають мові образності та виразності. Фразеологізми відображають уявлення народів про світ, їх специфічні ментальні особливості, а й усю складність і багатогранність мови. Саме це складність є причиною інтенсивності досліджень та постійного інтересу мовознавців у сфері фразеології, які відзначають помітну тенденцію до зміни та модифікації компонентного складу стійких сполук [3, с. 35].

До мовних одиниць, які безперечно найбільше призначені для вираження емоцій, належать фразеологізми, обов'язковою рисою яких є емотивність. Фразеологічна складова лексичної системи являє собою більшу градацію вираження емотивності порівняно з лексикою – фразеологізми здатні точніше ніж слова передавати шкалу почуттів людини. За В. Гумбольтом, фразеологія – один зі способів мовного

світосприйняття, що деяким дослідникам дає підстави говорити про існування у кожній мові «фразеологічної картини світу» [1, с. 80].

У фразеологічних одиницях (ФО) засобом утілення культурно-національної специфіки є образна основа, внутрішня форма фразеологізму. Розглядаючи лексему **Liebe**, відзначаємо, що компонент «*lieb*», який закладений у її етимології, означає *милий, дорогий, любимий*, володіє позитивною емоційною забарвленістю і використовується у наступних ФО: *Alte Liebe rostet nicht* (Давня любов не ржавіє); *Liebe ist stark wie der Tod* (Любов сильна, як смерть); *mit Lust und Liebe* (з задоволенням і любов'ю); *j-n abgöttisch lieben* (любити когось до безумства) [1, с. 80].

Якщо зіставити дані лексикографічних та пресових джерел, можна визначити, які ФО нашого корпусу є найбільш вживаними. Отже, за нашими відомостями до таких системних ФО входять: *aller guten Dinge sind drei* (Бог любить трійцю); *Alte Liebe rostet nicht* (Давня любов не ржавіє); *Alles in Butter* (Все в ажурі).

Фразеологічний зворот *Alte Liebe rostet nicht* походить від латинського «*Vetus amor non sentit rubiginem*», що означає «давня любов не ржавіє», тобто поняття «любові» прирівнюється до чогось вічного, коли час не владний над нею. В одній із статей газети <http://www.dw.de> дана ФО описувала любов до спорту: «*Alte Liebe rostet nicht. Anders ist es nicht zu erklären, dass Armin Veh beschlossen hat, zum zweiten Mal Trainer des VfB Stuttgart zu werden*» (Давня любов не ржавіє. Немає іншого способу пояснити те, що Армін Фе

вирішив стати тренером футбольного клубу Штутгарта вдруге) [1, с. 82].

В умовах свободи слова та розвитку інформаційних технологій сучасний публіцист вже не тільки описує певні факти, але й надає їм оцінку, формує громадську думку за допомогою мовленнєвої експресії. Джерелом мовленнєвої експресії часто стають фразеологізми, які зазнали авторських трансформацій [2, с. 197].

Субституція – один із найпоширеніших прийомів структурно-семантичної трансформації, який полягає у заміні одного або більше компонентів фразеологізму на інші елементи, зумовлені контекстом. Наприклад, «*Liebe auf den ersten Schluck*» (Кохання з першого ковтка). У цьому випадку узуальний фразеологізм *Liebe auf den ersten Blick* має фразеологічний еквівалент в мові перекладу *кохання з першого погляду*, а отже, у тексті перекладу вдалося відтворити трансформацію фразеологізму. У тексті оригіналу йдеться про любов до кави, таким чином, заміна компоненту *Blick* на *Schluck* зумовлена контекстом, а власне трансформація фразеологізму створює стилістичний ефект – текст стає експресивнішим, привертає увагу реципієнта тексту [2, с. 198].

Дослідження показало, що ступінь перекладності того чи іншого трансформованого фразеологізму пов'язаний з наявністю в мові перекладу фразеологічних еквівалентів і не залежить від того чи іншого прийому трансформації фразеологізму. В процесі перекладу в першу чергу важливо розпізнати фразеологізм в тексті оригіналу та, за наявності трансформації, відтворити її в тексті перекладу. У разі, коли відтворення трансформації фразеологізму не можливе,

перекладач може вдатися до описового або контекстуального перекладу з урахуванням інтенції автора [2, с. 200].

Саме поняття «*Liebe*» є багатограним і великою мірою емоційно забарвленим, тому і фразеологізми із цієї лексичною одиницею наповнені позитивно емотивною конотацією. ФО є поширеним явищем у німецькомовній пресі ХХІ століття, завдяки їхній скомпресованості у передачі змісту чи головної думки публіцистичного тексту. Вони урізноманітнюють виклад мовного матеріалу, збагачуючи його емоційними відтінками [1, с. 82].

Література:

1. Грималюк А. М. До проблеми актуальності позитивно конотативного аспекту семантики німецьких фразеологізмів у пресі ХХІ ст. / А. М. Грималюк. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологічна". – Острог : Вид-во Нац. ун-ту "Остроз. акад.", –Вип. 52. – 2015. – С. 79–82.
2. Подвойська О. В., Гаврюшенко А. С. Фразеологічна трансформація як засіб експресивної виразності в німецькій публіцистиці: перекладацький аспект / О. В. Подвойська, А. С. Гаврюшенко. Наукові записки. Серія "Філологічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – Кн. 1. – 277 с.
3. Шацька Г. М. Семантичні трансформації ідіом у заголовках німецької преси та реклами / Г. М. Шацька. Мова та міжкультурна комунікація : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 листоп. 2012 р. : Т. 2 :

Прагматичні, лінгвокультурологічні та семантико-стилістичні питання міжмовної комунікації. – 2012. – 108 с.

УДК 81'255.4=821.161.2:82-1=821.111(73)''19''

РИМА ТА ПЕРЕКЛАД

Кикоть В. М.,

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії та практики перекладу,
м. Черкаси, Україна*

Спостерігаючи явище зникнення розміру та рими в сучасній англомовній поезії, окремі дослідники заводять мову й про особливу функцію рими. Англійський перекладач поезії Евальд Озерс, пише, що англійська та американська поезія приблизно після першої світової війни відмовилася від традиційного метру та рими. І, що важливо, вона відійшла від них не поступово, а раптово, демонстративно, ніби протестуючи, повстаючи проти налагодженого способу життя, що визначав такі художні та естетичні концепції, які внаслідок воєнних та післявоєнних потрясінь стали здаватися непридатними, відмерлими, а багатьом – навіть хибними та лицемірними. Не зупиняючись детально на тих причинах, які закріпили сучасну англо-американську поезію у формах, загалом позбавлених регулярного розміру та рими, Озерс зазначає, що розмір і рима досі в них іноді використовуються, та лише для створення певних, виражених ефектів. Вони не є звичайними «очікуваними формами», а застосовуються задля

умисної архаїзації або частіше в жартівливих віршах [1, с. 114].

Тенденція відмови від рим у сучасній англомовній поезії спричинена почасти й лексичною специфікою останньої, її відносно малою «гнучкістю» та низькою варіативністю, що, на щастя, не можна сказати про сучасну українську, російську та, приміром, чеську поезію. Ця відмінність у поетичній лексиці надзвичайно важлива, коли йдеться про розширення (чи звуження) спектру можливостей тієї чи іншої мови під час перекладу: російський поет може сьогодні поставити *конь* замість *лошадь*, не надаючи цьому жодного особливого значення, позаяк кінь у російській поетичній мові – таке саме ходове слово; тоді як у серйозному англійському вірші навряд чи можна натрапити на *stallion, steed* чи *charger* замість *horse*. «...Мені здається, – пише Е. Озерс, – що сучасні англійські чи американські поети так само ставляться до «поетичних» слів, як до рими чи розміру. Адже останні п'ятдесят років англійська поезія обходила без витіюватих слів, і – принаймні на мій погляд – зараз вони можуть використовуватися лише для архаїзації чи, набагато частіше, для передачі комічного ефекту. ...Така відмінність у вживанні поетичної лексики вельми важлива: в той час, як Анна Ахматова у вірші, у всіх інших відношеннях нейтральному, може вживати *не внемлю* замість *не слышу* – лише тому, що ця форма більше підходить їй із погляду просодії, – англійський перекладач не може собі дозволити вжити аналог (хоча, звісно, не еквівалент) *behold* замість *see* в сучасній англійській поезії. ...Це впритул підводить нас до питання про перекладацьку стратегію» [Там само, с. 115].

Перш ніж вирішувати, передавати чи не передавати римовану та ритмізовану форму українського чи російського оригіналу англійською мовою, варто звернути увагу на надзвичайно цікаву працю, опубліковану в журналі Чехословацької Академії наук Альфредом Френчем з університету в Аделаїді, Австралія. Френч провів статистичне дослідження «здатності до римування» чеських слів та порівняв її з аналогічними англійськими словами. Те, що він виявив відносно чеської, стосується всіх морфологічно близьких слов'янських мов, зокрема й української та російської. З'ясувалося, що в середньому чеські слова – в основному завдяки змінним закінченням хоча й не тільки через це – римуються не просто з більшою кількістю слів, ніж англійські еквіваленти, а зі значно більшою. Крім того, беручи до уваги набагато більш довільний порядок слів у слов'янських мовах, ніж в англійській, А. Френч показав, що статистично можливість заримувати два рядки в чеській мові незмірно більша, ніж в англійській, до того ж, при цьому порушується прийнятий, припустимий порядок слів. Тому Френч робить висновок, що, навіть коли англійський перекладач передає розмір та риму, а також досягає при цьому точної передачі змісту, виявляється, що він припустився грубезної перекладацької хиби в стилістичному плані: адже те, що в чеському оригіналі природне, коли рими приходять ніби самі собою, він передав такою конструкцією, яка англомовним читачем буде сприйнята як штучна, надумана, хитромудра й загалом не природна через те, що поле для римування в англійській мові набагато вужче й статистична вірогідність виникнення рими в англійській мові набагато менша.

Озерс приймає такі висновки як правомірні й у своїй «російсько-англійській» перекладацькій стратегії керується наступним: 1) рима частіше трапляється в російській мові, де флективність сприяє наявності багатьох відкритих складів, а тому рима більш природна для російської мови, ніж для англійської; 2) розмір та рима – настільки традиційні, й отже «очікувані» поетичні форми в російській мові, що вони самі собою нічого не означають; 3) англійська та американська поезія відійшла від первинних римованих та ритмізованих форм. Ставлячи низку питань, англійський тлумач припускає можливість того, що перекладач повинен ніби забути, що в російському оригіналі є розмір та рима й розглядати поезію, наприклад, Б. Пастернака чи А. Ахматової, як начебто вона належала В. Маяковському. А потім зазначає, що існують перекладачі, які саме так і вчинили б, проте – не він. «Хоча лірична віршова строфа, яка розроблялася в основному Пушкіним, за 150 років утратила частину первинної свіжості, мені здається, що, навіть такий, що став значною мірою умовним, римований вірш все ще зберігає музикальний ритм та мелодійність, які відрізняють його від вільного вірша Маяковського та Євтушенка» [Там само, с. 115–116].

Отже, якщо через перелічені причини в англійській поезії виключені суворий розмір та рима, і згідно з наведеними Е. Озерсом доказами цілковито ігнорувати наявність суворого розміру та рими не можна, перекладач опиняється в дуже складному становищі, й щоб домогтися успіху, має підтримувати сувору рівновагу чи знайти компроміс між двома відкинутими крайнощами. Саме такої стратегії дотримується Е. Озерс у власній праці. На практиці це означає,

що уникаючи фактичного копіювання системи римування оригіналу, він показує, що вона існує – не наслідуючи ритм оригіналу, дає уявлення про нього шляхом збереження приблизної довжини та плавності рядка.

Що стосується рими, то різні англійські переклади української, російської та іншої слов'янської поезії по-різному «пом'якшують» римування, скажімо, оригіналу абаб, зменшуючи кількість рим удвічі, тобто в кожному катрені лишається всього два римовані рядки замість чотирьох. Замість абаб виходить хбуб. Озерс вважає такий спосіб добрим, особливо якщо водночас послаблювати строгість розміру: «Я сам користувався таким методом, проте застосовувати його потрібно обережно, аби для англійського вуха переклад не прозвучав надто вже до ладу. Досвід перекладацької праці переконує мене, що кращою є заміна оригінального римування чимось на кшталт напіврим, чи асонансів, які вперше були введені до англійської поезії Вілфредом Оуеном: *gift/laughed, work/stark, kept/stopped*. Таке неповне римування-перегукування для англійського вуха звучить так само, як традиційна повна рима для російського читача поезії» [Там само, с. 117].

Характеризуючи як напіврими віддалену подібність наголошених та ненаголошених голосних звуків: *water/warships, questions/suns, hour/pier*, та пропонуючи відтворювати оригінальну строфу з перехресним чи суміжним римуванням за допомогою повної рими та напіврими, Озерс, стверджує, що будь-яка спроба передати подвійні рими російського оригіналу відповідними подвійними англійськими зробить вірш зайве солодкуватим, цукровим, перенасиченим і

«чарівливим», тобто надасть йому значення, якого немає в оригіналі. «Англійський перекладач вважає, що подвійна рима для англійської мови – надмірність. Вона «надає перекладові красивість цукеркової коробки, чого, гадаю, немає в оригіналі, позначеному простою ефірною красою» [Там само, с. 120].

Проте, інші спостереження, зокрема й наші, свідчать про те, що не лише в англійській та американській, а також і в німецькій поезії цікавість до рими та інших формальних елементів за останні роки помітно зросла. Це, звісно, не тотальне повернення до метричної та римованої поезії, хоча багато критиків стверджують саме це. Принаймні на теперішній стадії розвитку процесу, формальні елементи, такі, як розмір та рима, використовуються не лише для створення певних ефектів, а і як традиційні атрибути поезії. Тяжіння до «структурності» та формальних елементів стає цілком очевидним.

Відтак ідеться про обрання стратегії перекладу, виходячи із взаємодії двох сил: 1) значення формального аспекту вірша (в оригіналі) в ідеальному випадку залежить від того, як його сприймають читачі оригіналу рідною мовою; 2) поетичне тло, на якому твір буде існувати в перекладі, тобто сприйнятливість читача перекладу до інших поетичних елементів на тлі звичних норм рідної поезії. Результуюча цих двох сил зміниться, якщо зміниться одна із них.

Обираючи ту чи іншу стратегію перекладу, слід урахувувати відносність та часову обмеженість будь-якої перекладацької стратегії і тактики, залежність їх від мінливих факторів – деякі змінюються повільно, інші – протягом кількох років; а тому, очевидно, необхідно чи принаймні бажано

достатньо часто робити нові переклади значних поетичних творів за зміни «тла сприймаючої культури».

З огляду на вищевикладене, можна коротко підсумувати, що: 1) в українській мові, де флексія дає широкий набір відкритих слів, рима трапляється частіше та звучить природніше; 2) метр і рима в українській поезії настільки традиційні та «очікувані», що іноді можуть не входити до складу образної домінанти під час перекладу; 3) сучасна англomовна поезія має схильність тяжіти до уникнення рими й колишніх метричних схем та до їх повернення. Однак, чіткого правила тут немає. Єдине, що має зробити перекладач, – це розглянути кожен рядок оригіналу, запитати себе, наскільки важлива формальна структура в цьому рядку та спромогтися відтворити її тією мірою, якою вимагає англійський чи американський поетичний слух. Та навіть якщо він виробив загальну стратегію перекладу, конкретне тактичне рішення щоразу буде інтуїтивним і суб'єктивним.

Що стосується поетичного перекладу з англійської мови на українську, то тут справа простіша: навряд чи комусь із перекладачів прийде в голову перекладати неримований вірш римованим, хоча з огляду на зазначене вище, нічого дивного в цьому й не було б.

З іншого боку, якщо розглядати форму поетичного твору, зокрема римування, як частину його образної структури, то навряд чи перекладач може нею нехтувати, керуючись лише поетичними тенденціями вихідної та цільової літератур, позаяк руйнуючи частину структури першотвору, перекладач ризикує втратити в перекладі його гармонійну образну цілісність.

Література:

1. Озерс Эвальд (Великобритания). Некоторые проблемы перевода русской поэзии на английский язык /
2. Эвальд Озерс // Поэтика перевода : [сб. статей / сост. С. Ф. Гончаренко]. – М. : Радуга, 1988. – С. 112–123.

УДК 811.161.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ

Ірина Литвин

доцент кафедри теорії та практики перекладу

м. Черкаси, Україна

Метафора як знаряддя поповнення знакових ресурсів мови притаманна не тільки художнім текстам, а й повсякденній мові й мисленню людини [1, с. 387]; як елемент ідіостилію автора художнього твору виконує образотворчу й естетичну функцію. За допомогою метафори передається як денотативна (асоціативно-метафорична) інформація, так і конотативна (фігуурально-стилістична) інформація в художньому тексті [2, с. 66]. Зважаючи на важливість перекладу метафори, у перекладознавстві існує значна кількість класифікацій прийомів її передачі (Я. Рецкера, П. Ньюмарка, В. Комісарова, О. Швейцера, Т. Казакової, О. Селіванової та ін.). Представити основні типології перекладу метафори та проілюструвати метафоричні трансформації на матеріалі українських перекладів англомовних текстів – мета нашої розвідки.

Я. Рецкер, ґрунтуючись на теорії мовних відповідників, виокремлює: еквівалентні відповідники, якщо в мові перекладу існують регулярні відповідники для оригінальної метафори; варіативні відповідники, за умови існування в мові перекладу декількох варіантів метафоричного вираження; трансформації, за яких замінюється (модифікується чи трансформується) метафора оригіналу, та кальки[3, с. 111].

Більшість перекладознавців акцентують на відтворенні метафоричного образу оригіналу в перекладі. Так, за В. Комісаровим: переклад конвенційних метафор ґрунтується на тому ж самому образі (*broken English* – *ламана англійська*); на іншому схожому образі (*a ray of hope* – *проблеск надії*); є дослівний переклад метафори (*as black as sin* – *чорний, як гріх*); неметафоричне пояснення (*as large as life* – *у натуральну величину*) [4, с. 70]. Класифікація англійського практика та теоретика перекладу П. Ньюмарка також базується на збереженні / заміні / утраті метафоричного образу оригіналу: збереження образу у мові перекладу; заміна образу мови джерела образом мови перекладу; відтворення метафори за допомогою образного порівняння зі збереженням образу; переклад метафори за допомогою образного порівняння з тлумаченням значення; відтворення семантики метафори описово; вилучення метафори, якщо вона є надлишковою; збереження метафори з конкретизацією значення з метою підсилити образ [5, с. 87–91].

О. Швейцер, відзначаючи умовність терміна *трансформація* стосовно перекладу, зауважує, що фактично йдеться про певні відносини між вихідними та кінцевими формами, то метафоричні трансформації перекладознавець

диференціює на: метафоризацію – заміну неметафоричного вираження метафоричним, реметафоризацію – заміну однієї метафори іншою, деметафоризацію – метафоричне вираження в початковому тексті замінюється неметафоричним в кінцевому [6, с. 138–139].

У когнітивній семантиці концептуальна метафора розглядається американськими лінгвістами Дж. Лакоффом і М. Джонсоном як розуміння однієї концептуальної сфери в термінах іншої [1, с. 387]. Представники когнітивної лінгвістики виокремлюють дві сфери метафори: донорську (джерела, *source domain*) і реціпієнтну (мішені, *target domain*) (Е. Кіттай, А. Лерер, Б. Рудзка-Остін, Л. Ліпка, С. Глаксберг, Т. Грейді, К. Рахіліна, О. Селіванова, А. Ченкі та ін). Ураховуючи когнітивний підхід до пояснення метафори, О. Селіванова метафоричні трансформації, які вважає синонімічними замінами здебільшого контекстуального типу, ділить на деметафоризацію – заміну метафоричного значення слова оригіналу неметафоричним відповідником в перекладі, метафоризацію – заміну прямого значення метафоричним синонімом, трансметафоризацію – заміну донорської сфери концептуальних метафор-відповідників, а також заміну компонента донорської сфери за умови її збереження в перекладі [7, с. 463].

Так, в українських перекладах англомовних творів доволі часто трапляється метафоризація: *Then she **had** a new inspiration* (MarkTwain, *TheAdventuresofTomSawyer*) // *Тоді в неї **сяйнула** нова думка* (переклад В. Митрофанова). У перекладі для передачі неметафоричного дієслова *to have* використано метафору *сяйнути* – «перен.зненацька

з'явитися, виникнути (про думку, здогад і т. ін.)»[8, т. 9, с. 912] – знак концепту СВІТЛО. *A breeze **blew** through the room...* (Fitzgerald, *The Great Gatsby*) // *Легкий вітрець гуляв по кімнаті...* – англійське дієслово *to blow* з прямим значенням перекладено дієсловом із переносним значенням *гуляти* – знаком концепту ЛЮДИНА.

Деметафоризацію застосовує український перекладач роману О. Вайльда «Портрет Доріана Грея»: *The color came back to his cheeks, and a smile **played** about his lips* (Wilde, *The Picture of Dorian Gray*) // *Щоки його знову зарозжевіли, на устах з'явилася усмішка* (переклад Р. Доценка). *Smile played*// дослівно: *посмішка грала*.

Зважаючи на відмінності в мовних картинах світу різних народів, в перекладах застосовано трансметафоризацію: *Then the smile **died*** (King, *Doctor Sleep*) // *Та потім його усмішка зав'яла* (переклад О. Красюка). Донорською сферою метафори оригіналу *smile **died*** (*посмішка померла*) є концепт ЛЮДИНА, а в перекладі донорською сферою метафори-відповідника *усмішка зав'яла* – концепт РОСЛИНА. У наступному фрагменті перекладу відбувається заміна компонента донорської сфери метафори оригіналу: *And now at this moment, when **hope** was **dead**...* (Mark Twain, *The Adventures of Tom Sawyer*) // *Аж раптом тоді, коли він уже втратив будь-яку надію...* (переклад В. Митрофанова). Метафору *hope was **dead*** – «no longer alive» [9] замінено сталим виразом *втратив надію* ([He] *утрачати (утратити) [останню] надію* – «(не) переставати вірити в здійснення чого-небудь» [8, т. 5, с. 70]). У метафорах

оригіналу та перекладу актуалізуються різні знаки однієї донорської концептосфери ЛЮДИНА.

Література:

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–416.
2. Литвин І. М. Перекладознавство. Навчальний посібник / І. М. Литвин. – Вид. 4-ге, допов. – Черкаси : Вид. Ю. А. Чабаненко, 2016. – 218 с.
3. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М.: Межд. отношения, 2004. – 216 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) текста (на английском материале) / В. Н. Комиссаров. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 112 с.
5. Newmark P. About Translation / Peter Newmark. – Clevedon (England) : Philadelphia Multilingual Matters, 1991. – 184 p.
6. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
7. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке / О.О. Селіванова. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
8. Словник української мови: в 11 тт. / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980.
9. OxfordLearner'sDictionaries [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

**ОНІМНИЙ ПРОСТІР
ДЕТЕКТИВНОЇ ПРОЗИ А. КОНАН ДОЙЛА
ТА ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**

Опанасенко Ю. В.,

викладач кафедри теорії та практики перекладу

м. Черкаси, Україна

Онімна лексика в художньому творі виконує низку важливих функцій, основна з яких – текстотвірна. Власні назви створюють оригінальний хронотоп твору, прив'язують оповідь до місця дії, відтворюючи його колорит і реалістичність подій. За влучним виразом О. Ю. Карпенко, «всі розряди онімів, хай ужитих в одиничних випадках, надають художньому творові барвистості й чарівності, як доречно вжиті спеції поліпшують смак страви» [1, с. 71].

Дослідивши структуру онімного простору детективної прози А. Конан Дойла, можна відзначити, що в художньому тексті превалюють топоніми та антропоніми, рідше трапляються хремотоніми.

Щодо антропонімів, то варто передусім звернутися до імен головних героїв та варіантів їхнього перекладу. Так, *Sherlock Holmes* більшості українських читачів відомий як *Шерлок Холмс*. Для відтворення антропоніму перекладачі М. Дмитренко, В. Панченко та І. Базилянська вдаються до методу практичної транскрипції. У перекладі А. Марченко (щоправда з російської) прізвище Шерлока звучить як *Голмс*. У цьому

випадку перекладач, транскрибуючи власну назву, передає англійську фонему [h] українською графемою ‘г’.

Варіант *Холмс* вочевидь прийшов до української мови за посередництва російської, позаяк найближчою до англійської фонемою [h] в російській мові є звук [x], якому на письмі відповідає літера ‘х’. Водночас російська графема ‘г’, яка позначає звук [g] використовується для транскрибування англійської фонемою [g]. Можливості української фонетики в цьому плані дещо ширші, оскільки українська абетка, окрім ‘г’ та ‘х’, має ще й літеру ‘ґ’. Таким чином, в українській мові англійському [h] відповідає літера ‘г’, а [g] – літера ‘ґ’. Цей принцип, зокрема, закладений у таблиці транслітерації українських прізвищ латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.2010 р.). Цим правилом послуговується й низка українських перекладачів сучасності.

Використання української ‘г’ на позначення англійської фонемою [h] не є тенденцією виключно останніх десятиріч. Така традиція існувала ще на початку ХХ ст., про що свідчить переклад Антіна Шебеца повісті А. Конан Дойла «*A Study in Scarlet*», виданий у Львові 1908 року під назвою «Кривавий шлях», у якому відомий детектив з’являється під іменем *Шерльок Гольмс*. Таке ж ім’я має головний герой українського перекладу повісті «*The Hound of the Baskervilles*» («Пес Баскервілів»), виданого в «Українській накладні», щоправда без зазначення року видання й перекладача. Ймовірно, що це видання теж належить до початку ХХ ст.

Особливу увагу перекладачі та перекладознавці завжди приділяли проблемі відтворення тих імен та прізвищ, які

містять у собі семантику, що використовується автором як художній прийом. У детективній прозі Конан Дойл нечасто звертається до внутрішньої форми антропонімів, однак, у певному контексті автор привертає увагу читача до того слова, яке видається важливим для розгортання сюжетної лінії твору. Приміром, в оповіданні «ACaseofIdentity» («Встановлення особи») героїня звертається до детектива з проханням розшукати її коханого на ім'я *Hosmer Angel* [2, р. 192], яким виявився її власний вітчим, що майстерно маскувався, аби заручитися з дівчиною та не допустити її одруження з кимось іншим. Прізвище, яке вигадав для себе злочинець, не є випадковим, позаяк лексема “*angel*”, що українською перекладається як «*янгол*», в англomовного реципієнта одразу ж викликає асоціації з чимось добрим та світлим. В. Панченко транскрибував ім'я та прізвище героя, назвавши його *Госмером Ейнджелом* [3, с. 231]. Однак у сприйнятті українського читача, який не володіє англійською мовою, таке прізвище не містить необхідної конотації. Інший перекладач, ім'я якого не зазначено (ймовірно М. Дмитренко), для відтворення поетоніма застосовує транслітерацію й іменує героя *Хосмером Ангелом* [4, с. 68]. Такий варіант перекладу цілком відповідає контексту, адже ім'я героя вказує на його походження, а прізвище безперечно викликає необхідні асоціації.

Топоніми у детективній прозі Конан Дойла виконують одночасно декілька важливих функцій. Передусім вони слугують засобом локалізації дії, становлячи вагому складову хронотопічних засобів; вони також підсилюють місцевий

колерит і укріплюють зв'язок вигаданої автором реальності зі справжнім світом; і нарешті відтіняють надзвичайні професійні здібності головного героя, позаяк Шерлок Холмс доволі часто згадує місця, в яких він або здобував блискучу перемогу під час розплутування чергової надскладної справи або дізнавався про них із різноманітних джерел інформації і здатен відтворити у своїй пам'яті найдрібнішу деталь того чи іншого злочину.

Зокрема, вповісті «The Hound of the Baskervilles» Шерлокпригадуєвипадок, щотрапився «*in Grodno, in Little Russia, in the year '66*»[2, р. 754]. У перекладі «Собака Баскервілів» В. Панченка читаємо про випадок «у *Городні, на Україні, 1866 року*» [5, с. 312]. Реципієнтові перекладу навряд чи спаде на думку, що в тексті йдеться не про місто Городня в Україні, а про місто Гродно на території сучасної Білорусі, інша (але менш поширена) назва якого й справді – Городня. Проте цікавим тут є інше: навіть у не надто обізнаного в царині історії читача напевне виникне цілком справедливе запитання – чи існувала держава під назвою Україна в 1866 році? Для перекладу топоніму *Little Russia* можна було б застосувати калькування й інтерпретувати його як *Малоросія*, але цей термін застосовувався переважно до частини саме українських земель, які належали до Російської імперії. До того ж він вважається образливим у сучасному українському суспільстві, позаяк асоціюється із провінційним комплексом неповноцінності. Оскільки місто Гродно з 1795 по 1917 рр. перебувало в складі Російської імперії, доцільніше, на нашу думку, вдатися до методу функціональної аналогії й

перекласти цей фрагмент тексту наступним чином: у Гродно, в Російській імперії, 1866 року.

Онімний простір А. Конан Дойла є багатим і різноманітним, що почасти зумовлено канонами обраного митцем літературного жанру. Аналіз детективної прози письменника в інтерпретації українських перекладачів показує, що процес передачі англійських власних назв в українських перекладах характеризується значною непослідовністю. Це свідчить про недостатню розробленість теоретичних засад із цього питання. Основним методом, яким послуговувалися перекладачі під час актуалізації англійських власних назв у мові перекладу, є практична транскрипція з елементами транслітерації. Загалом українські інтерпретатори творів Конан Дойла у своїх перекладах намагалися дотримуватися обраної ними стратегії: орієнтації на особливості мови-джерела (М. Дмитренко), дотримання норм мови перекладу (В. Панченко, І. Базилянська, А. Шебец), або ж поєднували обидва варіанти (А. Марченко).

Переклад онімної лексики у художньому дискурсі приводить дослідника до глибшого вивчення питання адаптації власних назв, позаяк цей процес часто не зводиться до механічного підбору відповідних графем чи фонем у мові перекладу. Це набагато складніша проблема, яка вимагає від інтерпретатора комплексного осмислення принципів сприйняття тексту читачем, диференціації підходів до розв'язання конкретної перекладацької задачі з урахуванням низки супутніх факторів.

Література:

1. Карпенко О. Ю. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження / О. Ю. Карпенко // Записки з ономастики = Opera in onomastica : зб. наук. пр. / Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова ; відп. ред. Ю. О. Карпенко. – Одеса, 2000. – Вип.4. – С. 68–74.
2. Doyle A. C. The Penguin Complete Sherlock Holmes / Arthur Conan Doyle. – Aylesbury : Hazell Watson &Winey Ltd, 1982. – 1126 p.
3. Дойль А. К. Пригоди Шерлока Холмса : в 4 т. / Артур Конан Дойль ; [пер. з англ. В. Панченко]. – К. : Веселка ; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – Т. 1. – 411 с.
4. Дойль А. К. Пригоди Шерлока Холмса : оповідання / Артур Конан Дойль ; [пер. з англ.]. – К. : [б. в.], 2015. – 352 с. – (Класика жанру).
5. Дойль А. К. Пригоди Шерлока Холмса : в 4 т. / Артур Конан Дойль ; [пер. з англ. В. Панченко]. – К. : Веселка ; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – Т. 2. – 334 с.

УДК 81'25:004

АВТОМАТИЗОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Лещенко Г.В.,

професор кафедри прикладної лінгвістики

м. Черкаси, Україна

Гречуха Л.О.,

доцент кафедри прикладної лінгвістики. Черкаси, Україна

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростаючою роллю інформаційної сфери, що утворюється сукупністю суб'єктів інформаційної взаємодії, власне інформації, інформаційної інфраструктури та суспільних відносин у зв'язку із формуванням, передачею, розповсюдженням та зберіганням інформації, обміном останньої всередині суспільства, що в свою чергу впливає на розширення сфери автоматизації перекладу [1]. Автоматизація перекладу пов'язується з розробкою нових програмних продуктів та значним чином полегшує діяльність перекладача. Такий тип обробки текстового матеріалу помилково асоціюють передусім з машинним перекладом, а саме – з програмами-перекладачами, залишаючи поза увагою інший, не менш важливий вид перекладу – автоматизований, розглядаючи його виключно в контексті машинного.

Метою даної розвідки є виокремлення переваг автоматизованого перекладу та спроба окреслення тих проблем, з якими сьогодні стикаються перекладачі при користуванні програмними засобами для перекладу текстового матеріалу.

Проаналізувавши сучасний ринок інформаційних технологій для забезпечення перекладацької діяльності та ставлення до них користувачів, ми зробили спробу виділити низку проблем, з якими сьогодні стикаються перекладачі при освоєнні новітніх технологій у відповідній галузі. Першою проблемою, яка постає перед користувачами, є саме розуміння різниці між машинним та автоматизованим типами перекладу. В зарубіжній практиці не існує чіткого розмежування

вищезгаданих перекладацьких типів, на відміну від вітчизняної лінгвістики, де чітко виокремлюють машинний та автоматизований типи переклади. Машинний переклад (*Machine Translation*) – процес перекладу текстів (письмових чи усних) з однієї природної мови на іншу за допомогою спеціальної комп'ютерної програми (програми-перекладача). Суть автоматизованого перекладу (*Computer-Aided Translation*) полягає у використанні комп'ютерного програмного забезпечення як допоміжного засобу у процесі перекладу. Цей термін стосується перекладу, який, головним чином, здійснюється людиною, однак, включає використання програмного забезпечення для полегшення певних його аспектів. На противагу автоматизованому, машинний переклад здійснюється, в основному, комп'ютером, проте, може включати людське втручання, як-от, редагування до та після перекладу, тазастосовується, перш за все, для оперативного перекладу технічної та інших видів спеціальної інформації.

У цілому, варто окреслити 3 істотні відмінності між цими двома типами перекладу: ступінь участі перекладача, різниця у спеціалізованому програмному забезпеченні та якість самого перекладу. Так, при автоматизованому перекладі основну роботу виконує перекладач, а спеціалізована програма виступає як допоміжний інструмент. Його основною метою є скорочення тривалості процесу перекладу, шляхом забезпечення уніфікованості термінології. Машинний же переклад виконує сама програма, а людина лише редагує отриманий результат. Цей вид перекладу передбачає «заміну» людської праці, залишаючи поза увагою якість перекладеного матеріалу[2].

Іншою проблемою, яка постає перед перекладачем (користувачем), є домінування консервативності у ставленні до перекладу як такого, коли перекладачі радше віддають перевагу перекладу традиційному (за допомогою словників та інших лексикографічних джерел), ніж освоєнню програм(и) автоматизованого перекладу. З іншого боку, вони не поінформовані про існування програм для автоматизованого перекладу, що є у вільному доступі в мережі і не вимагають ніяких фінансових витрат. Серед таких програм можна згадати такі, як *SmartCatta OmegaT*. Перша ґрунтується на хмарних технологіях і потребує підключення до мережі, інша – інсталюється на персональний комп'ютер і не потребує постійного під'єднання до Інтернету. Звичайно, є й інші програмні продукти (наприклад, *Déjà Vu*, *Trados*, *MetaTexis*, *StarTransit*, *Wordfast*, *SDL*, *STAR* та ін.), вибір яких буде залежати від потреб та уподобань кожного окремого користувача.

У цілому, системи автоматизації (*Computer-Assisted Translation tools*, *CAT tools*) вже стали невід'ємною частиною сучасного процесу професійного перекладу. Вони представляють собою цілий комплекс технологій і інструментів для перекладу документації, локалізації програмного забезпечення, ведення термінологічних глосаріїв, перевірки якості перекладу, створення і розподілу перекладацьких проектів. За їх допомогою вирішуються завдання з виконання якісного перекладу у межах найкоротшого виробничого циклу. Наразі найпоширенішими способами використання комп'ютерів під час письмового перекладу є робота зі словниками й глосаріями, окремими

термінологічними базами, пам'яттю перекладів (*TranslationMemory, TM*), що містить приклади раніше перекладених текстів, а також використання так званих корпусів – великих колекцій текстів однією або декількома мовами, що дає стислий опис того, яким чином слова і вирази реально використовуються в мові в цілому або в конкретній предметній області.

Характеризуючи САТ-засоби, слід зазначити, що ця комп'ютерна програма допомагає ефективніше перекладати текстові документи завдяки чотирьом основним принципам, що передбачають:

- 1) розподіл тексту, що підлягає перекладу, на сегменти (пропозиції) і, відповідно, зручнішою є його подача, що прискорює і спрощує процес перекладу;
- 2) збереження оригіналу кожного сегменту разом із перекладом;
- 3) збереження одиниць перекладу в базі даних – в пам'яті перекладів, що є однією з ключових функцій САТ-засобів, у результаті чого вже існуючі фрагменти можна повторно використовувати при перекладі того ж або будь-якого іншого тексту; спеціальна функція «нечіткий пошук» (*fuzzy search*) дозволяє навіть знаходити сегменти, які не є тотожними, що значно економить час і зусилля, дозволяє зробити переклад цілісним та когерентним;
- 4) автоматичний пошук по термінологічним базам, а також автоматичний перегляд і підстановка результатів пошуку.

Отже, знання програм для автоматизованого перекладу дозволяє значно зекономити час, забезпечити уніфікованість перекладу термінології та забезпечити якість перекладеного

матеріалу. Поінформованість про безперечні переваги таких програм стала б у нагоді не лише професійним перекладачам, а й користувачам, які мають необхідність швидко та якісно перекласти тест з однієї мови на іншу.

Література:

1. Білецька О. О. Автоматизований переклад у контексті сучасної інформаційної культури // Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство. 2013. Вип. 28. С. 28-32.
2. Скворцова О. В., Тихонова Е. В. Проблемы и преимущества автоматизированного и машинного переводов // Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1287-1289.

УДК 814.111'25:821-1

ДО ПРОБЛЕМИ ПОЕТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ, ЯК РІЗНОВИДУ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Макаренко Ю.Г.,

доцент кафедри прикладної лінгвістики

м. Черкаси, Україна

У монографічному дослідженні О. М. Черевченко зазначає, що поетичний текст з точки зору комунікативного та функціонального аспектів є певним художнім феноменом, що становить єдине естетичне ціле мисленнєвої та мовної субстанції, опосередкованої свідомістю суб'єкта творення. З точки зору лексико-граматичних якостей поетичний текст – це складна взаємодія будов лексичного та структурно-

граматичного наповнення, де естетизації зазнають як загальноновживана лексика та певні граматичні форми, так і будь-які інші компоненти тексту (наприклад елементи версифікації). Таке розуміння поетичного тексту, яке включає також соціопсихологічні аспекти, постулює численні концепції сучасної лінгвістики про синтез феноменів мови, дійсності та мовної особистості у єдиному мовленнєво-мисленнєвому процесі [1, с. 25].

Смислова й естетична інформація специфічним чином інтегрується в образно-художній структурі поетичного тексту, одиницею якого виступає словесно-художній образ. Саме образ є одним з основних складників концептуальної системи мислення людини, розкриваючи те, як митець розуміє, категоризує і переосмислює світ. Він є результатом особливого (художньо-суб'єктивного) пізнання дійсності, яке базується, з одного боку, на притаманній носіям певної етнолінгвокультури системі асоціативно-сміслових зв'язків з її загальнолюдськими (універсальними) і національно-специфічними елементами, а з другого, – характеризується суб'єктивізацією цих елементів [там само, с. 26].

Переклад – одна з форм вираження взаємозв'язків між літературами, якій належить важлива роль у сприйнятті однією літературою спадщини іншої. Переклад художньої літератури відіграє важливу роль у сучасному світі. Він не тільки є засобом спілкування між народами, а й допомагає обмінюватись досвідом, культурними та літературними надбаннями.

Художній переклад є одним із найскладніших видів перекладацької діяльності, основним завданням якого є

«відображення думок і почуттів автора прозового або поетичного першотвору за допомогою іншої мови, перевтілення його образів у матеріал іншої мови» [2, с. 205], що породжує певні труднощі, які постають перед перекладачем. Такий переклад дає можливість представникам різних культур обмінюватися духовними цінностями.

Переклад художніх творів, зокрема поезії, є однією з актуальних наукових проблем у загальній теорії перекладу, лінгвістиці та літературознавстві. Практика засвідчує, що переклад творів різних жанрів вимагає додаткового аналізу першотвору. І передусім це стосується творів віршових. Створення ідеального перекладу віршів – це не тільки тема для філологічних дискусій, а й та мета, до якої прагнуть перекладачі. Поетичний текст постає перед перекладачем як багаторівнева система звуків, символів та образів, які не тільки потрібно представити, а й передати читачеві, який «не уявляє» всіх тонкощів роботи перекладача. Порівняльне вивчення текстів вихідної мови та мови перекладу може охоплювати різні сторонні формальні чи змістові структури текстів. Проте центральним питанням теорії перекладу лишається всебічний опис та аналіз змістових відносин між цими текстами, розкриття поняття еквівалентності перекладу. «В першу чергу, – наголошує В. Комісаров, – завдання перекладача, безсумнівно, полягає у відтворенні змісту першотвору. Та що це означає? Що становить зміст, котрий від творюється? Які його компоненти і якою мірою вони відтворюються при перекладі? Відповідь на ці питання дає уміння описувати смислову структуру тексту та

зіставляти елементи цієї структури в оригіналі й перекладі» [там само, с. 20].

З іншого боку, поетичний твір становить систему словесних знаків, багато з яких, окрім конкретного денотативного значення, несуть ще й більш загальне, тобто входять до більших знакових комплексів. І самі ці знакові комплекси, тобто «окремі модифікації гри слів є елементами відомого стилістичного замислу і таким чином у свою чергу входять до комплексіввищого порядку» [3, с. 78]. У тексті поетичного твору використовують лексику, яка своєю семантикою чи стилістичним забарвленням розкриває його глибинну ідею, тобто несе власне характеристичну функцію. Окреме слово в поетичному тексті часто виступає водночас у декількох семантичних контекстах. Кожен перекладач може сприймати його по-різному, й зовсім інакше воно може прозвучати для читачів.

Література:

1. Черевченко О. М. Лінгвістичні аспекти аналізу поетичного тексту: неокласичні виміри : монографія. Умань : ВІЗАВІ, 2012. 235 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990. 253 с.
3. Коптілов В. В. Першотвір і переклад / В. В. Коптілов. – К. : Дніпро, 1972. 215 с.

**ТРАНСФОРМАЦІЇ
В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ НОВЕЛИ
О. ГЕНРІ «ОСТАННІЙ ЛИСТОК»**

Рейдало В. С.,

викладач кафедри теорії та практики перекладу

м. Черкаси, Україна

Для досягнення еквівалентності оригіналу і перекладу, за відсутності прямих, повних відповідників, перекладачі вдаються до трансформацій – перетворень, які здійснюються під час переходу від оригінального тексту до перекладного і які повністю або частково змінюють структуру оригіналу [4, с. 42].

В. В. Коптілов зауважував, що в художньому перекладі багато залежить від уміння перекладача відчувати й відтворити загальний стилістичний колорит оригіналу, знайти слово, яке було б доречним у фразі саме цього письменника [3, с. 43]. Говорити про еквівалентність творів художньої літератури складно, тому що переклад «... може лише нескінченно зближуватися з оригіналом» (В. С. Виноградов) [цит. за: Литвин, с. 41].

Дослідники творчості О. Генрі зауважують, що передати іншою мовою хоч більш-менш рівноцінно неповторну своєрідність мовного багатства його творів не спромігся ще жодний перекладач. Особлива колоритність його зворотів і висловів, їх специфіка, національний характер жартів, дотепів, гумору, оригінальність метафор, а найбільше –

насиченість творів різними говірками, локальними та професійними жаргонами, – отой непередаваний запашний сленг – становлять глибоку своєрідність мови О. Генрі і разом з тим непереможні труднощі для перекладу [1].

Під час перекладу англійських творів українською мовою виникають проблеми, пов'язані з відмінностями у фонетичній та граматичній структурі мов.

У досліджуваному творі О. Генрі «Останній листок» («The Last Leaf») перекладач застосовує для передачі власних імен і назв у перекладі фонографічні трансформації: транскрипцію, іноді – транслітерацію, фонографічну заміну за традицією, частіше – їхню комбінацію. Наприклад, транскрипція: *Sudie* – *Сьюдї*, *Johnsy* – *Джонсі*. І. М. Литвин зазначає, що у сучасній перекладацькій практиці перевагу віддають принципу транскрибування [4, с. 94].

Л. С. Бархударов стверджує, що чітке розмежування транскрипції та транслітерації на практиці проводиться рідко; зазвичай має місце поєднання обох прийомів [цит. за Литвин 2018, с. 92]. Наприклад: *Joanna* – *Джоанна*, *Behrman* – *Берман*, *NewYork* – *Нью-Йорк*, *GreenwichVillage* – *Грінвіч-Вілліджі*.

У перекладі використано також і фонографічну заміну за традицією, наприклад: *...had a MichaelAngelo's Moses beard curling down from the head ...* // ... мав бороду, як у мікеланджелівського *Мойсея*, що кучерями спадала з голови... Ім'я *Moses* передано українською мовою як *Мойсей*, адже воно означає біблійного персонажа.

Письмовий переклад англійського тексту ускладнюється не лише проблемами правильного перекладу

власних назв, різницею у фонетичних системах мов. Труднощі перекладу виникають і на граматичному рівні.

Граматичні системи різних мов мають як різну кількість категорій, так і відмінності у їх вираженні. Синтаксичні організації мов відрізняються специфічними рисами у структурі словосполучень і речень. Специфіка граматичних систем мов призводить перекладача до необхідності здійснити трансформації на словотвірному, морфологічному та синтаксичному рівнях. Такі трансформації зазвичай полягають у перетворенні граматичної одиниці відповідно до норм мови перекладу [4, с. 114].

Частиномовні заміни спостерігаємо у наступних прикладах. Пор.: “Well, It is the **weakness**, then,” ... // – *Значить, вона просто **ослабла**, ... **Weakness**– (іменник) the state or condition of being weak [OxfordDictionary]. **Ослабла** – (дієслово) позбавлений сили, робити слабішим, знесиленний [СУМ]. ... *just like one of those poor, tired **leaves*** // ... як отой бідолошний зморений **листок**. В оригіналі слово **leaves** має множину, а в українському перекладі слово **листок** – в однині. Виділені трансформації виконані на морфологічному рівні шляхом частиномовної та категорійної заміни.*

Еквівалентами англійських артиклів при перекладі текстів художньої літератури можуть бути різноманітні лексичні одиниці української мови. Збереження категорії неозначеності, що виражається в англійській мові артиклем **a** (**an**), передається українською мовою за допомогою неозначених займенників **будь-який, якийсь**, як це нам демонструє наступний приклад: *An artist once discovered a valuable possibility in this street* // **Якийсь художник виявив**

корисну властивість цієї вулиці. **An** – the form of the indefinite article used before words beginning with a vowel sound [Oxford Dictionary]. **Якийсь** – невідомо який [СУМ]. Це частиномовна заміна на морфологічному рівні, спричинена відсутністю в українській мові артиклів. В англійській мові **an** – неозначений артикль, а в українському перекладі **якийсь** – неозначений займенник. Також пор.: ... - **aman**, forinstance ? // ... *наприклад якимось мужчиною* ?

У перекладі художньої літератури контекстуальне значення неозначеного артикля може передаватися за допомогою прикметника, підсиленого емпатичною чи іншою часткою або групою часток [5]. Наприклад: ... *without a cen having been paid on account!* // ... *таке й без жодного заплаченого за рахунком цента!*

... *And broken themselves into small strips called “places”* // ... *і поділилися на маленькі смужки, що їх назвали «проїздами»*. Якщо розглянути синтаксичний аспект виділеної трансформації **broken themselves** // **поділилися** – це заміна словосполучки словом. Проте необхідно звернути увагу на морфологічний рівень: зворотний займенник **themselves** при перекладі трансформувався у постфікс **–ся**.

Герундій, ще одна частина мови, якої немає в українській морфології, найчастіше перекладається інфінітивом або іменником. Пор.: *Try to take some broth now, and let Sudie go back to her drawing, ...* // *А тепер спробуй з'їсти трохи бульйону і дозволь Сьюді знову взятися за свій малюнок, ...* **Drawing** – the art or activity of making drawings [Oxford Dictionary]. **Малюнок** – зображення предмета на площині, зроблене олівцем, пером, фарбами тощо [СУМ]. У

цьому випадку здійснена частиномовна заміна герундія іменником. Трансформацію герундія в інфінітив відзначено в наступних прикладах: *I'm tired of waiting* // Мені набридло чекати. *I'm tired of thinking* // Мені набридло думати.

Вдало виконані трансформації на синтаксичному рівні – додавання мовних одиниць, що є лексичним збільшенням, їх демонструють наступні приклади. Зазвичай причиною додавання є лаконічність англійської мови та наявність підтексту, який потрібно висловити при перекладі. Наприклад: *I heard the wind* // Я чула, який сильний був вітер. Ця трансформація здійснена на синтаксичному рівні за допомогою додавання мовних одиниць. Оскільки в оригіналі не вказано яким був вітер, а в перекладі українською мовою перекладач написав *який сильний був вітер*, щоб створити оцінно-емотивний вплив на читача. Відзначимо, що у перекладі художньої прози відтворення означеного артикля *the* потребує у деяких випадках лексичних додавань та авторських пояснень.

Зміну синтаксичного зв'язку у реченні, як різновид граматичної трансформації на синтаксичному рівні, спостерігаємо: *Johnsy's eyes were open wide* // Джонсі лежала з широко розплющеними очима.

Зміна порядку елементів у тексті перекладу в порівнянні з оригіналом викликана правилами порядку слів у тій чи іншій конструкції української й англійської мов [Литвин 2016, с. 104]. Таку трансформацію на синтаксичному рівні називають перестановкою. Наприклад: *Johnsy was sleeping when they went upstairs* // Коли вони зійшли на гору, Джонсі спала.

Загалом, в українському перекладі новели О. Генрі «Останній листок» чимало граматичних та фонетичних трансформацій, причиною яких є специфіка фонетичної та граматичної системи англійської та української мови, перекладач вдало їх використовує, а у цьому матеріалі представлені лише деякі цікаві приклади. Для зображення особливостей перекладу твору О. Генрі «Останній листок» використано класифікацію трансформацій О. О. Селіванової. Звичайно, тут представлено неповний спектр перекладацьких замін, знайдених у перекладі твору, поза увагою залишились лексичні та прагматичні трансформації, що представляють перспективи подальших науково-практичних розвідок.

Література:

1. Воронович Т. Незабутні новели (До 100-річчя з дня народження О. Генрі) [Ел. ресурс] / Т. Воронович. – Режим доступу: <http://md-eksperiment.org/post/20180422-nezabutni-noveli>. – Заголовок з екрану.
2. Горбачук М. В. Трансформаційний потенціал українського перекладу новели О. Генрі «The Last Leaf» : магістерська робота / М. В. Горбачук. – Черкаси, 2018.
3. Коптілов В. В. Актуальні питання українського художнього перекладу / Коптілов В. В. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1971. – 132 с.
4. Литвин І. М. Перекладознавство : навчальний посібник / І. М. Литвин. – Вид. 4-те, допов. – Черкаси: Ю. А. Чабаненко, 2018. – 240 с.
5. Мушніна О. О. Особливості відтворення артиклів у перекладі науково-технічної та художньої прози [Ел.

- ресурс] / О. О. Мушніна // Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
6. О. Генрі. Оповідання = ShortStories: / О. Генрі = О. Henry; худож.-оформлювачі Б. П. Бублик, С. І. Правдюк. – Харків: Фоліо, 2017. – 223с. – (Вид. з парал. текстом). – Англ. і укр. мовами.
7. Словник української мови : в 11 т. [Ел. ресурс] / АН УРСР, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; гол. ред. І. К. Білодід. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – 11 т. – Заголовок з екрану. – Режим доступу : http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tom_akh

СЕКЦІЯ 6.
СУЧАСНА АНГЛІЙСЬКА ВИМОВА

УДК 811.111'342(075.8)

ХАРАКТЕРИСТИКА
СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ

Сливка Н.П.,

*доцент кафедри англійської філології
та методики навчання англійської мови
м. Черкаси, Україна*

Гарна вимова — це один із найбільш складних аспектів, який має опанувати людина при вивченні іноземної мови, зокрема англійської. Адже саме вимова найперше привертає увагу співрозмовника. Іноді достатньо вимовити декілька слів, щоб склалося перше враження про рівень володіння англійською мовою. Гарна і зрозуміла вимова – це запорука ефективної комунікації. Джеремі Хармер наголошує, що основною метою навчання та вивчення мови є спонукання студентів до комунікацій [3]. А комунікація означає можливість зрозуміти співрозмовника і самому бути зрозумілим. Водночас Пол Карлі та Інгер Мес [1, 1-2] стверджують, що володіння гарною вимовою допомагає в досягненні двох цілей: 1) бути зрозумілим без зайвих труднощів; 2) не відволікати і не дратувати співрозмовника незрозумілою вимовою. Адже коли слухач витрачає багато часу та зусиль на розуміння того, що йому кажуть, основна

інформація частково втрачається і комунікація не є достатньо ефективною.

Протягом багатьох років традиційна англійська вимова (Received pronunciation) вважалася еталоном для вивчення і наслідування. Але наразі у сучасній вимові відбувається багато змін, пов'язаних з новими фонетичними процесами, які не характерні для традиційного варіанта вимови, та впливом інших типів вимови, зокрема Кокні. Тому більшість фонетистів термін традиційна англійська вимова (RP) все частіше замінюють на SSB (*Standard Southern British*) або SSBE (*Standard Southern British English*), так як RP втратив своє первинне значення [2, 5]. Отже, зупинимось на тих процесах, які характеризують саме сучасну англійську вимову:

1. Спрощення трифтонгів до дифтонгів та монофтонгів (*smoothing*): *fire*-/aɪə- aə-a:/; *power* /aʊə-aə-a:/. Спрощення трифтонгів до монофтонгів характерне для вимови саме носіїв мови і має, як правило, негативне значення. Поряд з цим, спрощення деяких дифтонгів, є вже міцно укоріненим у сучасній англійській вимові. Наприклад: перетворення дифтонгів /eə/- та /ʊə/ на монофтонги /ɜ:/ та /ɔ:/ - *hair* /hɜ:/; *sure*-/ ʃɜ:/. Вживання вищезазначених дифтонгів все ще зустрічається переважно серед людей старшого покоління. Це не впливає на ефективність комунікації, але розцінюється як ознака старомодної вимови .

2. Тенденція до вживання у ненаголошених складах фонем /q/ замість /l/. Наприклад: *possible*/'pɒsəbl/visible, /'vɪzəbl/ *equality*/'kwɒləti/.

3. Зміна силабічного L на голосні / u:,ʊ/: *people* /[□]*pi:p* /vs /*pi:pʊ*/; зміна не силабічного L на голосний, дифтонг з глайдом
4: *milk* /*milk*/vs /*miʊk*/[4, 76].

4. Введення (*insertion*). Поряд з добре відомим різновидом введення – *linking r*, при спілкуванні з носіями мови, можна почути *linking* [[□]] and [[□]] .

Linking [r]вживається між /u:, əʊ, aʊ/ та наступною голосною.

Two eggs /tu: ^u*egz*/.

Linking [r]вживається між /i:, aɪ, eɪ, ɔɪ/та наступною голосною.

Three eggs /θri: ⁱ*egz* /

5. Продвинута артикуляція Th(*Thfronting*). Ця особливість вимови є характерною для діалекту Кокні, звідки вона й перейшла до традиційної англійської вимови. Вимова звуків /T/D/ в деяких словах може бути наближена до /f/ v/.Наприклад: *father*/'fa: və/*think* /fɪŋk/.

6. Різновид взаємної асиміляції (*YodCoalescence*) стає все більш популярним, особливо серед молоді. Наприклад: *t+j=tf, d+j=dʒ*. *Would you like?* /wʊdʒʊ/ *statue* /'stætʃu:/ *statfu:/*.

Що стосується інтонації, то все більшого поширення у сучасній англійській вимові набуває *Up-talk* [2, 107-108]. Ця інтонаційна модель, згідно якої стверджувальні речення вимовляються з висхідною інтонацією, була вперше зафіксована ще у 1970 р. Походження цього феномену до кінця не з'ясоване, але асоціюється з США, Південною Каліфорнією. Дослідження підтверджують, що висхідна інтонація хоча й більш притаманна жінкам, зустрічається також і серед чоловіків. Тому не можна сказати, що це є гендерноспецифічна

риса. Висхідна інтонація використовується здебільшого для досягнення наступних цілей:

1. Запобігання втручання співрозмовника у хід розмови;
2. Здобуття розуміння та підтримки.

Для більшості мовців ця інтонаційна модель має негативне значення і тому рекомендується її уникати.

Отже, для сучасної англійської вимови, характерне різноманіття. Поряд із традиційними фонетичними та інтонаційними моделями, з'являються і активно використовуються нові, які ілюструють вимову саме сучасних британців XXI ст. Ознайомлення з сучасними фонетичними процесами та змінами у вимові є важливим і необхідним аспектом при вивченні англійської мови, та сприяє підвищенню ефективності спілкування з носіями мови.

Література:

1. Carley P., Mees I., Collins B. English Phonetics and Pronunciation Practice./ P.Carley, I. Mees, B. Collins. – London: Routledge, 2018. – 307 p.
2. Geoff Lindsey. English after RP: Standard British Pronunciation Today./ Geoff Lindsey. – London: Palgrave Macmillan, 2019. – 153 p.
3. Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. / J. Harmer. –London: 3d edition, Longman, 2001 – 384 p.
4. Паращук В.Ю. Теоретична фонетика англійської мови / В.Ю.Паращук: Навч. пос. для студ. факультетів іноз. мов – Вінниця: Нова Книга, 2005.

СЕКЦІЯ 7.

СЕМАНТИКА І ПРАГМАТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ

УДК 811.112.2'367.628 (045)

СТРУКТУРА ТА ЗНАЧЕННЯ ВИГУКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Тесля В.А.,

доцент кафедри німецької філології

м. Черкаси, Україна

Процес пізнання тісно пов'язаний з емоціями і бере участь у формуванні знання про об'єкт. Абстрагування від ознак предмета пізнання призводить до утворення емотивного значення, як особливого типу лексичних значень, що є характерним для емотивних мовних одиниць, зокрема, вигуків [2, с. 98]. Визначення емоцій і включення вигуків до системи частин мови відбулося у римському мовознавстві, характерною рисою якого було зближення логічної проблематики із завданнями риторики. Уперше як самостійний лексико-граматичний клас слів (частина мови) вигуки були виділені в латинській граматиці Варрона (1 ст. до н. е.) у двадцятитомному трактаті "Про латинську мову". До цієї частини мови належали інстинктивні вигуки, звуконаслідування та власне вигуки [4, с. 290].

Мовленнєва діяльність слугує контекстом уживання вигуків, що виражають чуттєво-вольові прояви особистості, і

створюють яскраву емоційно-суб'єктивну стилістичну палітру. У діалозі вигуки вказують на аспекти спілкування, пов'язані зі стосунками комунікантів (дружня бесіда, суперечка, сварка – форми мовленнєвого спілкування; коректність, чемність, люб'язність – стиль спілкування; прохання або наказ – соціальний статус співбесідників).

За способом творення вигуки можна поділити на первинні (істинні, первісні, непохідні – В. Вундт) і вторинні (похідні). Первинні вигуки диференціюють залежно від їхнього звукового складу. Вони поділяються на кілька груп:

– вигуки, що складаються з одного або двох (і більше)

голосних звуків: o!, ei!, au!, aua!, i!, je!, oje!, ui!;

– вигуки, утворені з одного голосного і одного приголосного

звуків: ah!, hu!, na!, äh!, he!, fi!, oh!, nu!, ha!, ho!, uh!;

– вигуки, до складу яких входить один голосний і два (або

більше) приголосні звуки: bäh!, puh!, uff!, ach!, ähm!, äks!, hopp!, hops!, hott!, huch!, husch!, kusch!, pah!, uff!;

– вигуки, утворені з двох голосних і одного чи двох

приголосних звуків, або двоскладові: heda!, pfui!, aha!, ade!, huhu!;

– вигуки, що складаються лише з приголосних звуків: brr!,

ksch!, pst!, sch!, gsch!, tztz!

Деякі первинні вигуки, залежно від потреб комунікації, повторюються: *ha-ha!*, *he-he!* [1, с. 280].

Первинні вигуки походять від емоційних викриків. Значення цієї групи вигуків в усному мовленні розкривається завдяки

інтонації, протяжності вимови, висоті тону, ситуації, які передають мовленнєвий зміст первинних вигуків.

Вторинні (похідні) вигуки походять від іменників, дієслів, прислівників, що при емотивному переосмисленні отримали семантичні характеристики вигуків. Деякі вигуки, з морфологічної і семантичної точки зору, зазнали певних змін. Залежно від того, від якої частини мови походять вигуки, їх поділяють на субстантивні: *Gott!*, *Donnerwetter!* (деякі іменники, що часто вживалися для вираження емоцій, перейшли в розряд вигуків зі зміною значення, але без зміни форми), імперативні: *halt!*, *bewahre!* (утворені від імперативних форм дієслів, унаслідок близькості функцій шляхом скорочення форми), адвербіальні: *auf!*, *fort!*, *hoch!*, *los!* (через насичене емоційне навантаження деякі прислівники перейшли до розряду вигуків) та ін. [3, с. 21–23]. Вторинні вигуки ще називають словами-репліками, які є емоційними реакціями на екстралінгвальну ситуацію або мовлення співбесідника [5, с.235].

До вторинних вигуків зі зруйнованою структурою належать: *iggit!* (*OGott!*), *herrje!* (*Herr Jesus!*), *je!* (*Jesus!*), *oje!* (*o Jesus!*), *jemine!* (*Jesus dominis!*). Однак ці вигуки вживаються і у своїй початковій формі [3, с. 23]:

"Jesus!... Du bist es." Die Mutter lief schnell voraus ins Zimmer und warf die Decke über's ungemachte Bett (L. Frank, 362).

Mitte in der Halle blieb er stehen und Fragte ganz erschrocken: "Herr Jesus wohin denn?" (M. von Ebner-Eschenbach, 473)

Отже, за структурою вигуки сучасної німецької мови

поділяються на первинні вигуки, що складаються з одного й більше голосних звуків, голосного і приголосного звука, голосного та двох і більше приголосних, двох голосних та одного чи двох приголосних, лише приголосних звуків. Залежно від мети комунікації, первинні вигуки можуть подвоюватися для підсилення експресії.

До вторинних вигуків належать субстантивні, імперативні, адвербіальні вигуки. Субстантивні вигуки зберігають структуру іменників, проте міняють внутрішню форму (утрачають своє лексичне значення і граматичні функції) – основною їхньою функцією є відображення емоційних станів; адвербіальні мають форму прислівників, однак виражають волевиявлення та емоційні стани. Імперативні вигуки походять від наказової форми дієслів, і, як імперативні дієслова, передають спонукання до дії, що зазвичай пов'язане з емоціями та почуттями співрозмовників.

Джерела ілюстративного матеріалу:

1. Frank L. Werke / Leonhard Frank. – [1. Auflage] – B. und Weimar : Aufbau-Verlag, 1991. – 705 S.
2. Ebner-Eschenbach Marrie von. Meistererzählungen / Marrie von Ebner-Eschenbach. – [hrsg. von Albert Bettex]. – [6. Auflg]. – Z. : Manesse, 1990. – 473 S.

Література:

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія : [підруч.] / Олена Костянтинівна Безпояско. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
2. Гамзюк М. В. Емотивність фразеологічної системи німецької мови (досвід дослідження в синхронії та діахронії) : дис. ... доктора філол. наук: 10.02.04 / Гамзюк Микола Васильович. – К., 2001. – 424 с.
3. Косов В. Т. Междометия современного немецкого языка как особый разряд слов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / В. Т. Косов. – М., 1963. – 30 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / [под ред. В. Н. Ярцевой]. – [2-е изд., доп.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
5. Шаронов И. А. О скрытых признаках производных междометий / И. А. Шаронов / [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://il.rsuh.ru/pubs/hidmean2007/Sharonov2007.pdf>

ЗБІРНІСТЬ ЯК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Ковтун Я. П.

*викладач кафедри німецької філології
м. Черкаси, Україна*

Виникнення збірних імен пов'язано із формуванням і розвитком мовних засобів вираження кількості. Збірність може виражати у певному контексті відому, кількісно виражену, конкретну кількість із ряду предметів. У цьому випадку вона виконує функцію номінативної множинності як цілісної. Збірні імена, які вживаються у номінативній функції, позначають сукупність осіб як тип множинності, і в такому розумінні вони виявляють лексичний неформалізований спосіб вираження множинності, який відповідає конкретному розумінню кількісних відношень.

Говорячи про збірні іменники, необхідно поділити слова, які, по-перше, в дійсності представляють деяку множинність, і по-друге, слова, значення збірності у яких відображено в їх формальній структурі. Поняття „значення збірності“ часто не мають відмінностей, тому що відображають одні й ті ж сегменти дійсності. У лінгвістичній літературі зустрічаються такі різні трактування, як „категорія збірності“, „лексико-семантична група“, „лексико-семантичний розряд“.

У германських мовах категорію збірності досліджували В.В. Ардова, О.О. Шарапов, В.О. Олейник.

У радянському мовознавстві категорію збірності розглядали Бодуен де Куртене, О.О. Реформатський, О.О. Шахматов, В.І. Дехтярьов.

У мовах світу збірність представлена відповідними стандартними афіксами, чергуванням основи й лексичними значеннями. Збірність ґрунтується на класифікаційних зв'язках мислення, адже за знаком збірності стоїть різновид одиничного предмету (нім. *Der Schwarm*– *das Insekt, die Masse* – *der Mensch*, укр. *пій*–*комаха*, *юрба*–*людина*) [2, с. 159].

Категорію збірності називають єдністю вищого порядку, оскільки вона демонструє не стільки кількісну характеристику предметів (для цього існує множина), а скільки якісну ознаку їхньої однорідності. З логічної точки зору, ця категорія поєднує в собі риси одиничних та загальних понять, наприклад: [3, с.473].

Іменники зі значенням збірності вказують на сукупність предметів як одне ціле (*die Jugend, der Adel, das Geschirr*) [1, с. 122]. Такі іменники утворюють особливу ланку, яка близька за значенням до форм множини, тому, що вони у своєму значенні мають сему множини.

Іменники, які виражають збірність лише своїм лексичним значенням, характеризуються такими диференційними ознаками: а) наявністю форм множини; б) відсутністю однокоренових сингулянтів; в) відсутністю в їх складі збірних формантів (суфіксів); г) можливістю бути підрахованими.

Іменники зі значенням збірності часто намагались класифікувати за різними критеріями (граматико-семантичним, структурно-семантичним та інші), але й досі не

висвітлено категоріальні, стилістичні, структурні та семантичні критерії визначення категорії збірності.

У зв'язку з цим перспективним видається продовження наукових пошуків у напрямі з'ясування ще досі не досліджених параметрів словотвірної категорії збірності в сучасній німецькій мові та пов'язаності їх з ономасіологічними та семасіологічними особливостями.

Література:

1. Земский А. М. Русский язык : учебник для педагогических институтов. Ч. 2 / А. М. Земский. - 2-е изд., доп. и перераб. - Москва : Просвещение, 1980. - 222 с.
2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термі логічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 712 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.

УДК 811.112.2373.22(0432)

ОСОБЛИВОСТІ НОМІНАЦІЇ НІМЕЦЬКИХ ФІТОНІМ

Левицька Л.А.,

старший викладач кафедри німецької філології

м. Черкаси, Україна

Лексичні одиниці будь-якої мови є носіями інформації, яка відображає, історичні події, факти географії, економіки, способу життя, а також матеріальну та духовну спадщину народу. Принципи номінації різних мов мають багато спільного, при цьому кожна з них має власну систему номінації.

Рослинний світ завжди відігравав важливу роль у житті людини, тому цей факт знайшов своє відображення у процесі номінації фітонімів. Назви фітонімів у німецькій мові мають, в основному, асоціативний характер походження, оскільки саме зовнішні ознаки та сфера застосування лежать в основі їх номінації.

Проаналізувавши список фітонімів німецької мови, можна відмітити, що більшість з них є складними непохідними словами, які найчастіше використовуються в поєднанні з означенням. Мовознавці виділяють двох-, трьох- і чотирьохкомпонентні складні слова [1, с. 284]. Gottesgnadenkraut – слово складається з трьох основ, з'єднаних між собою формотворчими суфіксами. У перекладі українською мову означає «авран лікарський, шлункова трава, риб'яча трава». Schwabenwurz – Тирлич ластовиний (дослівно – Тарганяча трава). Sand-Strohblume – в цьому випадку з'єднувальним елементом для основ є дефіс. У перекладі українською слово означає «безсмертник піщаний, котячі лапки жовті» [3, с. 284]. Вартий уваги також складно-похідний фітонім Herbstfeuertöschen – адоніс однорічний, осінній горицвіт, дослівно – осіння вогняна трояндочка. В даному випадку основи з'єднуються без допомоги сполучних елементів, тобто формотворчий суфікс не є з'єднувальним елементом для основ [1, с. 36].

Не менш важливою особливістю номінації фітонім у німецькій мові є наявність особливих рис, які дозволяють краще розпізнати і запам'ятати рослину (смак, запах, форма, тощо). Frauenhaar (нім. das Frauenhaar – жіноче волосся) – адіантум. Каскадна багаторівнева форма рослини нагадує

красиве жіноче волосся. Augentrost (нім. das Auge – око) – очанка. Ця рослина використовується в сучасній медицині для лікування хвороб очей. Beinwell, gemeiner або Beinwurz (нім. das Bein – нога) – окопник звичайний. Популярна лікарська рослина, корінь якої в XV ст. використовувався для лікування ран. Vogelknöterich – горець пташиний, в народі має назву шпуриш. Трава є улюбленим кормом як домашніх, так і диких птахів. Bärentraube (нім. der Bär- ведмідь) – вічнозелена толокнянка; ведмежий виноград, ведмежі вуха. Найменування рослини пов'язане з пристрастю ведмедів до її ягід.

Lungenkraut – медуниця. Таку назву фітонім отримав завдяки формі свого листя, що нагадує легені. Herzkraut (нім. Herz – серце) – меліса лікарська. Листя меліси мають форму серця [2, с. 2].

Аналіз фітонімів сучасної німецької мови дозволяє зробити висновок, що головним фактором номінації рослин є асоціативний принцип найменування.

Література:

1. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. М.: Академия, 2005. — 311 с.
2. Бондарева М.М., Мудрик О.К. Особенности номинаций фитонимов немецкого языка на основе их внешних признаков и лекарственных свойств // ИЦРОН. – 20017. – №2. – С.1-2.
3. Большой немецко-русский словарь в 2-х т. – Т.2 / под ред. О. И. Москальской. М.: Русский язык, 2004. – 680с.

КОГНІТИВНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ЗАВДАННЯ СЬОГОДЕННЯ

Радченко О.Ю.,

*доцент кафедри практики англійської мови
м. Черкаси, Україна*

Сучасний науково-технічний прогрес супроводжується стрімким зростанням частки термінів у лексичному складі мови. Сьогодні термінологія є окремою галуззю не тільки лінгвістики, а й, взагалі, окремою цариною людського знання. Вона досліджує особливості термінів, їх внутрішню структуру та зовнішню репрезентацію у професійному дискурсі.

Сучасна термінологія стала когнітивною наукою, що спрямована на виявлення функцій термінів та терміносистем, на з'ясування принципів концептуалізації, класифікації та організації термінів. Структури знань, представлені термінологічними одиницями, вказують на різноманіття когнітивних моделей, їх мінливий статус у процесах категоризації, варіативність організації мовних засобів та термінологічних доменів [4].

Терміном (від лат. terminus «межа, кордон») є слово або усталене словосполучення, яке виражає спеціальне поняття науки, техніки або іншої галузі професійної діяльності та має дефініцію, що розкриває ознаки цього поняття [8, с. 7]. **Термінологія** є сукупністю термінів, які обслуговують окрему сферу знань; термінологія виникає за умови досить високого ступеню розвитку цієї сфери [7, с. 631]. Терміни, співвіднесені

з поняттями певної галузі пізнання (науки, техніки тощо), вступають у системні відношення один з одним і утворюють у кожному окремому випадку й у певний час **терміносистему** як замкнене ціле [3, с. 21].

За даними Л. Є. Азарової[1, с. 170], терміни обслуговують нині понад 22 тисячі різних наук, розділів наук, професій і спеціальностей. Однією з цих наук є маркетинг. **Терміносистема маркетингу** представлена сукупністю спеціальних найменувань об'єктів, суб'єктів і процесів маркетингової діяльності, яка вивчається маркетингом як науковою галуззю. Теоретичні основи маркетингу як самостійної науки, що існує на перетині економіки, етики, соціології та психології, були закладені наприкінці XIX століття.

Становлення й розвиток наукової галузі супроводжуються постійним уведенням до вжитку термінологічних назв, які позначають нові та уточнюють наявні поняття. При цьому серед термінологічних назв превалюють лексикалізовані словосполучення, частка яких у сучасних термінологіях може сягати 70% [6, с. 630]. Такі словосполучення є поширеними і серед термінів маркетингу. За підрахунками Д. П. Шапран [9, с. 17] терміни-словосполучення в українській терміносистемі маркетингу складають близько 60 %, а в англійській терміносистемі маркетингу їхня доля сягає 72 % [2, с. 8].

Укладання комбінаторних термінологічних словників-тезаурусів є однією з нагальних завдань лексикографії. Укладений нами англо-українсько-російський термінологічний словник-тезаурус маркетингу демонструє міждисциплінарний

підхід, що може бути інтегрований як у викладання англійської мови професійного спрямування, так і у вивчення маркетингу, менеджменту, економіки[5]. Такий словник-тезаурус стане в нагоді не тільки перекладачам, але й маркетологам, економістам, рекламодавцям.

Література:

1. Азарова Л. Є. Складні слова в українській мові: структура, семантика, концепція „золотої” пропорції. Монографія / Л. Є. Азарова. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2000. – 222 с.
2. Гутиряк О. І. Англійська термінологія маркетингу: структура та семантичні характеристики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04 „Германські мови” / О. І. Гутиряк. – К., 1999. – 18 с.
3. Квитко И. С. Термин в научном документе / И. С. Квитко. – Львов: Вища школа, Изд-во при ЛГУ, 1976. – 124 с.
4. Manerko, L. (2016). Towards understanding of conceptualization in cognitive terminology. In Legeartis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava. Warsaw: De Gruyter Open, vol. I (2), December 2016, p. 129-170. DOI: 10.1515/lart-2016-0012.
5. Радченко О.Ю. (2012) Концептуальна метафора в терміносистемі маркетингу (на матеріалі англomовних текстів): дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Радченко Олена Юріївна. – Черкаси, 2012. – 314 с.

6. Симоненко Л. О. Термін / Л. О. Симоненко // Українська мова. Енциклопедія; [редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – С. 629–630.
7. Симоненко Л. О. Термінологія / Л. О. Симоненко // Українська мова. Енциклопедія; [редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – С. 631.
8. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті / Е. Ф. Скороходько. – К. : Логос, 2006. – 99 с.
9. Шапран Д. П. Сучасна українська термінологія маркетингу: семантика та прагматика: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук : 10.02.01 „Українська мова” / Д. П. Шапран. – Дніпропетровськ, 2005. – 19 с.

УДК 811.112.2

СТАТУС КОНТАМІНАЦІЇ У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ СЛОВОТВОРІ

*Ришкова А. В.,
викладач кафедри німецької філології
м. Черкаси, Україна*

Контамінація наявна у різних мовах і доволі активно використовується у наш час. Однак відсутність єдиного чіткого визначення поняття «контамінація» призвела до появи

цілої низки різноманітних термінів на позначення цього явища. Контамінацію нерідко ототожнюють з телескопією, називають продукти контамінації словами-злитками, складноскороченими словами, словами-валізами тощо. Розмаїття термінів на позначення контамінації притаманне й німецькому мовознавству (Wort-Kontamination, Kofferwort, Schachtelwort, Portmanteau, Amalgamierung, Wortmischung, Wortverschmelzung, Wortkreuzung, Zusammenziehung тощо) [1, с. 20-21].

Контамінація органічно пов'язана з тенденцією економії мовленнєвих зусиль, що знаходить відображення у процесах універбації та аббревіації. Тож деякі дослідники вважають контамінанти особливим типом скорочень. Вочевидь, контамінація відрізняється від інших шляхів утворення скорочених слів насамперед тим, що значення слів, покладених в основу, поєднуються в ній у нову семантичну одиницю, наприклад, Bionik <http://www.quickiwiki.com/de/Bionik> (Biologie + Technik), Teuro (teuer + Euro), Slimnastik (slim + Gymnastik).

Інші науковці впевнені, що результатом контамінації є складні слова особливої структури. Продукти контамінації дійсно відповідають таким критеріям композита як семантична єдність і ціліснооформленість. Специфіка контамінаційних утворень полягає в тому, що вони, на відміну від традиційних композитів, не підлягають розкладанню на слова, адже утворенні більшості контамінантів беруть участь не цілі слова й не основи слів, а їхні частини, наприклад, Demokratur (Demokratie + Diktatur), Denglish (Deutsch + Englisch), Mechatronik <http://www.quickiwiki.com/de/Mechatronik>

(Mechanik + Elektronik). Таким чином контамінаційні утворення порушують критерій неусіченості компонентів композита. Варіації усічень та комбінації усічених компонентів в процесі контамінації у німецькій мові мають широкий діапазон. Зокрема, поширеними є різні накладення та вставки елементів: *Kompromissgeschick* (*Kompromiss* + *Missgeschick*), *Medizyniker* (*Mediziner* + *Zyniker*), *Hotelverführer* (*Hotelführer* + *Verführer*).³ одного боку, контамінаційні утворення завжди мотивовані. З іншого боку, усіченість компонентів ускладнює членування та розуміння продуктів контамінації: *Schiege* (*Schaf* + *Ziege*), *klaufen* (*klauen* + *kaufen*), *jein* (*ja* + *nein*).

Слова, що є результатом контамінації, зазвичай отримують додаткове семантико-стилістичне навантаження, нерідко стають елементом мовної гри. Завдяки цій властивості контамінація набуває особливої популярності у журналістиці, політиці, рекламній справі, молодіжному соціолекті тощо. Приміром, контамінанти активно використовують у назвах торгівельних марок: *Osram* (*Osmium* + *Wolfram*), *Toblerone* (*Tobler* + *torrone*). Використання контамінації у рекламі, політиці, засобах масової інформації є усвідомленим, часто має на меті досягнення певного комічного ефекту. Водночас спонтанна контамінація є одним з доволі поширених видів мовленнєвих помилок. Життєвий цикл оказіональних контамінантів у німецькій мові здебільшого нетривалий, лише деякі з них стають лексикалізованими.

Найпоширенішими у німецькій мові є два основних морфологічних типи контамінантів. До першого належать композити на кшталт *Mammufant* (*Mammut* + *Elefant*), твірні

слова яких не мають спільного фрагмента з однаковою послідовністю звуків чи букв, але тим не менш вони стягуються, ймовірно з метою полегшення вимови. Другий тип контамінантів представлений композитами типу Kurlaub (Kur + Urlaub), твірні слова яких мають спільні фрагменти з однаковою послідовністю звуків чи букв, де вони саме й перетинаються. У процесі контамінації зазвичай поєднуються слова, що належать до однієї частини мови. Такі утворення переважно мають копулятивний характер (Mammufant – це й Mammut, й Elefant) [2, с. 66-67]. Результатом контамінації слів, що належать до різних частин мови, є композити детермінативного характеру (Greenager – eingrüner Teenager).

Окрему групу становлять продукти так званої «графічної контамінації», які можна розпізнати лише на письмі і яким притаманна певна омофонія основ (AbiTour, internett, erfreulich). Слід звернути увагу на поширення графічної контамінації з використанням іншого знакового коду (C@fe, Erdgas), а також на візуальне виділення частини слова, що сигналізує про наявність двох твірних основ (Gewerb**bestand**ort)[1, с. 128-131]. Графічна контамінація є особливо популярною у мові реклами. Нові можливості комбінації мовного і візуального кодів стимулюють не тільки збільшення кількості контамінантів, а й створення нових стратегій контамінації [3, с. 43].

Тож визначення статусу контамінації у сучасному німецькому словотворі й окреслення межі контамінантів становить певні проблеми. Контамінаційний словотвір характеризують як маргінальний навіть за очевидної активізації контамінаційних процесів у сучасній німецькій

мові. Контамінація, маючи очевидні спільні риси з композитотворенням, водночас відрізняється від нього за низкою ознак. Так, у німецьких контамінантах не виражена ознака можливості вживання компонента композита у мові як самостійного слова. До того ж у продуктах контамінації усічення зазнають навіть кореневі морфеми. Також у німецьких контамінантах, на відміну від композитів, не використовуються з'єднувальні елементи -(e)s, -(e)n. З огляду на рівень відповідності контамінантів критеріям композитності, видається доцільним залучити контамінаційні утворення до периферійних одиниць поля композитів.

Література:

1. Friedrich, Cornelia. Kontamination. Zur Form und Funktion eines Wortbildungstyps im Deutschen / Cornelia Friedrich. – Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg, 2008. – 538 S.
2. Donalies, Elke. Basiswissen deutsche Wortbildung / Elke Donalies. – Tübingen; Basel: Franke, 2007. – 137 S.
3. Ortner, L. Visuell markierte Wortbildungen: Plädoyer für eine visiolinguistische Nominationsforschung/J. Born, W. Pöckl (eds.) // Wenn die Ränder ins Zentrum drängen... Außenseiterin der Wortbildung(sforschung). – Berlin: Frank & Timme, 2013. – S. 43-84.

МОТИВАТОР-КОРЕЛЯТИВ У НІМЕЦЬКІЙ ІХТІОЛОГІЧНІЙ НОМЕНКЛАТУРІ

Стройкова С. А.,

*старший викладач кафедри німецької філології
м. Черкаси, Україна*

Актуальність дослідження зумовлена потребою комплексного аналізу взаємодії в німецькій іхтіологічній номенклатурі наукової й наївної картин світу, а також спрямованістю нашого дослідження на новітні та перспективні галузі мовознавства: когнітивну лінгвістику та лінгвоконцептологію, когнітивне термінознавство, ономасіологію та семантику тощо.

Основним методом аналізу мотивацій німецьких назв риб із мотиватором-корелятивом є методика когнітивно-ономасіологічного аналізу, розроблена О. О. Селівановою. Мотивацію дослідниця визначає як наскрізну в процесі номінації лінгвопсихоментальну операцію встановлення семантичної й формальної залежності між мотиватором й похідною номінативною одиницею (мотивованим знаком) на підставі зв'язків різних компонентів структури знань про позначене [1, с. 158]. Залежно від статусу мотиватора в цій структурі, О. О. Селіванова виокремлює такі типи мотивації: пропозиційний, асоціативний, модусний та змішаний [1, с. 153–179]. З огляду на запропоновані дослідницею типологію мотивації, функціональні ознаки корелятива розглянуто в межах пропозиційної мотивації, що застосовує знаки-

мотиватори з прямими значеннями, обрані з ядерної частини структури відносно істинних і несуперечливих знань про позначене – пропозиційної.

Мотиватор-корелятив є надзвичайно актуальним для німецької іхтіологічної номенклатури. Корелятив є складником пропозиції, компонентом зі значенням відповідності/невідповідності нормі [2, с. 308]. У німецькій іхтіологічній номенклатурі корелятив позначений чотирма синонімами *gemein – gewöhnlich; echt – eigentlich*. Це свідчить про те, що для німецькомовної наукової спільноти дуже важливо показати прототипні характеристики риби, підкреслити їх у назві. А в мотиваційній базі вже можна побачити, що саме дало змогу цим назвам іменуватися як *справжній* або *звичайний*.

Мотиватор-корелятив, як показник відповідності чи невідповідності риби нормі у межах класифікаційної ієрархії, позначений у німецьких іхтіонімах прикметником *gemein* (переважно у видових назвах) і є репрезентантом типових і яскравих ознак роду, які можуть бути наявними не в усіх його представників. Наприклад, *Gemeine Brachsenmakrele* («Augen durchmesser etwas kleiner als Schnauzenlänge. Kopfprofil zwischen den Augen konvex gerundet. Rückenflosse ist vorne nicht so hoch wie der Kopf lang (3, с. 188)» має не такий високий спинний пловець, як *Segelflossen* - *Brachsenmakrele*(«Rückenflosse vorne so hoch wie der Kopf lang» (3, с. 189)). У наведених вище німецьких назвах риб імпліковано компоненти рівня якості на позначення частин тіла риби.

Використання корелятива для систематики риб у німецькій мові також демонструє найтипівіше середовище існування або найбільшу поширеність риби порівняно з іншими представниками роду: *Gemeiner Knochenhecht* («Erlebt im Westender USA von Wisconsin, dem Eriesee und den Flüssen Vermonts bis zum Rio Grande und Florida» (4)); *Gemeiner Stint* («...lebt in arktischen und gemäßigten Breiten des Atlantiks und Pazifiks» (3, с. 96)). У таких назвах зазвичай імплікований локативний компонент, про що свідчить наявність у деяких з них синонімів з мотиватором-локативом: *Gemeiner Karpfen* – *Flußkarpfen* («...Karpfen, welche sich in Flüssen aufhalten» (4)); *Gemeine Muräne* – *Mittelmeer-Muräne* («...die in weiten Teilen des Nordostatlantik von den Britischen Inseln bis zur Küste des Senegal sowie im Mittelmeer verbreitet ist» (4)); *Gemeiner Stör* – *Atlantischer Stör* («Die letzten Laichplätze liegen in Frankreich in der Gironde und im Guadalupe in Spanien» (3, с. 78)); або партитивом на позначення частин тіла риби: *Gemeiner Knochenhecht* – *Kurzschnauzen-Knochenhecht* («Seine Schnauze ist etwa so lang wie der Rest des Kopfes» (4)).

У німецькій іхтіологічній номенклатурі корелятив *gemein* відповідає мотиватору-синоніму *gewöhnlich*: *Gewöhnlicher Umber*, *Gewöhnlicher Glatthai*, а також *Gewöhnlicher Wels*, *Gewöhnliche Barbe*, *Gewöhnliche Äsche*.

Прикметник *echt* переважно наявний у родових назвах чи назвах ряду риб. Тлумачення у визначниках риб свідчить про те, що показник *echt* корелює в мотиваційній базі з позначеннями типових особливостей будови тіла риб однієї родини або роду, на відміну від інших: *Echte Rochen* («Die Körperscheibe ist im Gegensatz zu der von Zitterrochen nicht

rundlich, sondern meist quadratisch bis rhombisch mit unterschiedlich spitzer Schnauze. Die Oberseite ist dem Boden farblich angepasst und bei vielen Arten mit großen Dornen besetzt, bei anderen dagegen nur mit winzigen Hautzähnen, die sich rau bis samtig anfühlen» (3, с. 64)).

Подібною є мотивація німецької назви родини риб *Eigentliche Flösselhechte* («Das namensgebende Merkmal der Familie sind die 5 bis 18 dorsalen Flössel: die die Rückflosse ersetzen und mit je einem Stachel ausgestattet sind» (4)) корелятивом *eigentlich*.

Поодиноким є німецькій іхтіонім, мотивований опозитивом корелятива *unecht* («Adj. 1. künstlich (dem Echten täuschend) nachgemacht, imitiert, falsch» (5)) на позначення відмінності виду риби від решті представників відповідної родини: *Unechter Bonito* («...ein in allen Weltmeeren lebender Vertreter der Makrelen und Thunfische (Scombridae). Die Fische haben die typische spindelförmige Gestalt aller Makrelenfische. Zwischen Rücken- und Afterflosse und der Schwanzflosse befinden sich die für Thunfischverwandte typischen kleinen Flösschen. Der Unechte Bonito wird maximal 65 Zentimeter lang. Seine Oberseite ist dunkelblau mit schmalen, unregelmäßigen, senkrechten Streifen oberhalb des Seitenlinienorgans. Die Unterseite ist hell» (4). Вид *Unechte Bonito* через свою малу довжину (65 см), на що вказує визначник, невідповідну довжині макрелевих, які досягають довжини до трьох метрів й ваги понад 500 кг. різняться від інших видів риб цієї родини (3, с. 245).

Опозитив корелятива, позначений прикметником *falsch* («Adj. 1. *unecht, künstlich, (dem Echentäuschend) nachgemacht*»

(5)), є показником метафоричного зближення найменувань риб у німецькій іхтіологічній номенклатурі. Найчастіше при творенні німецьких назв риб з використанням опозитива корелятива *falsch* перенесення відбувається за рахунок аналогії зовнішніх характеристик риб. Приміром, родина риб *Falsche Dornwelse* («*Ihr Körper ist schuppenlos, der Bereich zwischen Kopf und Rückenflossenansatz wird von skulpturierten Knochenplatten geschützt, die sich unter der Haut befinden. ...haben normalerweise drei Paare relativ kurze Barteln*» (4)), на відміну від родини риб *Dornwelse* має голе, незахищене броньовими пластинками тіло, а також великі очі та зсунутий до потилиці спинний плавець. Вибір такого мотиватора пояснюється й подібністю конфігурації тіла риб, а також будови їхніх частин тіла: *Falsche Skorpionfische*(«...*wird 25 Zentimeterlang. Er ähnelt in Gestalt, der Flossenform und der Farbe den Büschelbarschen und den Skorpionfischen, ist aber ein Barschartiger, der in eine eigene Familie gestellt wird. Ihm fehlt aber die für Skorpionfische typische Knochenspanne über den Wangenknochen*»(4)).

Застосування мотиватора-корелятива є доволі поширеним у складі німецьких назв риб пропозиційного типу мотивації і слугує для диференціації видів риб. Мотиватори-корелятиви як результат спостереження вчених-іхтіологів відображають фрагмент відповідної наукової картини світу.

Література:

1. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология (монография) / Е. А. Селиванова. – К. : Изд-во украинского фитосоциологического центра, 2000. – 248 с.

2. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. / О. О. Селіванова. – Полтава : Дозвілля-К, 2010.– 844 с.
3. Bent, J. Muus.Die Meeres fische Europas / Bent J. Muus, Jörgen G. Nielsen. – Stuttgart: KOSMOS Verlag, 1998.–336 S.
4. Wikipedia:Die Frei Enzyklopädie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wikipedia.de>.
5. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dwds.de/>.

УДК 811.111`373.47 (043.2)

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Чернявська А. В.

*викладач кафедри теорії та практики перекладу
м. Черкаси, Україна*

Лінгвістична категорія емотивності охоплює всі семантично близькі різнорівневі одиниці, які виражають та описують емоції. Ці одиниці є складниками фонологічного, морфологічного, лексичного і синтаксичного рівнів.

Звернемося до одиниць фонологічного рівня. Дослідники висловлюють припущення про існування зв'язку між входженням певного звуку до складу слова та значенням цього слова [1, с. 120]. За їхнім твердженням, звук може викликати у свідомості мовців певне поняття, тобто заміщати собою предмет чи дію, стаючи їх символом. А оскільки явища реального світу оцінюються тим, хто сприймає дійсність, то

його оцінки переносяться і на звуки, що супроводжують ці явища. Так виникають символічні значення звуків загалом і звуків мовлення зокрема. При цьому звуки здатні викликати відповідне коло асоціацій.

Дослідники звукосимволізму стверджують, що фонемі несуть головним чином інформацію сенсорно-емотивного характеру. Наприклад, звукосполучення [mənt] передає приємні асоціації: *amazement, astonishment, bewilderment*; в той час як звукосполучення [ɪf] може викликати негативні емоції: *childish, oldish, dullish* тощо [2, с. 79].

На морфологічному рівні емотивний компонент значення виражається за допомогою морфем. До емотивних суфіксів англійської мови відносять -y, -ling, -let, -ster, -kin, -ette, -ard. Якщо емотивно нейтральна коренева морфема поєднується з емотивним афіксом, лексична одиниця набуває емоційного забарвлення: *daddy, kiddy, girlie, mommy*. У деяких випадках той самий суфікс реалізує у різних дериватах полярну мотивність: негативну (*dafty, softy*) або позитивну (*daddy, birdy*). Такі суфікси є потенційно амбівалентними [3, с. 182].

На синтаксичному рівні для вираження емоцій можуть вживатися окличні, питальні, еліптичні, інвертовані речення, вставні елементи. Чим вищий ступінь емоційного напруження мовця, тим вищий ступінь дезорганізації синтаксичної структури його висловлення. Перерваність, повтори, незакінченість синтаксичних конструкцій характерні для вираження інтенсивних емоцій. Вважається неможливим перерахувати усі синтаксичні структури, які можуть

використовуватись для вираження певної емоції, все ж можна простежити деякі закономірності [1, с. 120]. Наприклад, для вираження приємного подиву характерні питальні, питально-заперечні структури, повтори, перервані та незакінчені речення, в той час, коли окличні речення та дезорганізація структури часто вживаються для передавання неприємного подиву.

Найповніше емотивність досліджена на лексичному рівні. Існують різні підходи щодо вирізнення та опису емоційного лексичного фонду мови, що зумовлено різним розумінням поняття «емотивності» та її місцем у семантичній структурі слова. Згідно з підходом до емотивності В. І. Шаховського, існує три групи лексичних одиниць для мовної репрезентації емоцій [4, с. 96]:

- лексичні одиниці, які називають емоції;
- лексичні одиниці, які описують емоції;
- лексичні одиниці, які виражають емоції.

Лексичні одиниці, які називають емоції, не є емотивними. Слова *fright* (страх), *anger* (гнів), *surprise* (подив) передають лише суть певної емоції. Серед слів на позначення емоції подиву – іменники *surprise* (подив), *amazement* (превелике здивування), *bewilderment* (нерозуміння), *astonishment* (зачудовання), *wonder* (подив), *abruptness* (непередбачуваність), *awe* (трепет), *shock* (потрясіння), *consternation* (зацікавлення), *curiosity* (цікавість), *incredulity* (недовіра), *jolt* (потрясіння), *miracle* (диво) та похідні від них дієслова *to gape* (дивуватися), *to surprise* (дивуватись), *to marvel* (дивуватись), *to astonish* (вражати), *to astound*

(приголомшувати), *to amaze* (зачудовувати), *to flabbergast* (потрясати) і прикметники *surprised* (здивований), *amazed* (вражений), *wide-eyed* (зачудований), *astonished* (приголомшений), *confused* (спантеличений), *puzzled* (збентежений) [5].

Розглянемо слова, які описують емоції. Описується зазвичай не емоція в цілому, а її зовнішня експресія: міміка обличчя, очей, губ, пантоміміка, тембр голосу, інтонація тощо [6, с. 220]. Лексичний опис емоційних кінем та просодем відтворює атмосферу емоційних переживань, викликаючи в адресата опису почуття, адекватні наміру автора. Це відбувається завдяки універсальності експресивного компоненту та можливості його декодування. Лексичні одиниці, які називають та описують емоції є нейтральними.

Окремо вирізняють лексичні одиниці, які виражають емоції. Це емотиви, тобто спеціальні лексичні одиниці, що виражають емоції. У своїй семантичній структурі вони обов'язково містять емотивний компонент. У залежності від типу емотивної семантики, всі емотиви поділяються на афективи, в яких емотивна семантика складає єдиний зміст семантики слова (*Ah! Gee! Why!*), та конотативи, в яких емотивні семи супроводжують основне логіко-предметне значення: *rascal*, *rogue*, *scamp*. Ці обидві групи лексики є емотивними як у мові, так і у мовленні [3, с. 183]. Однак є група слів, які в мові є нейтральними, але мають емоційний потенціал, що реалізується в процесі функціонування в мовленні.

Серед лексичних одиниць, які виражають емоції, особливе місце займають вигуки. Вони є своєрідним

розрядом слів, які відбивають емоційне враження від навколишнього світу не розчленовано і посідають особливе місце в системі частин мови, оскільки не належать ні до самостійних, ні до службових частин мови [7, с. 6]. У реченні вигуки виконують комунікативну й емотивну функції, що свідчить про їх важливу роль у мовленні.

Отже, лінгвістична категорія емотивності виражається одиницями усіх мовних рівнів, зокрема фонологічного, морфологічного, лексичного та синтаксичного, але найбільше емотивність вивчена на лексичному рівні.

Література:

1. Богданова О. В. Засоби відтворення експресивів негативної емоційності в англомовних текстах / О. В. Богданова, Е. О. Яценко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Перекладознавство та міжкультурна комунікація. – 2017. – Вип. 4. – С. 119-124.
2. Кузенко Г. М. Емотивність на різних мовних рівнях / Г. М. Кузенко // Наукові записки. Т. 18, Філологічні науки / Національний університет «Києво-Могилянська академія». – Київ : Академія, 2000. – 76-82 с.
3. Мац І. І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації / І. І. Мац // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2003. – № 11. – С. 181-183.
4. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1987. – 192 с.

5. Шидловська В. О. Особливості реалізації емоції здивування в англійській мові. [Електронний ресурс] / В. О. Шидловська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:
<http://eprints.zu.edu.ua/1711/1/V.%20O.%20Шидловська.pdf>
6. Чабаненко В. А. Стилiстика експресивних засобiв української мови: монографiя/ В. А. Чабаненко – Запорiжжя: ЗДУ, 2002. – 351 с.
7. Бабчук Ю. Й. Просодичнi характеристики вигукiв у сучасному англiйському дискурсi (експериментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. фiлол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Ю. Й. Бабчук. – К. , 2014. – 19 с.

СЕКЦІЯ 8. ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ СЕМАНТИКИ

УДК 81'373.23:82-312.9(043.2)

ІНФОРМАТИВНА ФУНКЦІЯ ВЛАСНИХ НАЗВ В ЖАНРІ ФЕНТЕЗІ

С.В. Левочкіна

*старший викладач кафедри практики англійської мови,
Черкаси, Україна*

У цій статті розглядається реалізація інформативної функції власних назв у фентезійному творі.

Власні назви відіграють важливу роль у формуванні текстуальності художніх творів. У лінгвістичній літературі донині не існує спільної думки щодо кількості функцій, виконуваних онімами в художньому творі. У запропонованих класифікаціях налічується від чотирьох [1, с.95] до 18 [2, с. 16-17] функцій онімів. Для з'ясування особливостей застосування власних назв у художньому тексті найважливішого значення набуває інформативна (змістова) функції.

У художньому тексті є *текстові референти* – особи, об'єкти та інші сутності, які мають власні назви. У тексті, у його різних частинах, надається інформація про ці референти, яка стосується їхніх ознак, що по-різному акцентуються автором. У семіотичному плані, така інформація, сукупно, є *референтним значенням* власної назви або назв. У літературознавчому плані, ця інформація є *художній образ*, феномен, художньо переосмислений автором. Художній образ

– це багатовимірна величина, будь-яке явище, відтворене у художньому тексті в результаті творчого освоєння митцем реальної дійсності. У літературознавстві під художнім образом найчастіше розуміють образ-персонаж, художньо переосмислений феномен, у створенні якого поєднуються творчі процеси типізації і індивідуалізації. У стилістиці, словесний образ – це відрізок мовлення, який містить образну інформацію, значення якої не є еквівалентним значенню окремо взятих елементів цього відрізка.

У когнітивній лінгвістиці значення знака є конструктом – суб'єктивним образом об'єктивної (або художньої) реальності. В художньому образі інформація – набір певних відомостей про референт – упорядковується на підставі певної когнітивної структури, створюваної мовцем. Для нас художній образ – це відомості про текстовий референт, репрезентовані автором певним чином, з акцентом на певних характеристиках, частина з яких екстеріорізується у власних назвах.

Інформативна функція фентезійних онімів полягає в тому, що вони активують інформацію, яка стосується не лише названого референта, а усього номінативного простору. Інформативна функція власних назв дозволяє мовцям через означення усвідомити накопичені знання. Інформативність будь-якої мовної одиниці загалом і власної назви зокрема, – «це міра змісту цієї одиниці у певній реалізації» [3, с. 8]. Змістом власної назви стає вся інформація про її референт. У художньому тексті вона представлена концептом, зміст якого «залежить і від змісту тексту, і від загального фонду знань мовців» [4, с. 19]. Під впливом тексту в його складниках – власних назвах – реалізуються нові, додаткові значення, які

або існують у системі у прихованому, латентному стані, або породжуються контекстом [5, с. 10].

Специфіка ВН у художньому творі обумовлена тим, що поза текстом вони не мають понятійного змісту [6, с. 7]. За образним висловом В. А. Кухаренко, увійшовши до художнього тексту семантично порожньою, власна назва виходить із нього сигналом, який збуджує великий комплекс асоціативних значень, котрі можна вважати семантичною структурою, яка закріплюється за певною назвою в окремому контексті і стає індивідуально-художнім значенням назви [7, с. 35]. Розкриття (інтерпретація) значення онімів та встановлення семантичних ознак, які заповнюють «порожнечу» в їхніх значеннях, відбувається у контексті.

Література:

1. Лукаш 1997а, Лукаш Г. П. Ономастикон прозових творів Володимира Винниченка: дис. ... канд. філол. наук 10.02.01 / Донецький держ. ун-т. Донецьк, 1997. 178 с.
2. Фонякова 1990, с. 16-17 Фонякова О. И. Имя собственное в художественном тексте. Ленинград: Ленинградский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственный ун-т, 1990. 104 с.
3. Гальперин 1974, с Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. Москва: Высшая школа, 1974. 175 с.
4. Yule G. The study of language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 294 p.
5. Тураева 1986, с. 1 Тураева З. Я. Лингвистика текста. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

6. Колмакова 1988, с. Колмакова Н. Л. Семантические и коммуникативно-функциональные особенности собственных имен в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. Киев, 1988. 24 с.
7. Кухаренко 1978, с. 35 Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Ленинград: Просвещение, 1978. 327 с.

СЕКЦІЯ 9.

ТЕКСТ І ДИСКУРС: СЕМАНТИЧНІ І ПРАГМАТИЧНІ

УДК811.161.2.'366.587

МЕТАФОРА В НІМЕЦЬКИХ НАУКОВИХ ТЕКСТАХ

Дядюра Г. М.,

доцент кафедри української мови та загального мовознавства

ЧДТУ,

Підласий Д.А.,

студент 3 курсу факультету гуманітарних технологій ЧДТУ

м. Черкаси, Україна

Своєрідна експресія наукового викладу не виключає певної образності. Застосування порівнянь, аналогій, метафор не тільки поживає виклад, а й часом є оптимальним способом передачі складних, абстрактних понять [7, с.139-140].

М.Кожина зазначає, що в науковому стилі індивідуальні метафори майже не трапляються; вживаючи загальномовні метафори і метафоричні епітети, автори не прагнуть оновити їх, бо вже саме використання цих засобів образності достатньо "прикрашає" сухий стиль наукового викладу. Подекуди є й шаблонні метафори та метафоричні епітети; метафори в науковому стилі не мають системного характеру, їх використовують як прикрасу, що не характерно для справді художньої мови – принаймні в реалістичній літературі. Метафори в науковому мовленні виконують іншу

(порівняно з художньою) стилістичну функцію й використовуються в іншому контекстному оточенні (не гармонійно до стилю, а всупереч йому), не становлять із загальним стилем мовлення органічного цілого і виступають переважно лише як засіб виразності мовлення, а не як елемент загальної образності, що властиво лише художньому стилю [4, с.212-213].

Появу метафор у науковому стилі науковці пояснюють взаємозв'язком і взаємовпливом функціональних стилів у системі мови в цілому. Взаємне проникання елементів стилів зумовлене тим, що будь-який стиль, зокрема й науковий, не є замкнутою системою, а є системою відкритою, на якій позначаються впливи інших стилів. Так, до наукового стилю можуть входити елементи, характерні для іншої сфери комунікації [3, с.84].

Дослідники зазначають також, що коло функціонально-стилістичних завдань метафори в науковому стилі досить обмежене: по-перше, її використовують для попередньої підготовки наукової тези і, по-друге, під час підтвердження й остаточного формулювання наукової тези [8, с.76]. Про обмежене використання метафор у науковій літературі говорять і інші дослідники. Вони зазначають, що у власне науковому мовленні метафори використовуються переважно у вигляді термінів (наприклад, "собача крива", "хвостове оперення ракети", "частинка з чарівністю"), отже, тут активною є лише комунікативна, інформативно-номінативна функція метафори. І хоч використання метафоричних слововживань не суперечить науковому викладу (як це твердять М.Кожина і Л.Титова), але наявність метафор у

науковому викладі не є стилетвірним чинником, вона лише свідчить про індивідуальність мовлення науковця [1, с.23].

Засоби словесної образності (метафори, метафоричні епітети тощо), як правило, трапляються тоді, коли ще не сформувалося те чи інше наукове поняття (так було в творах раннього періоду розвитку науки, наприклад, у Ломоносова [6с.66]). Образні засоби характерні для стилю сучасних праць тих галузей науки, які лише розвиваються. Крім того, образність спостерігається в тих частинах тексту, де викладено не власне наукові дані (у відступах, наприклад), а також у науково-популярних творах [5, с.210]. Різні науки, зазначає Н.Непийвода, «схильні до образного викладу [7, с.142]. Чим ближчий предмет науки до людини, тим частіше в наукових текстах з'являється метафора. У літературознавстві, історії, філософії образність не є чимось епізодичним. Вона характерна і для наук, які описують середовище, в якому живе людина, – для географії, геології, екології. Таке гуманістичне спрямування образної мови підтверджено у встановленій дослідниками залежності: метафоричні переноси найінтенсивніше виявляються в тих групах лексики, які позначають явища, найбільш актуальні для певного періоду в житті суспільства [9, с.95].

У працях Г.М. Дядюри, присвячених особливостям образності в науковому стилі, йдеться про роль образних засобів у науковому викладі. Вона доводить, що нетипові елементи стилю (такі, наприклад, як оцінні, модально-суб'єктивні компоненти образності в науковому стилі) спільно з типовими беруть участь у виконанні комунікативного завдання (комунікативної мети стилю) [2]. Цей чинник змушує

ставитися до категорії образності в межах наукового стилю як до однієї з реальних категорій стилю, важливих для його повної реалізації.

Отже, і експресивність, і емоційність (емотивність), і образність – всі ці поняття по-різному виявляють себе в різних стилях. Наукова експресивність відрізняється від експресивності в інших стилях: якщо експресивність художньої мови полягає в найвищому ступені образності, то наукової – в доказовості (вона досягається насамперед точністю у використанні слів і логічністю викладу). М.Кожина влучно називає таку експресивність інтелектуальною [5, с.168]. До засобів експресивності наукового стилю належать, зокрема, такі: 1) підсилювальні й обмежувальні частки, а також займенники, кількісні прислівники: *лише, тільки, надзвичайно, абсолютно* і *под*; 2) емоційно-експресивні прикметники: *непересічний, величезний* тощо; 3) прикметники і прислівники найвищого ступеня порівняння: *найпростіший, якнайбільший, якнайкраще* та інші.

Література:

- 1.Баташева Л.А. Образне средства популяризации в научно-популярной литературе // Актуальне проблемы современной филологии. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – Вып. 2. – С. 19-27.
- 2.Дядюра Г.М., Мащак С. О. Порівняння в сучасних природничих і технічних текстах // Стиль і текст — Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2006. — Вип. 7. — С. 127-134.

3. Калмыкова Е.П. О динамике метафоры в научном стиле // НДВШ. Филологические науки. – 1974. – № 2. – С. 83-88.
4. Кожина М.Н. К вопросу о средствах хобразности в научной речи // Ученые записки Пермского университета. – 1966а. – № 162. – С.210-223.
5. Кожина М.Н. О понимании научного стиля и его эволюции в период научно-технического прогресса // Научн.-техн. революция и функционирование языков мира: Сборник статей. – М.: Наука, 1977а. – С. 187-198.
6. Кутина Л. М. Формирование языка русской науки. – М.: Наука, 1964. – 296 с.
7. Непийвода Н.Ф. Мова української науково-технічної літератури (функціонально-стилістичний аспект) – К.: ТОВ "МФА", 1997. – 303 с.
8. Нестеренко О.Л. Некоторые особенности метафоры в научном стиле // В помощь преподавателям иностранных языков. – 1974. – Вып. 5. – С. 74-
9. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – 335 с.

УДК 811.111`659.123 (043.2)

РЕКЛАМНИЙ СЛОГАН ТА ЙОГО ФУНКЦІЇ

Калько О. М.,

викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови

м. Черкаси, Україна

Як відомо, слоган має велике значення для вдалої рекламної кампанії. Він існує практично в кожній фірмі, яка себе поважає. Незрідка слоган вигадують для кожної рекламної кампанії.

Словник Вебстера дає наступне визначення слогана: «Галльське слово «sluaghgairm»» (slugh – ворог , gairm – заклик), означало бойовий клич під час війни різних шотландських кланів». У сучасному сенсі це слово вперше було застосовано в Англії 1880 року [1, с.133].

У наш час усі слогани можна розподілити на три категорії:

1. Слоган фірми

- *Service, stability, commitment = quality performance – Обслуговування , стабільність , зобов'язання = якість в усьому;*
- *With us – your dreams com etrue – Із нами ваші мрії здійснюються;*
- *DIESEL. For success fulliving – ДІЗЕЛЬ. Заради успіхів у житті.*

2. Слоган рекламної кампанії

- *America is turned 7UP – Америка повертається до 7UP ;*
- *Rocking around the world wide web – Навколо всесвітнього павутиння .*

3. Слоган, пов'язаний із пропозицією конкретного товару або послуги.

- *Never underestimate the power of soup – Неварто недооцінювати силу супу.*

Слоган рекламної кампанії слугує її назвою. Слоган певного товару або послуги – засіб просування їх.

Слоган виконує кілька функцій [див. 1, с. 134]:

1. Створює асоціативний зв'язок між фірмою та вагомими подіями або людськими цінностями.

- *She wants much more than a clean house. Shewantscleanerworld*– Вона хоче набагато більше, ніж просто чистий будинок. Вона хоче чистішого світу;
- *He'll save you from enemies, disasters and rating slumps* (реклама серіалу «Johnny Quest»)[2,с.8].

2. Повідомляє про високу якість роботи фірми, її товарів та послуг.

- *Just like skin, only a better fit*– Зовсім як шкіра, тільки краще виглядає (слоган фірми Nike);
- *Enjoy before drinking! No other coffee has the golden aroma* – Відчуй задоволення перш ніж вип`єш! Жодна інша кава немає золотого аромату («Nescafe»);
- *Where the American Express card is welcome*–Скрізь, де виановують карточку American Express ;
- *Eleganttouch*– Елегантний дотик (гель для нігтів).

3. Слугує встановленню контакту і відносин довіри зі споживачем.

- *Even when you travel to the ends of the earth, we'll help you get around it*– Ми допоможемо вам у будь-якому куточку планети, навіть якщо ви подорожуватимете на край світу(AT&T)

4. Наголошує високу якість товару або послуги.

- *If you want to be remembered, it's up to you*–*Якщо ти хочеш, щоб тебе пам'ятали це для тебе* (туалетна вода РасоRobanne).

5. Часто слоган демонструє доступність товару для пересічного споживача.

- *Realbeauty. Realquality. Realvalue* – *Реальна врода. Реальна якість. Реальна вартість* (реklamний слоган косметичної фірми Елізабет Арденн).

6. Слоган може увиразнювати винятковість клієнта, його особливості, несхожість на інших людей.

- *Stand out from the crowd!*–*Вийди з натовпу!*

7. Він також може наголошувати винятковість фірми.

- *It doesn't protect eyes, it isn't Complete* – *Якщо це не захистить твої очі – це не Complete* ;
- *No one has a wider selection of optics than Carl Zeiss* (реклама приладів фірми «Carl Zeiss»)[2, с.9].

Таким чином, рекламний слоган може провокувати; інформувати; повідомляти про корисні властивості; спонукати до дії.

Поширеною є думка, що головна відмітна риса слогану – це його стислість. У багатьох книжках з маркетингу й реклами наголошують, що він не має містити понад 5 слів. Однак слоган може бути й довшим, головне, щоб він легко запам'ятовувався і відбивав головну ідею [3].

Надто часто під час складання слогану (і відповідно, при перекладі) використовуються фрази- кліше:

- *Good to the last drop*–*Смакує до останньої краплі* ;
- *Cocaistherealthing*–*Кока – гідна річ*;

- *Better things – for better living – Найкращі речі для найкращого життя .*

Це робиться з метою підвищення ефективності реклами. Питання стосовно міри ефективності рекламних кліше у плані їхнього впливу на людину й досі залишається відкритим. Слід визначити, що з цього приводу існують і позитивні, і негативні судження. М. Борисова [1, с.136] у своїй статті «Муки слова» стверджує, що кліше зберігають свою експресію. Вона звертає увагу на те, що у повсякденній мові штампами стають саме ті звороти, які спочатку правили за приклади вдалих знахідок, оригінальних лексичних композицій. Спираючись на цю точку зору, В. Крупнов [див. 1, с.136] піддає сумніву тезу, «що стали словосполучення самою своєю повторюваністю внеможливлють емоційне сприйняття їх». Використання експресивних мовних штамів у мові реклами США підтверджує думку Борисової. Упорядники масових рекламних текстів, Гасел, Назв прагнуть, щоб фірмова назва продукції викликала своєрідний умовний рефлекс й автоматично пробуджувала у свідомості читача відповідний образ.

Важливим елементом рекламного тексту є слоган, тобто стисла фраза, яка запам'ятовується, допомагає зафіксувати у пам'яті товар або фірму. Він має бути легким для сприйняття, цікавим, життєвим, переконливим, викликати повагу до фірми.

Література:

1. Захарчук В. Рекламний слоган та його функції / В. Захарчук, С. Редькіна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2003. – № 3. – С. 133–136.

2. Крамаренко М. Л. Предложение как средство выражения оценки в текстах англоязычной рекламы / М. Л. Крамаренко // Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання. – 2005. – № 2. – С.5–9.
3. Коваленко Е. Рекламний текст як основна одиниця рекламної комунікації: особливості лінгвістичного аналізу / Е. Коваленко. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-10688.html>

УДК 811.112.2'37: 81'42+82-3

ОЦІНКА ЯК НАТЯК У КОНТЕКСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Овсієнко Л.О.,

*доцент кафедри німецької філології
м. Черкаси, Україна*

Оцінна мовленнєва діяльність – невід’ємна складова процесу міжособистісної взаємодії, яка ґрунтується на висловленні оцінних суджень комунікантами стосовно всього, що їх оточує. Комуніканти сприймають, класифікують та оцінюють предмети й явища навколишньої дійсності в залежності від свого досвіду. Ця інтерпретація базується на віднесенні певного предмета чи явища до відповідної оцінної категорії [3, с. 18]. Відомим фактом є те, що оцінка скеровує оточення на особистість, яка, у свою чергу, за її допомогою сприймає всі явища, говорить, діє та інтерпретує все, що відбувається. Саме тому визначення оцінки нерозривно

пов'язане з комунікантом, бо тільки він здатний висловлювати оцінні судження до всього навколо. *Оцінка* – відношення суб'єкта до об'єкта номінації з обов'язково зазначеною характеристикою добре / погано. Не викликає сумніву й те, що оцінка є когнітивною за своєю природою, належить до власне людських категорій і завжди пов'язана з відображенням усіх явищ навколишньої дійсності крізь призму сприйняття їх людиною [4, с. 79].

Натяк, як правило, розуміється як «слово або вислів, що не повністю розкриває думку того, хто говорить, про неї треба здогадуватися; те, що нагадує собою про кого, що-небудь або подібне до когось, чогось» [6, с. 272]. Мовознавчі дослідження проблеми натяку майже не проводилися, про що свідчать лише деякі поодинокі розвідки в цій сфері. Окремі лінгвісти пропонують його розглядати як партикуляризовану дискурсивну імплікатуру, яка залежить від контексту і є інтендованою мовцем (вузьке розуміння), та як імпліцитний мовленнєвий акт, що характеризується наявністю мінімум одного імпліцитно вираженого компонента – пропозиціонального і перлокутивного (широке розуміння) [2, с. 35]. Оцінка як натяк у контексті німецькомовного діалогічного дискурсу зазвичай представлена імпліцитною пропозицією, яка в мовленнєвому акті виводиться з експліцитної. Відповідно до ситуації спілкування, адресант, здійснюючи мовленнєвий акт натяку, підбирає певні лексичні засоби, за допомогою яких намагається вплинути на співрозмовника задля досягнення ним поставленої мети (перлокутивного ефекту). Специфіка інтенційного аспекту натяку в діалогічному дискурсі представлена тим, що мовець

має, крім іллокутивної, щонайменше дві перлокутивні мети: основну і додаткову. Перша мета залежить від іллокутивного типу антецеденту: мовець прагне примусити адресата дещо зробити або в дещо повірити, дещо йому повідомити, дізнатися про щось... Друга – полягає в тому, щоб донести імпліцитну пропозицію (натяк) до адресата [1, с. 7]. Згадані завдання спостерігаємо в контексті діалогічного дискурсу з роману Н. Sponsel «Madein Germany» (MiG, 51–57). За допомогою оцінних висловлень адресант (Адельгайт), колишня близька подруга співрозмовника, намагається вплинути на адресата (Ернста Аббе), натякаючи на те, що її батько, як відома та багата людина, міг би прийняти його до себе на роботу і навіть зробити своїм заступником (*"Er spielt noch immer mit den Gedanken, dass du doch noch in sein Geschäfteintrittst, damit es dir endlich einmal besser geht... Du weißt, dass er alt ist und dass er schon seit langem eine Hilfe für das Geschäft braucht. Mehr noch als eine Hilfe – einen Nachfolger."*). Усе для того, аби адресату стало краще жити. Вона ж, у свою чергу, як багата жінка, яка має зв'язки, може посприяти йому краще влаштувати своє життя та поліпшити матеріальне становище, отримавши нову посаду в університеті (*«Es muss doch möglich sein, dir eine Professur zu verschaffen, Ernst. Der Universitätskurator von Eggeling ist mein Onkel. Er muss dir eine Professur verschaffen, sonst»*) [7]. Як натяк можна розглядати такі оцінні висловлення як:

"Überlege es dir, Ernst! Sag nicht gleich nein. Wir wissen, wie es um dich steht. Es ist uns bekannt, dass der Staat nicht nur kein Geld hat, um seine Wissenschaftler anständig zu bezahlen, er hat nicht einmal Mittel, um ein Laboratorium so einzurichten, wie

du es brauchst" [7]. Адресант намагається, уживаючи наказовий спосіб дієслова "подумай", відкрити очі комунікантові на ситуацію, яка склалася в суспільстві: у держави нема грошей, аби оплачувати своїх науковців та їхні дослідження, немає засобів для обладнання лабораторій.

Здійснюючи мовленнєвий акт натякання, адресант керується перлокутивною метою, у якій проявляється імплікатура змісту – переконати адресата повірити в те, що експліцитна пропозиція є правдивою й саме адресант здатен допомогти йому вирішити його фінансові проблеми (додаткова мета). Натякаючи, у процесі спілкування адресант використовує спеціальні лексичні засоби, як *überlegen*, та оцінні висловлення (*kein Geldhaben, nicht anständig bezahlen; nicht einmal Mittel haben, um ein Laboratorium so einzurichten, wie man es braucht*), де оцінка міститься в контексті самої ситуації, який можна розцінювати зі знаком "-". Характерним для натякання є часте повторення певних висловлень, зміст яких можна розглядати як синонімічний. У наведеному фрагмент німецькомовного діалогічного дискурсу бідність та важке життя адресата підпадають під оцінку (*wo du lebst und wie du lebst. ...damit es dir endlich einmal besser geht*) є визначальною ознакою ситуації натяку, що виражений "інтенціональністю, небуквальністю, вмотивованістю, зрозумілістю та нетривалістю" [5, с. 7]. Це, на думку адресанта, є вагомим аргументом щодо прийняття правильного рішення його партнером по комунікації. Та як не намагається жінка вплинути на свого партнера по комунікації, їй так і не вдається переконати його.

Отже, стратегічний план натяку в дібраному дискурсі визначений прагматичним контекстом, де через оцінну мовленнєву діяльність здійснюється постійний іллокутивний вплив на співрозмовника.

Література:

1. Белозьорова О. М. Дискурсивні властивості мовленнєвого акту натякання (на матеріалі сучасної німецької мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандфілол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. М. Белозьорова. – Х., 2007. – 20 с.
2. Белозьорова О. М. Когнітивно-семантичні особливості конструювання натяку в німецькомовному дискурсі / О. М. Белозьорова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. – Х. : Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – 2006. – № 741. – С. 35– 38.
3. Ємельянова Л. Л. Оценочный компонент значения в семантической структуре слова / Л. Л. Ємельянова, В. П. Коляда // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. – Х. : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2005. – № 667. – С. 18– 20.
4. Приходько Г. І. Поняттєва категорія оцінки і її реалізація в мові / Г. І. Приходько // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київськ. держ. лінгв. ун-ту ЛІНГВАПАКС-VIII: Філологія – Педагогіка – Психологія : [зб. наук. праць]. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 3 А. – С. 79– 81.

5. Хвощевський Р. В. Натяк як мовленнєва стратегія (на матеріалі сучасної французької мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.05 "Романські мови" / Р. В. Хвощевський. – К., 2002. – 20 с.
6. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / Анатолій Олександрович Івченко. – Х. : Фоліо, 2003. – 540 с.

Список джерел ілюстративного матеріалу:

Sponsel, MiG: Sponsel H. Made in Germany: die dramatische Geschichte des Hauses Zeiss / Heinz Sponsel. – Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag, 1957. – 336 S.

UDC 811.111`33 (043.2)

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

Petrova Oksana,
senior lecturer,
department of Phonetics and Grammar
Cherkasy, Ukraine

Portfolios have been used for a long time by various professions as a means to document a person's achievements. Artists, architects or designers collect samples of their work in portfolios. They use them to show evidence of their best practice, but also to demonstrate how their skills have developed over the years as a consequence of their learning biography.

The European Language Portfolio (ELP) has similar aims with regard to a learner's language and intercultural competence. It allows

learners to collect together certificates, attestations and good pieces of work to document and inform others about their learning achievements. Learners can also use a portfolio to describe, reflect on and plan their learning process, and to improve their learning strategies.

The European Language Portfolio is based on the Common European Framework of Reference for Languages, which was established by the Council of Europe. One of the broader goals of the portfolio is to promote awareness of a European cultural identity and to develop mutual understanding among people of different cultures.

The ELP is composed of three parts. It contains a *Language passport* which its owner regularly updates. A grid is provided where his/her language competences can be described according to common criteria accepted throughout Europe and which can serve as a complement to customary certificates. The ELP also contains a detailed *Language biography* describing the owner's experiences in each language and which is designed to guide the learner in planning and assessing progress. Finally, there is a *Dossier* where examples of personal work can be kept to illustrate one's language competences.

Devised by the Council of Europe's Modern Languages Division, the ELP was piloted in 15 Council of Europe member countries, and was launched during the European Year of Languages in 2001. The general results of the pilot stage have proved that that introduction of the ELP into academic process have brought about such positive changes as

- increase in learners' motivation, including those who are the least successful academically;
- growth in learners' self-assurance and awareness of their abilities;
- increase in the amount of time that a learner consciously invests into improving his/her results;

- activation of learners' foreign language activities outside the classroom;

- growth o creativity;
- improvement of teacher-learner relations;
- improvement in the parents' awareness of their children's results

Three other key elements of the ELP were highly valued as desirable innovations: learner self-assessment, the development of self-directed learning and learner autonomy in a life- long perspective, taking account in a positive way of all learning regardless of whether gained in or outside of formal education. There is some evidence that the ELP will have a positive effect on learning in general.

The results that we have briefly described confirm that the ELP can foster the development of language learner autonomy by supporting learners in goal setting, self-assessment and other forms of reflection on language learning and language use.

Literature:

1. Європейське мовне портфоліо: Методичне видання / Уклад. О.Карп'юк. – Тернопіль, Лібра Терра, 2008 – 112 с.
2. Полонська Т.К. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчальнометодичних комплексів з іноземної мови для старшої школи
<http://ipvid.org.ua/upload/iblock/dbe/dbe6d1f3b7f6456b9c773835845f36c7.pdf>
3. <https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio>
4. <https://rm.coe.int/16804586bb>

**СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЛІТЕРАТУРИ**

Svitlana Alifanova, Alla Razan

HOME READING LESSON:

THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS.....4

Афанасьєва О.С.

ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ

ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....8

Olga Potiomkina

LEARNER-CENTERED vs. CURRICULUM-CENTERED

TEACHING.....11

Chorna O. A.

FLIPPED CLASSROOM IN TEACHING ENGLISH.....17

Дубчак І.П.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ

ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ22

Куліш І.М.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВПЛИВУ

НА ПРОЦЕС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.27

Olga Moody

TEACHING MODALS IN REAL LIFE CONTEXT.....34

В.В. Гур'єва, Л.В. Рибалка

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

СТУДЕНТІВ-ІСТОРИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ

З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	37
-------------------------	----

Хрін І.В

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ	41
--	----

Щур С.М

ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ВМІНЬ АДАПТАЦІЇ ВИСЛОВЛЮВАННЯ	44
--	----

СЕКЦІЯ 2.ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОРΟΣЛИМ

Киба Л.М.

ІНШОМОВНА ОСВІЧЕНІСТЬ ДОРΟΣЛИХ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	48
---	----

Рудакова Л.П.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ.....	52
---	----

СЕКЦІЯ 3.АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Зозуля О.В.

ПАРОДІЯ І ГРОТЕСК ЯК ЗАСОБИ ХУДОЖНЬОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У ТВОРЧОСТІ Д. БАРТЕЛЬМА (НА ПРИКЛАДІ ОПОВІДАННЯ «ФЛОРЕНС ГРІН 81»).....	59
---	----

Т.М. Кравченко, О.М. Чебан

UTOPIA AS A LITERARY GENRE.....	66
---------------------------------	----

Кузебна В.В.

THE NARRATIVE VOICE IN SHERWOOD ANDERSON’S “THE TRIUMPH OF THE EGG”	75
--	----

Шуба Ю.В.

РОМАН «ВІДЧУТТЯ ЗАКІНЧЕННЯ» ДЖ. БАРНСА	
--	--

СЕКЦІЯ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОМПАРАТИВІСТИКИ І ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

Кресан О.Я

ОБРАЗ ПОРТАЛУ

В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ:

ОСНОВНІ РИСИ ТА ВИДИ.....88

Снісар А.В

НІМЕЦЬКА ПІСНЯ

ЯК ЗРАЗОК АВТЕНТИЧНОГО РОЗМОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО

МОВЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ

КОМПЕТЕНЦІЇ.....101

СЕКЦІЯ 5.ПЕРЕКЛАД І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Дворова К.В.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ LIEBE:

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙ.....106

Кикоть В. М.

РИМА ТА ПЕРЕКЛАД.....110

Ірина Литвин

ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ ..117

Опанасенко Ю

ОНІМНИЙ ПРОСТІР

ДЕТЕКТИВНОЇ ПРОЗИ А. КОНАН ДОЙЛА

ТА ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ122

Лещенко Г.В., Гречуха Л.О.,

АВТОМАТИЗОВАНИЙ ПЕРЕКЛАД:

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....127

Макаренко Ю.Г.

ДО ПРОБЛЕМИ ПОЕТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ,
ЯК РІЗНОВИДУ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ.....132

Рейдало В. С.

ТРАНСФОРМАЦІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ
НОВЕЛИ О. ГЕНРІ «ОСТАННІЙ ЛИСТОК».....136

СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНА АНГЛІЙСЬКА ВИМОВА

Сливка Н.П.

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ.....143

СЕКЦІЯ 7. СЕМАНТИКА І ПРАГМАТИКА

МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Тесля В.А.

СТРУКТУРА ТА ЗНАЧЕННЯ ВИГУКІВ
У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....147

Ковтун Я. П.

ЗБІРНИСТЬ ЯК ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА КАТЕГОРІЯ... ..152

Левицька Л.А.

ОСОБЛИВОСТІ НОМІНАЦІЇ НІМЕЦЬКИХ ФІТОНІМ.....154

Радченко О.Ю.

КОГНІТИВНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ЗАВДАННЯ СЬОГОДЕННЯ ...157

Ришкова А. В

СТАТУС КОНТАМІНАЦІЇ
У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМУ СЛОВОТВОРІ.....160

Стройкова С. А

МОТИВАТОР-КОРЕЛЯТИВ
У НІМЕЦЬКІЙ ІХТІОЛОГІЧНІЙ НОМЕНКЛАТУРІ..... 165

Чернявська А. В.

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ

У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....170

СЕКЦІЯ 8.ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ СЕМАНТИКИ

Лавочкіна С.В.

ІНФОРМАТИВНА ФУНКЦІЯ ВЛАСНИХ НАЗВ

В ЖАНРІ ФЕНТЕЗІ.....176

СЕКЦІЯ 9. ТЕКСТ І ДИСКУРС:

СЕМАНТИЧНІ І ПРАГМАТИЧНІ

Дядюра Г. М. Підласий Д.А.

МЕТАФОРА В НІМЕЦЬКИХ НАУКОВИХ ТЕКСТАХ.....180

Калько О. М.

РЕКЛАМНИЙ СЛОГАН ТА ЙОГО ФУНКЦІЇ.....184

Овсієнко Л.О.

ОЦІНКА ЯК НАТЯК У КОНТЕКСТІ НІМЕЦЬКОМОВНОГО

ДІАЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....189

Petrova Oksana

EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO.....194