



**Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Філологічний факультет
Кафедра німецької філології**



НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

МАТЕРІАЛИ

**Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

(27 квітня 2018 р.)

**м. Мелітополь
Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького
2018 рік**

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Філологічний факультет

Кафедра німецької філології

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

МАТЕРІАЛИ

**Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції
(27 квітня 2018 р.)**

м. Мелітополь
Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького
2018 рік

УДК [378 : 001.89] : 81 (062.552)

ББК 74.58

Н 73

Рекомендовано до друку Вченою радою Філологічного факультету
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького.

Протокол № ____ від _____ 2018 р.

Н 73 Новітні тенденції у сучасних наукових дослідженнях: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (27 квітня 2018 р.) / за загальною редакцією кандидата філологічних наук, доцента Жигоренко І. Ю. – Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. – 112 с.

МАТЕРІАЛИ ДРУКУЮТЬСЯ В АВТОРСЬКІЙ РЕДАКЦІЇ

У матеріалах конференції висвітлено новітні тенденції у сучасній вітчизняній та зарубіжній філології та методиці її викладання в умовах мінливості соціокультурного простору.

Для науковців, викладачів, студентів і всіх, хто цікавиться проблемами лінгвістики, перекладознавства, літературознавства та методики.

Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст текстів і не завжди поділяє думки авторів

© Автори матеріалів, 2018 р.

© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2018 р.

ЗМІСТ

Бетіна Ж.В.	Концепт ВЛАДА у німецькій лінгвокультурі: Das Konzept der Macht in deutscher Sprachkultur	5
Грималовська Є.О.	Метод проектів як засіб організації самостійної роботи суб'єктів навчання	12
Жигоренко І.Ю., Жигоренко О.О.	Напрями дослідження творчості М. Бажана засобами когнітивної лінгвістики	18
Жиденко Т.Ф.	Формування полікультурної компетентності є головною метою навчання студентів	24
Зінченко В.О.	Концепт LIEBE/КОХАННЯ в німецькомовній літературі	26
Кім-Іллєнок В.В.	Фреймова організація концепту DIE UNBEKANNTE у німецькій мові	32
Куликова Л.А., Тарасенко Т.В.	Особливості перетворень при перекладі автентичного англомовного тексту	36
Лазаренко В.Ю.	Концепт REINE MARTYRE в історичних романах Стефана Цвейга	43
Мінькова Г.Ю.	Проблема конотації в дослідженні концептів	47
Назаренко І.В.	Види оказіональної інформації	53
Нехидько О.М.	Прагматика мовлення у творі Фрідріха Дюрренматта «Аварія»	56
Оліяр О.Г.	Концепт ДУША в українській, російській, англійській та німецькій лінгвокультурах	61
Паничок Т.Я.	Linguistische Untersuchungsansätze zur interkulturellen Kommunikation	64
Покидько О.К.	Сучасні методи навчання усного мовлення на уроках іноземної мови	71

Рижик Н.М.	Взаємозв'язок концептів GLAUBE/BIPA та VORSTELLUNG/УЯВЛЕННЯ	80
Сєдих А.Ю.	Емотивний простір твору Й.В. Гете «Фауст» та його збереження при перекладі	85
Ткач М.В.	Конверсія як один із способів формування словникового складу англійської мови	88
Топузлієва О.О.	Функціональні домінанти тексту як фактор вибору стратегії перекладача (на основі трагедії Гете «Фауст»)	92
Фесенко Є.В.	Інтермедіальність роману Інґрід Нолль «Röslein rot»	100
Фунтова В.В.	Прийоми активізації творчої діяльності учнів на уроках німецької мови.....	105

КОНЦЕПТ ВЛАДА У НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ: DAS KONZEPT DER MACHT IN DEUTSCHER SPRACHKULTUR

Бетіна Жанна Василівна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістика характеризується підвищеною зацікавленістю науковців до розробки антропоцентричної парадигми в дослідженнях мовно-мисленнєвих процесів, якими оперує людина в ході своєї практичної та когнітивної діяльності. Напрямок до проблемного поля якого належить вивчення вираженої мовними знаками культурної інформації, що дозволяє пояснити особливості національної картини світу представників певної лінгвокультури. Когнітивно-культурологічний аспект дослідження влади як лінгвокультурного концепту, наскільки нам відомо, майже ніколи не брався до уваги. Саме тому **мета** дослідження – аналіз семантико-культурологічного обсягу, вербальних об'єктивацій концепту Macht/ВЛАДА в німецькомовній картині світу.

Стан дослідження. Владні відносини як предмет дослідження не є новими для науки про мову: концепт ВЛАСТЬ представлений в роботах Гайдученко Л.В., російських лінгвістів В.І. Карасика, Ю.С. Степанова, Т.М. Астафурової, О.В. Анненкової, вітчизняні дослідження концепту ВЛАДА проводилися на матеріалі британського газетного дискурсу О.О. Чорновол–Ткаченко та російського політичного дискурсу С.О. Дроздовою та Л.Є. Бессоновою.

Виклад основного матеріалу. Нині в рамках антропоцентричної парадигми стрімко розвивається когнітивна наука, предметом дослідження якої є пізнання та пов'язані з ним процеси й структури. Когнітивна наука – це «парасольковий» термін, що об'єднує когнітивну психологію, когнітивну

лінгвістику, філософську теорію когніції, теорію штучного інтелекту, нейрофізіологію та інше [7, 9]. За допомогою різноманітних методів і прийомів вчені цих галузей досліджують найбільш складний феномен природи – людську свідомість і розум [2, 58].

Одиницями ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості та інформаційними структурами, які відображають знання та досвід людини, виступають концепти. Вони є певними посередниками між словами та екстралінгвальною дійсністю. Концепти є незалежними від мови, тому не випадково, що тільки їх частина знаходить свою мовну об'єктивацію [2, 89-92].

Влада як вагома універсальна форма соціальних взаємовідносин передбачає фіксацію в семіотичних знакових системах, а отже відтворюється засобами мовного вираження.

Концепт Macht/ВЛАДА знаходить детальне осмислення через ряд образних відтворень, властивих німецькомовній картині світу, одним з яких є символічна національно закріплена репрезентація концепту. Символ у науці існує як «естетично канонізована значима концептуальна структура іншої, ніж первинний зміст реалії чи знака, понятійної сфери» [Селіванова 2006, 536-537].

У процесі аналізу вербальних об'єктивацій концепту Macht/ВЛАДА було виявлено вісім груп образів-символів, які репрезентують владу у свідомості носія німецькомовної лінгвокультури. В першу чергу концепт Macht/ВЛАДА знаходить образне відтворення через символічні атрибути, якими наділений суб'єкт влади. Такі символічні предмети мають здебільшого історичну основу, до них зокрема належать предмети військової звитяги, якими завойовували право панувати, як от меч (das Schwert), спис (der Speer), щит (der Lederschild), сокира (die Axt), лицарські шпори (die Rittersporen), наприклад: Als Symbole der Macht wurden dem – mit einem blau-goldenen Gewand gekleideten – König ein jahrhundertealter Speer und ein Lederschild gereicht [Mannheimer Morgen 1995, 12]. Сучасними еквівалентами символів влади є предмети воєнної сили, якими отримують та відстоюють владні повноваження, наприклад атомний бомбардувальник, льодохід: Sie gehörten zum Arsenal des Kalten Krieges – jetzt

tauchen die russischen TU-95-Atombomber wieder auf. Präsident Wladimir Putin lässt die Propellerveteranen modernisieren und punktet damit bei den russischen Wählern. Für die sind sie ein Symbol von Macht und Größe [Hoelzgen]. Таким чином, ця група символічних відтворень концепту Macht/ВЛАДА передбачає усвідомлення владних відносин як трофею, який отримує найсильніший разом із перемогою у боротьбі за нього.

До другої групи символів концепту Macht/ВЛАДА належать атрибути суб'єкта влади як носія права реалізовувати відносини цього типу. До таких належать коштовні предмети, які фіксували особливе значення їхнього власника як суб'єкта реалізації влади, зокрема: діадема (das Diadem), корона (die Krone), скипетр (das Zepter), тіара (die Tiara), мітра (die Mitra), браслет (der Armring), обручка (der Ring), ланцюжок (die Kette): Die Krone steht für die weltliche Macht, die Kugel für die Erde und der Stern für Jesus Christus [Berliner Morgenpost 1998, 33].

Коштовне каміння (діамант (der Diamant), золото (Gold), срібло (Silber), бронза (Bronze)) здавна існували як символи достатку, впливовості їх власника, а відтак і влади: Die glitzernden und funkelnden Kostbarkeiten sind ein Symbol für Unvergänglichkeit, Reichtum und Macht [Rolf]. Таким чином, ця група символів відтворює когнітивний зв'язок концепту Macht/ВЛАДА із багатством та достатком. У контексті цього символічного відтворення концепт Macht/ВЛАДА осмислюється, з одного боку, через багату і впливову людину, що дозволяє їй стати суб'єктом влади. А з іншого, взаємозв'язок концепту Macht/ВЛАДА із концептом Reichtum (багатство) есплікується через телеологічну оцінку владних відносин як можливості доступу до ще більшого багатства.

Третю групу образів-символів концепту Macht/ВЛАДА в німецькомовній лінгвокультурі утворюють предмети, якими користується суб'єкт влади у зв'язку із виконуваними ним функціями. До таких символічних предметів влади належать, зокрема, предмети одягу (наприклад, шкіряний одяг, краватка, форма), сигари: Im Laufe der Jahrtausende ist die machtvolle Symbolik allerdings verlagert worden: Wer heute eine Krawatte trägt, ist in aller Regel ein Mann und

symbolisiert damit die ausgeübte, privilegierte Macht [Christann 2007]. Особливе символічне відтворення концепту Macht/ВЛАДА відображено в німецькомовній картині світу через образ службового автомобіля: Ein Symbol der Macht wird in seiner Bedeutung wohl wirklich überschätzt: der Dienstwagen [Schwarz 2005, 15]. Цей тип символів концепту Macht/ВЛАДА вказує на теологічну роль владних відносин як джерела комфорту та достатку для суб'єкта влади.

Символічне відтворення концепту Macht/ВЛАДА здійснюється також через зооморфні образи як уособлення сили, місці в світі тварин, зокрема лева (der Löwe), змії (die Schlange), орла (der Adler), коня (das Pferd), а також через органи тварин, які безпосередньо асоціюються із їхньою силою, зокрема ікло (der Eckzahn): «Der Löwe ist der König der Tiere und ein Symbol von Macht und Tapferkeit» [Mannheimer Morgen 1995, 8]. Символічні образи цієї групи вказують переважно на фізичну силу, могутність як основне джерело влади суб'єкта.

П'яту групу символічних образів, які відтворюють концепт Macht/ВЛАДА у німецькомовній картині світу, формують антропоморфні символи. Так, постать суб'єкта влади уособлює владні відносини загалом, наприклад, королева Вікторія символізує владу імперії: Queen Victoria, die ein ganzes Zeitalter imperialer Macht westlicher Dominanz verkörpert, steht zwar noch immer unangefochten auf ihrem Sockel am Eingang zum CubbonPark, aber das nach ihr benannte Hotel in der Residency Road ist nur noch ein stimmungsvoller Anachronismus [Mannheimer Morgen 2001, 16]. Ця група символів вказує на ментальне ототожнення влади із її суб'єктом, який її безпосередньо здійснює.

В межах шостої групи споруди та будівлі, в яких суб'єктами влади здійснювалися владні повноваження, набувають символічного значення, вербалізуючи таким чином концепт Macht/ВЛАДА. До таких споруд-символів влади належать будівлі у зв'язку зі своїм функціональним призначенням, наприклад, фортеця (die Burg), будівлі банку (die BankTürme), замок (das Schloss), зокрема: Deutsche-Bank-Türme: Symbole der Macht und des Geldes.

Dennoch dürften die beiden im Volksmund «Soll und Haben» getauften Hochhäuser immer noch zu den bekanntesten Gebäuden in Hessen und in Deutschland zählen – als Symbole der Macht und des Geldes [Deutsche-Bank-Türme]. Будинки-символи вирізняються величию, розкішшю, що є свідченням розуміння влади як джерела комфорту для її суб'єкта, а також як соціально значимого елемента міжособистісної взаємодії. З іншого боку, споруди як образи-символи влади є свідченням концептуалізації цього типу взаємовідносин як гаранту безпеки, порядку, стабільності суспільного життя.

Мистецькі твори усвідомлюються як символи влади у сьомій групі символічних репрезентацій концепту Macht/ВЛАДА, наприклад: Im Beiheft bezeichnet er die opernnahe Messe als Symbol für Macht und Geheimnis; Verdi umfasse die ganze Skala unserer Hoffnungen und unserer unvermeidlichen Probleme [Mannheimer Morgen 2001, 15]. Використання творів мистецтва як символів влади є нетиповим прикладом символізації досліджуваного концепту, представленим лише у двох прикладах. Такі образи-символи вказують на концептуалізацію владних відносин як взаємодії універсального типу, яка стає предметом мистецького зображення у зв'язку із їх соціальною значимістю.

Нарешті останню групу символів владних відносин утворюють особливі знаки ідентифікації одного із типів влади за сферою поширення державної влади, т.зв. символи державної влади Insignien der Macht або Hoheitszeichen. До державних символів Німеччини відповідно до абзацу 2 статті 2 Конституції ФРН належать прапор (das Wappen des Bundes), герб у вигляді орла (der Bundesadler) та національний прапор із емблемами відповідних установ чи організацій (die Dienstflagge des Bundes) [Deutsche Verfassung].

Отже, у німецькомовній картині світу символічне відтворення концепту Macht/ВЛАДА здійснюється через реїморфні (військова зброя, коштовні атрибути та предмети користування суб'єкта влади, владні споруди, мистецькі твори), антропоморфні (суб'єкт влади) та зооморфні образи (сильні тварини). Найповніше серед них представлені реїморфні образи-символи (у трьох чвертях зареєстрованих випадків). Через них концепт Macht/ВЛАДА осмислюється у

зв'язку із отриманням владних повноважень: влада завойовується у боротьбі; у зв'язку зі здійсненням влади: влада реалізується у відповідних спорудах; у зв'язку із суб'єктами владних відносин: суб'єкти мисляться як заможні особи; та у зв'язку із телеологічною оцінкою владних відносин: влада існує як необхідна умова порядку та безпеки. Антропоморфні символи передають концептуальне розуміння владних відносин через основного суб'єкта влади. Зооморфні символи вказують на джерела влади її суб'єкта, пов'язані із його фізичною силою, мужністю.

Таким чином, символічне відтворення концепту Macht/ВЛАДА у німецькомовній картині світу засвідчує, що концептуалізація влади відбувається в основному через суб'єкта владних відносин, який визнається фізично сильним та фінансово забезпеченим. Отримання влади здійснюється в результаті боротьби. Концепт Macht/ВЛАДА в межах символічного відтворення у німецькомовній лінгвокультурі мислиться також у безпосередньому взаємозв'язку із телеологічною оцінкою: влада визнається важливою складовою суспільного життя, яка гарантує порядок та стабільність. Перспективними вбачаються дослідженнями з визначення повної семантичної структури концепту у німецькомовній картині світу.

Список використаних джерел:

1. Гайдученко Л.В. Концепт Влада в сучасних лінгвістичних дослідженнях / Л.В. Гайдученко // Мовні і концептуальні картини світу. – Вип. 23.– Ч.1. – 2007. – С. 139-143.
2. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; ред. Е.С. Кубрякова. – М., 1996. – 208 с.
3. Гайдученко Л.В. Об'єктивація концепту Macht/ВЛАДА у німецькомовних пареміях / Л.В. Гайдученко // Теоретична і дидактична філологія : Збірник наукових праць / Спецвипуск 1.– К. : Міленіум, 2008. – С. 97-106.

4. Гайдученко Л.В. Структурна організація концепту Macht/ВЛАДА в німецькомовній картині світу / Л.В. Гайдученко // Проблеми семантики слова, речення та тексту. / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 20.– С. 41-46.

5. Гайдученко Л.В. Концепт Macht/ВЛАДА в німецькомовній науковій картині світу (лінгвокогнітивний підхід) / Л.В. Гайдученко // Мова і культура. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 11.– Т. IV (116). – С. 76-83.

6. Гайдученко Л.В. Оцінна складова семантичної структури концепту Macht/ВЛАДА в німецькомовній лінгвокультурі / Л.В. Гайдученко // Проблеми семантики слова, речення та тексту. / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – Вип. 22. – С. 60-70.

7. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.

8. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава: Довкілля; К, 2006. – 716 с.

9. Чорновол-Ткаченко О.О. Кореляція між структурними складниками концепту ВЛАДА і складниками значення номінативних засобів його вербалізації // Проблеми романо-германської філології: Зб. наук. пр. – Ужгород: Ліра, 2006. – С. 142-151

**МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ
РОБОТИ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ**

Грималовська Євгенія Олександрівна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Сьогодні надзвичайно актуальним є розмова про пошук нових педагогічних технологій, методів і засобів навчання, які б відповідали оновленим стандартам освіти. Однією з таких педагогічних технологій є метод проектів.

Проект – це поєднання теорії та практики, постановка певного розумового завдання і практичне його виконання. Освітні проекти спрямовані на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, духовне та професійне становлення особистості через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання.

Проектна методика дозволяє вести індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, надає можливість учням використовувати мову в ситуаціях реального повсякденного життя, що сприяє кращому засвоєнню і закріпленню знань з іноземної мови.

Метод проектів як освітня технологія вперше виник в 20-х роках ХХ ст. в США. Його називали методом проблем. Дослідженню методу проектів присвячено багато праць сучасних науковців і викладачів (Н. Абишева, Е. Арванітопуло, Ф. Бегьом, М.О. Дем'яненко, Т. Душеїна, О. Житнікова, П. Китайгородська, О. Коберник, Н. Кондратова, М. Ніколаєва, І. Олійник, О. Пат, Є. Полат, О. Тарнопольський, В. Титова, О. Цимбал, Н. Шевчук, С. Ящук) [1-5]. Суть методу проектів полягає в тому, щоб стимулювати інтерес суб'єкта навчання до певних проблем, що припускають володіння деякою сумою знань і через проектну діяльність, яка передбачає рішення однієї або цілого ряду проблем, показати практичне застосування отриманих знань.

Один із провідних вчених-теоретиків Є.С. Полат визначає метод проектів як «сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проекту як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю» [4, с.10].

Метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення нового продукту учнем під контролем вчителя.

До основних вимог організації проектної діяльності учнів належать:

- окреслення конкретної проблеми;
- теоретична, практична, пізнавальна значущість результатів;
- самостійна діяльність учнів;
- структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів;
- використання системи наукових методів дослідження: визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження; окреслення гіпотези дослідження; відбір методів дослідження; збір та аналіз інформації; обговорення результатів роботи; підбиття підсумків; оцінка проекту; висновки.

Класифікація проектів згідно з роботами Є.С. Полата здійснюється за такими ознаками:

1. домінуюча в проекті діяльність;
2. предметно-змістова складова;
3. характер координації проекту;
4. характер контактів;
5. кількість учасників проекту;
6. термін виконання проекту [4, с.12; 5, с.15].

Відповідно до першої ознаки можна виділити наступні типи проектів:

1. Дослідницькі – це такі проекти, які вимагають добре продуманої структури, визначеної мети, актуальності дослідження, значення, методів у тому числі експериментальних і дослідницьких робіт, а також методів опрацювання результатів.

2. Творчі проекти вимагають виділення домінуючого аспекту. У них немає детально проробленої структури спільної діяльності. Структура тільки намічається і потім розвивається таким чином, щоб отримати кінцевий результат, який відповідає інтересам учасників проекту. Доцільним є домовленість про результати, які плануються та форма представлення. Це може бути твір, фільм, газета, відеофільм, свята, гра, експедиція та інші.

3. Рольові – це проекти, у яких структура тільки намічається і залишається відкритою до завершення роботи. Характер і зміст проекту беруть на себе у визначених ролях учасники. Це літературні персонажі або вигадані герої, що імітують відносини (соціальні або ділові), які ускладнюються придуманими учасниками, ситуаціями. Ступінь творчості в цих проектах дуже висока, але переважає рольова гра.

4. Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про явище або якийсь об'єкт. Так як і дослідницькі, інформаційні проекти вимагають добре продуманої структури, систематичної корекції під час роботи.

Інформаційні проекти називають ще ознайомлювально-орієнтовними, які часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною.

5. Прикладні проекти – відрізняються від інших тим, що результат діяльності їх учасників позначається на самому початку. Цей результат обов'язково орієнтований на соціальні інтереси учасників. Він вимагає добре продуманої структури, сценарію всієї діяльності учасників з визначенням їх та участі кожного учасника в оформленні кінцевого продукту.

У такому проекті важлива організація координаційної роботи в плані поетапних обговорень, коректуванні зусиль як спільних, так і індивідуальних, в організації одержаних результатів і можливих результатів їх впровадження в практику, а також зовнішньої та систематичної оцінки проекту.

Згідно другої ознаки виділяють 2 типи проектів:

1. Монопроекти – це такі, які проводяться в рамках одного предмету, найбільш складних розділів або тем в ході серії занять. Робота над монопроектами вимагає знань і з інших областей наук для вирішення тієї чи іншої проблеми, яка лежить у руслі досліджуваної проблеми.

2. Міжпредметні проекти використовуються в позаурочний час. До них відносяться або невеликі проекти, що стосуються кількох предметів, або об'ємні, тривалі, загальні, які можуть вирішити проблему, важливу для всіх учасників проекту. Такі проекти вимагають кваліфікованої координації з боку спеціалістів, злагодженої роботи творчих груп, мають чітко виражені дослідницькі завдання, добре пророблені форми проміжних і підсумкових презентацій.

За характером координації (третьою ознакою) проекти є двох типів:

1. З відкритою координацією – в яких координатор проекту, що ненав'язливо спрямовує роботу його учасників, організовує (якщо необхідно) окремі етапи проекту, діяльність деяких його виконавців.

2. З прихованою координацією – проекти відносяться до телекомунікаційних. В цьому проекті координатор виступає як повноправний учасник проекту.

За характером контактів, як четвертої ознаки, розрізняють проекти:

1. Внутрішні або регіональні – це проекти, які організовані або всередині навчального закладу, міждисциплінарні, або між навчальними закладами, курсами, всередині регіону, одній країні (це відноситься тільки до телекомунікаційних проектів).

2. Міжнародні – коли учасниками проекту є представники різних країн. Ці проекти являють собою винятковий інтерес і для їх реалізації необхідні засоби інформаційних технологій.

Згідно з п'ятою ознакою (за кількістю учасників) можна виділити проекти:

1. Індивідуальні (особистісні) – виконуються між двома партнерами, які знаходяться в різних навчальних закладах, регіонах, країнах.

2. Групові – між групами учасників.

3. Парні (масові) – між парами учасників.

За тривалістю виконання (шостої ознаки) проекти поділяють на:

1. Короткотривалі – для вирішення невеликої проблеми або частини великої проблеми, які можуть бути розроблені на декількох заняттях з програми одного предмета або міждисциплінарні.

2. Середньої тривалості – які виконуються протягом тижня або місяця.

3. Довгострокові – від одного до декількох місяців.

Для того щоб структурувати проект необхідно виконати наступні кроки:

- ✓ вибір теми, тип, кількість учасників;
- ✓ варіанти проблем, які необхідно досліджувати в рамках наміченої тематики (навідні питання, ситуації, що сприяють визначенню проблеми, відео і т.д., мозкова атака з колективним обговоренням);
- ✓ розподіл задач по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчих рішень;
- ✓ самостійна робота учасників проекту за своїми індивідуальними, груповими, дослідницькими, творчими задачами;
- ✓ проміжні обговорення отриманих даних в групах;
- ✓ захист, опанування, обговорення, експертиза, оголошення зовнішньої оцінки, формулювання висновків [6, с.11].

Орієнтовні плани реалізації навчальних проектів у процесі розвитку життєвої компетентності пропонують І.Г. Єрмаков, О.Д. Пузіков [7, с.57]. Вони передбачають реалізацію наступних проектів: творчих, ігрових, пізнавальних, дослідницьких, екологічних, проектів милосердя, культурологічних, інформаційних, економічних, практично – орієнтованих, самоосвіти та самовиховання, соціальних, профільних, інтегрованих, життєвих. Ефективність застосування методу проектів залежить від рівня підготовки суб'єкта навчання. Він повинен володіти інтелектуальними, комунікативними та соціальними вміннями.

Використання методу проектів підвищує ефективність навчання та виховання. З його допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, здобуваються знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою.

Узагальнивши результати досліджень, можна зробити висновок, що використання методу проектів є важливим засобом організації самостійної роботи суб'єктів навчання, оскільки в основі даного методу лежить розвиток їх пізнавальних навичок, умінь самостійно набувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі та розвивати критичне мислення.

Список використаних джерел:

1. Бегьом Ф. Проект на уроці іноземної мови / Ф. Бегьом. – К. : Основа, 2007. – 45 с.
2. Душеїна Т.В. Проектна методика на уроках іноземної мови / Т.В. Душеїна // ІМвНЗ. – 2008. – № 5. – С. 38-42.
3. Ворник М.М. Проектна методика навчання іноземної мови студентів-філологів гуманітарного вишу / М.М. Ворник // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2015. – № 3. – С. 90-94. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2015_3_17
4. Полат Е. Метод проектов: типология и структура / Е. Полат // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – № 1. – С. 9-17.
5. Полат Е., Петров А., Бухаркина М., Моисеева М. Что такое проект? / Е. Полат, А. Петров, М. Бухаркина, М. Моисеева // Открытый урок. – 2004. – № 5/6. – С. 15.
6. Баталова Р.М. Використання методу проекту як один із шляхів формування комунікативної компетенції учнів на уроках англійської мови / Р.М. Баталова // Методичні рекомендації. – 2017. – 29 с. – Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1akxf_OBTZ_lsLtQqxZXXXXstebF44A1J/view?usp=sharing
7. Єрмаков І.Г., Пузіков О.Д. Проектне бачення компетентнісно-спрямованої 12 – річної середньої школи / І.Г. Єрмаков, О.Д. Пузіков. – З. : Центрiон, 2005. – 111 с.

НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОСТІ М. БАЖАНА ЗАСОБАМИ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Жигоренко Ірина Юріївна,
доцент кафедри німецької філології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Жигоренко Олександр Олександрович, студент
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Постать Миколи Платоновича Бажана відома українським читачам зі шкільних часів: поет, комуніст, патріот, інтернаціоналіст, віце-прем'єр уряду, член ЦК КПУ, академік, лауреат кількох премій, депутат, головний редактор Української радянської енциклопедії. Влада «щедро увінчала його всіма можливими посадами, відзнаками й нагородами» [19].

Йому вдалося уникнути сталінських таборів, зберегти життя у полум'ї Другої світової, стати успішним за комуністичних часів кінця існування Радянського Союзу і за важких часів репресій. Поезія його пройшла перевірку часом і залишається у перших рядках серед запитів в Інтернеті.

Однак вивчення творчості поета в якості перекладача залишається мало вивченою. Книги про М. Бажана почали з'являтися ще за його життя, однак їх авторами були представники літературної галузі [7, 8], а роботи мали публіцистичний характер [10, 13, 15]. Біографічні дослідження Є.Адельгейма, З.Голубевої, С.Крижанівського, А.Тарасенкова стали підґрунтям напрацювань, здійснених у перший період вивчення постаті М. Бажана [14, с. 4-5].

Перші поезії Миколи Платоновича датовані 1919, 1923–1924 роками й виразно позначені поетикою «панфутуризму» («Рура-марш», «Імобе з Галаму», «Про жито й кров»). Перша збірка творів Миколи Бажана під назвою «17-й патруль» видана в 1926 році [16].

У 1920-30 роки масовим захопленням українських письменників став художній переклад однак ця ланка залишається майже не дослідженою взагалі, і творчість М. Бажана на цьому терені зокрема.

До перекладацької ниви молодого поета у 1930-і роки привело спілкування з поетами-однодумцями – він переклав поему Шота Руставелі «Витязь у тигровій шкурі», пізніше займався творами Данте, Гете, Гейне, Гельдерліна, Міцкевича. Особливу роль для молодії української поезії відіграли його переклади з Рільке [17]. Розбіжність у вподобаннях поета-перекладача – середньовіччя, класика, модернізм – можна пояснити різними періодами творчості, отже віковими особливостями сприйняття світу художником літератури. Особливості формування мовної та образної картини світу відбиваються не тільки на власному творчому доробку будь якого митця, а й віддзеркалюються у перекладах, якщо митець працює у мовній царині.

Слід погодитися із сучасною російською дослідницею психологічного складника художнього твору Ольгою Федорівною Потьомкіною, що «слово – немов би сценарій того найближчого спілкування, у процесі якого воно народилося, а це спілкування, у свою чергу, – момент більш широкого спілкування тієї соціальної групи, до якої мовець належить. Для того щоб зрозуміти цей сценарій, необхідно відновити всі ті складні соціальні взаємини, переломленням яких є не чи інше висловлення» [9, с. 334].

Читаць, як і письменник, формується в певному соціальному оточенні, вибирає для власного використання певні тексти, які йому близькі й зрозумілі. Відповідно до особистісних психологічних характеристик накопичується життєвий досвід, створюється система цінностей, яка структурує авторський дискурс.

Згадана вище доктор психологічних наук Потьомкіна О. Ф. у роботі «Психологический анализ рисунка и текста» [9, с. 336] пропонує сукупність прийомів створення літературно-художнього персонажу, котрий «оживає» на сторінках книги, трактувати як психологізм і в область дослідження включати особливості психології автора, його творчу індивідуальність та її розвиток.

Ідея, враховувати психологічні особливості автора, у науці не нова. У середині минулого століття відомий швейцарський психоаналітик Карл Юнг також розділив авторів за особливостями їх художніх творів на дві принципово різні групи, які назвав екстраверти й інтроверти [5, 20].

Слідом за традиційною психологією, сучасні психолінгвісти намагалися розглядати автора з позицій теорії емоцій [11], відбулося відгалуження у бік психіатрії [3], розвернулося вивчення когнітивних стилів мислення [18].

Напрямок, що вивчає вплив емоцій, припускає наявність у людини певної системи, яка управляє відповідною програмою дій. Усе різноманіття емоцій зводиться до вміння швидко оцінити можливість або неможливість активно реагувати на події й діяти відповідно до ситуації [11].

Представники психолінгвістичної діагностики співвідносять мовні категорії (насамперед семантичні) із психіатричними. Вважається, що мовні сигнали, їх семантика (зміст) і модальність (відношення до них пацієнта) вказують на проблеми особистості. Художній текст виступає семантичним об'єктом, очищеним від естетичного змісту мовним текстом [3].

Учені, що розробляють теорію когнітивних (пізнавальних) стилів вбачають індивідуальні відмінності між людьми в способах пізнання навколишнього світу, визначають їхню роль у регуляції інтелектуальної діяльності. Напрямок представляється продуктивним не тільки для психології, лінгвістики, але й для використання в процесі навчання [18].

Дійсно, одні люди люблять світ фантазій, а інші – літературу реалістичну. Але, бувають і змішування подій – коли поєднуються фантазії й реальність. Такі змішання доктор психології Потьомкіна О. Ф. пропонує аналізувати із застосуванням психологічних термінів «екстраверсія» і «інтроверсія» [9, с. 375].

Більшого уточнення при аналізі особистісного стилю можна досягти, йдучи шляхом феноменології. Предметом дослідження цього напрямку у 50-60-ті роки ХХ століття в дослідженнях американських психологів стали

індивідуальні різниці в способах переробки інформації, які отримали назву когнітивні стилів (cognitive styles).

Обставина, яка надає дослідженням когнітивних стилів особливу актуальність, це найгостріша проблема нерозуміння й неприйняття людьми один одного як наслідок «конфлікту стилів».

Дійсно, кожна людина мислить у рамках того пізнавального стилю, який у неї склався, вважаючи властиву їй форму розуміння подій, що відбуваються єдиною можливою й «правильною» [18, с. 13].

Індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які характеризують специфіку складу розуму конкретної людини й відмінні риси її інтелектуальної поведінки були названі американськими лінгвістами когнітивними стилями [18, с. 16].

Стиль – це свідчення деякої унікальності, виокремленості із безлічі інших людей, це той шарм, наявність якого беззастережно характеризує власника стилю (в одязі, манері поведінки, художній майстерності або науковій творчості) як людину з високим рівнем розвитку образного мислення. Дійсно, знайти свій стиль і вміти його підтримувати – це свідчення таланту й особистої мужності, це завжди знак індивідуальності [18, с. 16].

Сформованість стилю – це свідчення здатності особистості до самореалізації, що відповідно припускає високий рівень психічної організації «Я» [18, с. 18].

У сучасній зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти опис близько двох десятків різних когнітивних стилів: 1) полезалежність /поленезалежність; 2) вузькість /широта діапазону еквівалентності; 3) вузькість /широта категорії; 4) ригідність /гнучкість пізнавального контролю; 5) толерантність /нетолерантність до нереалістичного досвіду; 6) фокусований /сканований контроль; 7) згладжування /загострення; 8) імпульсивність /рефлексивність; 9) конкретність /абстрактність концептуалізації; 10) когнітивна простота /складність [18, с. 44].

Перспективним бачиться порівняльний аналіз власних віршів М.Бажана з його перекладами німецьких поетів [2] – Й. Гете, Г. Гейне, Ф. Гельдерліна, Р. Рільке, П. Целана у психолінгвістичному руслі. Передбачається виявлення одного, або декількох з перерахованих когнітивних стилів і встановлення наявності рис стилю у перекладах.

Список використаних джерел:

1. Адельгейм Є. Микола Бажан. – К.: Дніпро, 1974. – 251 с.
2. Бажан М. Твори в чотирьох томах, 1984–1985 / Микола Бажан. – К. : «Дніпро». – Том 2. Переклади. – 582 с.
3. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
4. Воспоминания о Миколе Бажане: Сборник (Сост. Н.В. Бажан, Е.К. Дейч). – М., 1989. – 490 с.
5. Интроверт // Психология человека – Режим доступа: <https://psichel.ru/introvert/>
6. Коломієць Л.В. Перекладацька й редакторська діяльність Максима Рильського в період національного ренесансу // Літературознавчі студії Збірник наукових праць. Київський нац. ун-т імені Т.Шевченка Вип. 34. – С. 122-130.
7. Костенко Н. Микола Бажан. Життя. Творчість. Особливості віршовістики / Н. Костенко – К.: Кий, 2004. – 380 с.
8. Майстер карбованого слова: статті до шістдесятиріччя з дня народження Миколи Бажана. – К. :. Рад. письменник, 1964. – 244 с.
9. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.
10. Про Миколу Бажана: Літературно-критичні статті, есе. / Упоряд. Петро Давидович Моргаєнко. – К. : Радянський письменник, 1984. – 335 с.
11. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 214 с.

12. Ставицька Л.О. Образне слово Миколи Бажана. – Режим доступу: <http://md-eksperiment.org/post/20170225-obrazne-slovo-mikoli-bazhana>
13. Тарасенков А. Микола Бажан / А. Тарасенков. – М.: Сов. писатель, 1950. – 73 с;
14. Теличко А.М. Громадсько-політична та науково-організаційна діяльність Миколи Бажана. Дис... к. істор. н., спец. 07.00.01 – Історія України. – Київ, КНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 20 с.
15. Крижанівський С. Микола Бажан. Критико-біографічний нарис / С. Крижанівський. – К.: Рад. письменник, 1954. – 107 с.
16. Кудрявцева Ольга. Бажан Микола Платонович. 110 років від дня народження.–Режим доступу: <https://www.slideshare.net/olgakudriavtseva7/bazan-mikola>
17. Микола Платонович Бажан. – Режим доступу: <http://www.pisni.org.ua/persons/1240.html>
18. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
19. Цалик Станіслав, Селегій Пилип. Без канонів, або про що змовчали біографи Миколи Бажана з майбутньої книги «РОЛІТ і його славетні мешканці».-Режим доступу: https://dt.ua/SOCIETY/bez_kanoniv_abo_pro_scho_z_movchali_biografi_mikoli_bazhana_z_maybutnoyi_knigi_rolit_i_yogo_slavetni.html
20. Юнг К. Психологические типы / Пер. с нем. – М. : «Университетская книга», ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 720 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ Є ГОЛОВНОЮ МЕТОЮ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Жиденко Тамара Федорівна, старший викладач
Національного університету оборони України
імені Івана Черняховського

В даний час процес глобалізації викликає як позитивні, так і негативні наслідки. Останні пов'язані з агресивністю в соціальних відносинах через неготовність людей до взаємодії з іншими людьми, що мають відмінні від них цінності, погляди, поведінку. У зв'язку з цим положенням виникло сучасне соціальне замовлення суспільства за вимогами до змісту освіти і мовної освіти особливо. Соціальне замовлення – це не що інше, як зміни, що відбуваються в суспільстві. Саме під впливом змін в суспільстві і виникає необхідність перегляду педагогічних і методичних систем.

Виходячи з цього і виникло гостре питання формування нових особистісних якостей, які будуть засновані на: гуманізації соціальних відносин, готовності до міжкультурного співробітництва, формуванні моральних принципів і духовних якостей особистості.

Глобалізація та інформатизація є найбільш значущими характеристиками ХХІ століття, які не можуть не позначитися на системі навчання іноземних мов. Відбувається багатоаспектне зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, який отримав назву глобального або глобалізованого.

Перетворення, яке відбувається в суспільстві, можна характеризувати як полікультурне. Для нього характерне як розвиток ряду універсальних, глобальних чинників, зокрема, інституціоналізація суспільства, так і збереження самотності культури кожної окремо взятої етнічної групи.

Одним із шляхів, який відповідає сучасним вимогам до освіти, є полікультурна освіта. Реалізувати завдання полікультурної освіти, головною з яких є формування толерантної компетенції, яка призводить до гуманізації взаємин, можливо під час навчання іноземної мови як іноземної культури. Таким чином головною метою навчання стає формування полікультурної

компетентності студентів.

До основних компонентів полікультурної компетентності відносяться: толерантність, емпатія, соціальні взаємини, здатність до міжкультурного спілкування, прагнення до взаємодії з іншими культурами, глобальне мислення, гнучкість мислення, творче вміння.

Формування полікультурних компетенцій включає кілька напрямків: формування культури знань, яка має на увазі високий рівень знань про культурне різноманіття; розвиток культури поведінки, його видів і форм, відповідних полікультурному середовищу; формування емоційної культури адекватної полікультурному середовищу; формування культури саморозвитку в полікультурному середовищі. Особливим полікультурно-виховним потенціалом володіє вивчення художньої літератури народів світу.

Отже, основними критеріями полікультурної особистості виступають: готовність і вміння жити в ситуації міжнаціонального спілкування і співпраці з представниками інших національностей; поєднання національного самовизначення з встановленням добросусідських відносин з іншими народами; прагнення підвищити загальну культуру за рахунок взаємного збагачення досвідом духовного розвитку, освоєння досягнень науки і культури інших народів. Створення особливого освітнього середовища, яке дає можливість поряд з навчанням познайомити учнівську молодь з культурою і звичаями інших країн, є однією з цілей організації навчальної і виховної роботи.

Список використаних джерел:

1. Медникова И.С. Особенности авторской модели формирования поликультурной компетентности у студентов. – Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 1 (79).
2. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх вчителів-філологів. [Електронний ресурс]/І.В. Соколова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/
3. Степанов Є.П. Проблема формування культури міжетнічних відносин у сучасній педагогічній науці / Є. Степанов // Освіта Донбасу. – 2010.
4. Katharina Wille. Interkulturelle Kompetenz als übergreifendes Ziel in der schulischen Bildung. – April 28, 2016.

КОНЦЕПТ *LIEBE/КОХАННЯ* В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Зінченко Вікторія Олександрівна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Вивчення будь-якого лінгвокультурного концепту як одиниці мовної картини світу представляє цінність для виявлення особливостей культури і світобачення конкретної лінгвокультурної спільноти. Тим не менше, існують концепти, які мають особливу значимість у когнітивному просторі та в культурі мовної спільноти. Подібною базовою одиницею англійської лінгвокультури, на наш погляд, є абстрактне ім'я традиція (tradition).

На сучасному етапі термін „концепт” увійшов до поняттєвого апарату лінгвістики тексту, когнітивної семантики, лінгвокультурології, психолінгвістики тощо. Широке вживання цього поняття в науці часто пов'язане з довільністю його використання, розмитістю кордонів, плутаниною з близькими за значенням чи за звуковою формою термінами. Різні підходи до розуміння концепту в цілому можна віднести до двох напрямів – лінгвокогнітивного та лінгвокультурного [3: 117]. Як зауважує В.І. Карасик, ці підходи не є взаємовиключними: „концепт як ментальне утворення у свідомості індивіда є виходом на концептосфери соціуму, тобто в кінцевому результаті на культуру, а концепт як одиниця культури є фіксацією колективного досвіду, який стає здобутком особистості” [3: 117]. Перший напрям сконцентрований на вивченні концептів як одиниць та засобів ментального кодування й перетворення інформації, другий – на розгляді концептів як елементів культури. Лінгвокультурний підхід до розуміння культурного концепту полягає в тому, що концепт визнається базовою одиницею культури, її концентратом [3: 116; 6: 93; 7: 14; 15: 41].

Значення німецького слова «Liebe», безсумнівно, змінювало свої відтінки з плином століть. Таким чином, ми можемо виявити глибинні зміни у відносинах між людьми.

Як відомо, саме словники фіксують найбільш усталені й оформлені визначення. Нам видається цікавим простежити еволюцію концепту «Liebe» на матеріалі аналізу словникових дефініцій в різних лексикографічних джерелах. Наприклад, в словнику *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* словникова стаття має такий вигляд:

Liebe, f. amor; ein vorzugsweise auf hochdeutsches gebiet eingeschränktes wort, zustandsbildung zu dem adj. lieb sp. 896: ahd. liubo, einmal auch liupa, mhd. liebe; in niederdeutsches gebiet ragt es hinüber: alts. liubo dilectionem. Essener glossen im niederdeutschen jahrbuch 4 (1879) s. 49; mnd. nnd. lkve, niederl. lieve, doch theilt es hier seine stelle mit lkfde, liefde, vgl. unter liebde sp. 916; das ags. lufu, lufe liebe ist unserm liebe nur wurzelhaft verwandt, nicht dasselbe; das goth. und altnord. bietet keine vergleichbare substantivbildung. die allgemeine bedeutung des wortes als des zustandes oder der handlung des lieb habens prägt sich in verschiedener weise aus.

- 1) liebe, die innige zuneigung eines wesens zu einem andern;
- 2) liebe, insbesondere die innige neigung zu einer person des andern geschlechts;
- 3) liebe, mit betonung der geschlechtlichen lust;
- 4) liebe, neigung zu eigenschaften, gütern, besitz, beruf u. ähnl.;
- 5) liebe, für die geliebte person [41].

Сучасний словник *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (WDG)* пропонує такі визначення:

Liebe, die; –, /ohne Pl./

1. starkes Gefühl der Zuneigung:

- a) für jmdn., bes. eine Person anderen Geschlechts,
- b) für eine Sache, Idee.

2. Barmherzigkeit, Mildtätigkeit;

3. umg. Gefälligkeit, Freundlichkeit;

4. umg. Person, der jmds. starkes Gefühl der Zuneigung zuteil wird [42].

Таким чином, на підставі аналізу словникових дефініцій лексикографічних джерел стає очевидно, що актуальний шар концепту «Liebe» включає наступні компоненти:

- внутрішня симпатія однієї істоти до іншої, зокрема, прихильність до людини іншої статі;
- сексуальне бажання;
- симпатія до благ, внутрішнім якостям, власності, професії і т. п.;
- любов до предмету, ідеї;
- милосердя, співчуття, чуйність;
- люб'язність, ввічливість, дружелюбність;
- людина, на частку якої припадає сильне почуття.

«Geliebte», як компонент концепту «Liebe», тлумачиться як:

- людина, що має любовні відносини до людини іншої статі, чийсь коханець;
- людина, на яку спрямована внутрішня симпатія, любов до людини іншої статі, кохана людина.

Поняття кохання є одним з базових емоційної системи людини. Емоційна система – одна з найскладніших систем людини, оскільки у виникненні, розвитку і прояві емоцій беруть участь практично всі інші системи людини – сприйняття, фізіологічні реакції, інтелект, емоції і т.д. [Апресян, 1995].

Таким чином, можна сказати, що любов – це одне з найбільш сильних і складних почуттів. Любов оспівувалась завжди у всіх народах, як найкрасивіше та сильне почуття, яке ми можемо простежити в фразеології англійської та німецької мов. Любов – суперечливе почуття і це проявляється в наявності двох протилежних емоцій. В англійській і німецькій мовах «кохання» асоціюється зі щастям, відмінності спостерігаються тільки в граматичній структурі. У німецькій фразеології «кохання» може бути щасливим – «glückliche Liebe». В англійській мові щасливим «happy» може бути життя «life», нація «nation» і

кінець фільму «end», але не любов. Для передачі аналогічного значення носії англійської мови за краще вважають вираження «happy in love» («щасливий в любові») або «feel love and happiness» («відчувати любов і щастя»).

Fate had driven him seventeen years ago to set his heart upon this woman so utterly, that even now he had no heart to set on any other (J.Galsworthy, 'In Chancery', part III, ch. I). – Сімнадцять років тому він волею долі захопився цією жінкою, та так, що і тепер крім неї у нього ні до кого не лежить серце.

Will man aber einen intimen Freund an ihm haben, so muß man ihm wie einem Frauenzimmer die Cour machen (H.Heine, "Englische Fragmente"). – Якщо ж хто побажає перетворити його в близького друга, то йому доведеться доглядати за ним як за жінкою.

Der Professor der Jurisprudenz schleppt sich fast eben so lange schon in den Liebessfesseln der Signora, er macht ihr noch immer so eifrig die Kur wie im Anfang dieses Jahrhunderts (H.Heine, "Die Bäder von Lucca"). – Професор юриспруденції майже як і раніше змагає під владою любовних чар синьйори, він настільки ж старанно доглядає за нею, як на початку цього століття. Захоплення плавно переростає в почуття закоханості, а потім в любов.

В матеріалах застарілих джерел зміст концепту «Liebe» знаходить своє вираження в таких компонентах, як «Nächstenliebe», «Freundschaft», «Sorge», «Zuneigung», «Gegenliebe», «Treue», «Lust», «Glück», «Glaube», «Gute», «Gnade», «Huld», «Ehre», «Leid». Дані компоненти присутні в змісті концепту «Liebe» і згідно з матеріалами сучасних джерел. Зміст концепту не зазнало кардинальних змін. На нього з плином часу лише нашаровувалися нові відтінки його розуміння. Були виділені компоненти, які включалися в зміст концепту «Liebe» тільки в матеріалах сучасних джерел: «Zusammengehören», «Anziehung», «Heil», «Wunder», «Schmerz», «Qual», «Habgier/Habsucht», «Gewohnheit», «Betrug/Täuschung», «Einfalt», «Wahnsinn», «Angst», «Schaden», «Eifersucht».

Аналізуючи концепт «Liebe» в німецькій літературі, ми вивчаємо його в рамках лінгвокультурологічного напрямку, ґрунтуючись на процедурі аналізу концепту, запропонованої видатним російським філологом Ю.С. Степановим.

Ю.С. Степанов виділив три «шари» концепту: основну, актуальну ознаку; додаткову, або кілька додаткових, «пасивних» ознак, які є вже неактуальними, «історичними»; внутрішню форму, зазвичай зовсім неусвідомлювану, відображену в зовнішній, словесній формі (Степанов, 1997: 40-76).

Словник німецької мови Я. та В. Грімма вказує нам на те, що слово «Liebe» є споконвічно німецьким словом, а також що воно утворено від прикметника «lieb» з додаванням флексії «-e». Вживання «Liebe» обмежено переважно територією поширення верхньонімецької мови. «Liebe» бере свій початок від прикметника «lieb» – «милий, дорогий, улюблений, приємний, чарівний, чудовий». У словнику також наводяться вирази «Liebe» в різних діалектах німецької мови, а також в деяких германських мовах. Так, в староверхньонімецькій мові слово «Liebe» існувало як *liubî*, колись також *liura*; в середньоверхньонімецькій залишалося незмінним – *liebe*. У нижньонімецькій «Liebe» переходить в *liubî*; в середньонижньонімецькій і новонижньонімецькій – в *lêve*. У нідерландському аналогами «Liebe» є *liefde*, а також *lieve* і *lêfde*. Англосаксонські *lufu*, *lufe* німецькому *liebe* є родиною лише по кореню, але ці слова не ідентичні. Готський і норвезький не пропонує ніяких субстантивних утворень.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що внутрішня форма концепту «Liebe», закладена в його етимології, містить компонент «lieb», що позначає когось милого, коханого, дорогого, приємного, чарівного, чудового або щось миле, улюблене, дороге, приємне, чарівне, чудове.

В історії будь-якої національної культури питання, що стосуються людських взаємин, особливо, любові, завжди мали і досі мають першорядне значення. Люди намагаються з'ясувати, в чому полягає сенс любові, хто така кохана людина, і чому любов так необхідна, проте ці вічні питання, які не мають однозначної відповіді, викликають безліч суперечок. Проте, людство не

залишає наполегливих спроб осмислити феномен самої любові, адже самосвідомість, життєвідчування і світогляд людини багато в чому визначається його ставленням до любові.

Дослідження таких концептів, як «Liebe», передбачає аналіз тих фрагментів тексту і тих фразеологізмів, які так чи інакше пов'язані з цим явищем, з метою виявлення концепту даної реальності.

Перш за все, мені хотілося б зробити висновок, що проблема характеристики концепту не є однозначною в німецькій літературі, оскільки концепт має на увазі досить складну структуру, в рамках якої необхідно проаналізувати кожен компонент концепту, щоб проникнути в його зміст. Аналіз кожного з концептів допомагає також сформулювати визначення поняття «концепт», виявити його основні ознаки і характеристики, а також функції в мові та мисленні (так як концепт – це одиниця ментального порядку).

Список використаних джерел:

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. – Т.1. Лексическая семантика. – М., 1995.
2. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. – М.:Аквариум, 1995. – 768 с.
3. Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. – М.:ИТДГК «Гнозис», 2007. – 287 с.
4. Карасик В.И., Слишкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слишкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. / [под ред. И. А.Стернин]. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75-80.
5. Чернейко Л.О. Базовые понятия современной лингвистики в их взаимосвязи / Л.О. Чернейко // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / [отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов]. – М.: МАКС Пресс, 2005. – Вип. 30. – С. 62-74.
6. Приходько А.М. Концепт як об'єкт зіставного мовознавства/А.М. Приходько // Мова. Людина. Світ: До 70-річчя проф. М. Кочергана: зб. наук. ст. / [відп. ред. О.О. Тараненко] – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 212-220.

ФРЕЙМОВА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ *DIE UNBEKANNTE* У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Кім-Іллєнок Валерія Володимирівна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Дослідження концептосфери мови у сучасному мовознавстві здійснюється в рамках найновіших напрямів сучасної лінгвістики – лінгвокультурологічного і когнітивного підходів. У ряді актуальних проблем цього напрямку – задача виявлення національно-культурних і соціально-групових картин світу, однією із сторінок цієї проблеми є визначення співвідношення універсального і варіативного в структурі і змісті складників картин світу – концептів.

Термін «концепт» порівняно новий для вітчизняного мовознавства, вживається в лінгвістичних роботах, спрямованих на розгляд різноманітних асоціативних та образних уявлень, котрі фіксуються в мові і значною мірою визначають використання мовних одиниць для опису тих чи інших об'єктів та явищ дійсності [2, с. 123].

Актуальність дослідження зумовлена занепокоєністю суспільства міжкультурними непорозуміннями, розповсюдженням етноконфліктних фобій, образів та ідей через літературу й засоби масової інформації. Мовні структури є засобом фіксації стереотипів, упереджень, негативних думок, прихованих міжетнічних протистоянь, котрі функціонують у масовій свідомості. Тому аналіз мовної картини світу носіїв певної лінгвокультури в аспекті вивчення концепту *DIE UNBEKANNTE* / НЕЗНАЙОМКА є важливим для психолінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики та лінгвокультурології.

Наукове дослідження присвячене узагальненому аналізу фреймових особливостей концепту *UNBEKANNTE* в німецькій мові. Аналіз теоретичних джерел показав, що когнітивна лінгвістика не вписується в рамки однієї науки, а

лежить на перетині кількох дисциплін, таких, як: психо-, соціо-, етно-, біо-, нейрон- тощо лінгвістики; становлення і подальший розвиток концептології відбувався наприкінці ХХ ст.

Лінгвокультурне вивчення концептів базується, перш за все, на дослідженнях в області національної когнітивної та мовної картин світу, які забезпечують доступ до єдиної інформаційної бази людини.

З'ясовано, що складним є питання визначення концепту. Згідно з трактуванням концептів С. Г. Воркачевим та А. М. Приходьком [2, с. 50], під концептом в дослідженні розуміється одиниця національного менталітету як специфічного індивідуального й групового способу світосприймання й світорозуміння, що задається сукупністю когнітивних і поведінкових стереотипів і установок.

У дослідженні була використана методика фреймового аналізу С. Жаботинської, що полягає в побудові фрейму вербалізованої лексичної одиниці концепту шляхом комбінування різних типів базових фреймів.

Суб'єктивні оцінки концепту UNBEKANNTЕ «пронизують» всі класи слів, що знаходять відображення в граматичних категоріях ступенів порівняння у прикметників і прислівників, в граматичних категоріях часу і способу у дієслова, а також в лексичній семантиці представляють різні класи одиниць, значення яких включають коннотативний компонент. Цей предмет, будучи аргументом, залишається незмінним.

Аналіз теоретичних джерел щодо проблем сучасної концептології показав, що її становлення і подальший розвиток відбувався наприкінці ХХ ст. і триває зараз; розмаїтість підходів та неоднозначність у тлумаченні термінів свідчать про неможливість вписати когнітивну лінгвістику в рамки однієї науки, тому слід визначити її положення на перетині кількох дисциплін, таких, як: психолінгвістика, соціологія, етнокультурологія, нейролінгвістика, філософія, біогеографія, лінгвокультурологія, антропологія.

Лінгвокультурне вивчення концептів базується, перш за все, на дослідженнях в області національної когнітивної та мовної картин світу, які забезпечують доступ до єдиної інформаційної бази людини.

Все ще складним є питання визначення терміну «концепт». Згідно з трактуванням концептів Сергієм Григоровичем Воркачевим та Анатолієм Миколайовичем Приходьком [2, с. 46], під концептом в дослідженні розуміється одиниця національного менталітету як специфічного індивідуального й групового способу світосприймання й світорозуміння, що задається сукупністю когнітивних і поведінкових стереотипів і установок.

Аналіз суцільної вибірки контекстів зі значенням «незнайомка жінка, привабливої зовнішності» з трьох оповідань німецькомовних авторів показав, що у низці відібраних контекстів реалізувалися 3 фрейми – предметний (5 схем), акціональний (3 схеми) та компаративний (2 схеми); посесивний, таксономічний та ідентифікаційний застосування не знайшли.

Встановлені характеристики дають право охарактеризувати у німецькій лінгвокультурі Незнайомку як особу, якій притаманні типові якості, вона існує в часі та пересувається у просторі. Такі характеристики як: кількість, обмеженість однією точкою у просторі та часі, дієвість, схожість на інших осіб, їй не притаманні.

Семантично-рольовий підхід допомагає виділяти універсальні пропозиційні схеми, які при більш детальному аналізі дають змогу виявити поряд з типовими рисами стереотипи поведінки та мислення, а як результат – підтвердити національну самобутність. Культурно-мовна специфіка проявляється у фрейм-структурах як результат специфічної дії процесу мовного кодування при описі фактів навколишньої дійсності, що відбивають специфіку буттєвих і пізнавальних моделей, специфіку соціально-психологічних особливостей німецької лінгвокультурної спільноти.

Виконана робота дозволяє розширити список аналізованих концептів в німецькій мовній картині світу, визначити типи існуючих концептів, виявити спільні та відмінні ознаки німецької та іншомовної картин світу, осмислити

актуальну проблему взаємини мови і культури в лінгвістиці. Залучення текстів різних часових рамок сприяє більш повному опису ознак концепту в лінгвокультурі. Залучення експериментальних даних дає можливість для подальшого уточнення характеристик концепту в німецькій мові.

Список використаних джерел:

1. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. – Воронеж, 2002. - С. 79–95.
2. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: Типы фреймов // Вісник Черкаського Університету : Серія «Філологічні науки».– Черкаси, 1999. – Випуск 11. – С. 12–25
3. Frank Bruno. Die Unbekannte // Deutsche Erzähler des 20. Jahrhunderts [Herausgegeben von Dr. Kurt Böttcher und Paul Günther Krohn unter Mitarbeit von Karl Heinz Berger]. – Berlin : Verlag Neues Leben, 1957. – S. 27–41.
4. Scheffel Victor von. Venetianische Epistel. – Режим доступу: // <http://gutenberg.spiegel.de/buch/episteln-5086/21>
5. Zweig S. Brief einer Unbekannte // Zweig St. Brief einer Unbekannte. Die Hochzeit von Lyon. Der Amokläufer. Drei Erzählungen. Frankfurt a/M: S. Fischer Verlag, 1985. – S. 9–64.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕТВОРЕНЬ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ АВТЕНТИЧНОГО АНГЛОМОВНОГО ТЕКСТУ

Куликова Людмила Анатоліївна,

асистент кафедри
англійської філології та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Тарасенко Тетяна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської філології та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Мова є засобом комунікації між представниками різних народів і культур. Ключовим у виконанні актуального завдання – оволодіння іноземними мовами – постає вивчення мов у нерозривному поєднанні зі світом і культурою спільноти, яка говорить цими мовами. При вивченні іноземної мови лише автентичний матеріал слугує мовним матеріалом, але часто він виявляється занадто складними для перекладу через велику кількість лексичних одиниць, що відбивають соціокультурні особливості іншомовної спільноти. Це вимагає не тільки перекладу на рідну мову, але й додаткових коментарів чи пояснень [3].

У культуру свідомості сучасної людини англійська мова увійшла так міцно, що постала необхідність перекладати автентичні англомовні ресурси для використання в усіх галузях. На сьогодні на лінгвістичних факультетах зріс запит на підготовку перекладачів. Студентам спеціальності «перекладач» слід навчатися робити переклад професійно. Одним із основних компонентів професійно орієнтовної компетентності спеціаліста такого напрямку є вміння коментувати культурологічні та країнознавчі особливості навчальних текстів, які стосуються реалій життя англомовних країн.

Слід зазначити, що традиційні спеціальності письмового перекладу (літературний перекладач, технічний перекладач) поповнилися такими спеціалізаціями як перекладач-укладач технічної документації, перекладач-упорядник субтитрів, перекладач реклами. В усній перекладацькій діяльності поряд з синхронним і послідовним перекладами (на міжнародних конференціях) розвиваються такі види перекладацької діяльності як переклад відеоконференції, переклад супроводу (гід-перекладач) [4, с.137].

Всі вище зазначені види перекладацької діяльності базуються на автентичних англомовних ресурсах. Оволодіння такими видами перекладу – це мистецтво, яке потребує розосередження уваги настільки, щоб, займаючись подробицями, завжди мати на увазі ціле, тобто весь текст. А для цього треба чітко уявляти собі його будову. Вільне володіння різними способами членування тексту оригіналу є одним із основних вмінь перекладача. Найбільша поширена помилка початківця-перекладача – послівний переклад, тобто одноманітне членування автентичного тексту чи висловлювання на окремі слова, знаходячи їм відповідність мовою перекладу і здійснення таким чином перекладу на рідну мову. Суть помилки полягає у підміні уявлень про характер знаків, які перекладають: замість мовленнєвих одиниць, які підлягають перекладу, перекладач механічно підставляє мовленнєві одиниці, в той час як мовленнєвий склад тієї чи іншої мовленнєвої одиниці в різних мовах може не збігатися.

У процесі членування тексту оригіналу і визначення одиниць перекладу можна виділити два типи текстових одиниць, які перекладають: одиниці зі стандартною залежністю від контексту та одиниці з нестандартною залежністю. Переклад одиниць зі стандартною залежністю, по В.Н. Комісарову – «типологічно еквівалентних одиниць» [2, с. 24], звичайно на рівні лексико-граматичних відповідностей здійснюється порівняно легко із урахуванням типологічних характеристик двох мов. Ці одиниці у будь-якому звичайному тексті становлять більшість і визначають основу перекладу. Перетворення такого типу автентичних одиниць при цьому носить стандартний характер і

зводяться до міжмовних відповідностей. Особливих перекладацьких технологій вимагають одиниці з нестандартною залежністю, бо їх структура і функції можуть суттєво відрізнятися в умовах різних соціально-культурних традицій двох мов, а також індивідуального досвіду автора тексту оригіналу, перекладача і одержувача тексту перекладу. При перекладі одиниць такого плану потрібні спеціальні прийоми перетворення. При цьому важливо враховувати поєднання таких факторів, як мовний, психологічний і культурологічний.

Мовний чинник виражається тоді, коли перекладач може застосувати певний вид трансформацій певних елементів автентичного тексту: транслітерацію, модифікацію, калькування, перекладацький коментар, заміну, і т.п.

Прояв культурологічного фактору полягає у визначенні міри інформаційної впорядкованості елемента перекладу у рамках і за межами автентичного тексту на основі знань про соціально-культурну традицію, що пов'язана із вживанням даного елемента взагалі і у конкретно заданому тексті.

На підставі припущення про досвід автора тексту оригіналу і тексту перекладу та з особистого досвіду перекладача проявляється психологічний фактор, який полягає у перекладацькій оцінці заходів інформаційної впорядкованості елемента автентичного тексту.

У розпорядженні перекладача для перекладу таких одиниць тексту оригіналу з мовленнєвої точки зору, коли не існує стандартних відповідностей, залишаються три основні групи прийомів: граматичні, лексичні та стилістичні.

Застосування лексичних прийомів здійснюється тоді, коли у тексті оригіналу нестандартна мовна одиниця зустрічається на рівні слова:

- термін у будь-якій професійній області;
- будь-яке ім'я власне, що властиве мовній культурі оригіналу і відсутнє у мові, на яку перекладають;

- слова, що позначають поняття, предмети і явища, які є характерними для культури оригіналу і відсутні у культурі мови перекладу або мають іншу структурнофункціональну впорядкованість.

У процесі перекладу такі слова займають дуже важливе місце, так як вони, будучи порівняно незалежними від контексту, надають тексту перекладу різну спрямованість залежно від вибору перекладача. Так, імена слов'янського походження типу «Людмила», будучи переданими англійською мовою за допомогою традиційного прийому транслітерації як *Ludmila*, виконують роль внутритекстового імені, але втрачуть при цьому позатекстові асоціації. Таким чином неможливо без коментаря чи втрат перевести такі вирази, як Людмила – людям мила.

Візьмемо для перекладу словосполучення *Bloody Mary*. В англійській культурі воно є алюзією титулу англійської королеви і назвою коктейлю одночасно (загальна форма для обох значень). Існує дві різні форми в українській мові: Марія Кривава (королева) і Кривава Мері (коктейль).

Таке розщеплення вихідної єдності у більшості контекстів виявляється несуттєвим. Але якщо автор тексту оригіналу використовує його для створення більш складного текстового цілого – образу, то перед перекладачем буде стояти складне завдання у створенні свого власного стилістичного прийому. Проблема вибору відповідності у даному випадку неминуче переходить з розряду лексичних в розряд стилістичних. Це означає, що зміниться рівень одиниці, яку перекладають.

Найбільш поширені прийоми при перекладі нестандартних лексичних зразків автентичного тексту є: транслітерація / транскрипція, калькування, коментар, опис, семантична модифікація, змішаний (паралельний) переклад.

Граматичні прийоми застосовуються тоді, коли об'єктами перекладу, обтяженим нестандартними залежностями, є ті чи інші граматичні структури автентичного тексту, від морфеми до сверхфразового єдності. У порівнянні з лексичними труднощами перекладу, цей вид труднощів має меншу складність для перекладача, однак вимагає певних прийомів і має свою специфіку.

Наприклад, абсолютні дієприкметникові звороти, які часто вживаються в англійській мові, вимагають перетворення граматичної структури речення при перекладі на українську:

The work having been done, everybody felt a great relief.

Коли робота була зроблена, всі відчули велике полегшення.

Або:

Виконавши роботу, всі відчули полегшення.

Граматичні перетворення можуть стосуватись навіть і тих граматичних форм, які мають пряму відповідність в інших контекстах. Досить часто при перекладі з англійської мови на українську має місце невідповідність функцій іменних словосполучень, дієслівних форм та інших граматичних одиниць. Така невідповідність зумовлена не скільки типологічними відмінностями, скільки відмінностями в культурномовленнєвих традиціях щодо даного виду контексту. Наприклад, в традиціях англійських кулінарних рецептів як форма подання кулінарної дії переважно вживається імператив, але в українській мові ту ж функцію при цьому виконує неозначено-особиста форма дієслова, що збігається з формою третьої особи однини із додаванням частки *-ся*:

Bake the bun till light golden.

Булочка випікається до появи золотистої скоринки.

Перетворення такого виду відносяться до числа граматичних заміन, які полягають у зміні характеру граматичної форми, коли у мові, на яку перекладають, відсутня вихідна форма або вона виконує інші функції.

У наведеному прикладі виділений синтаксичний зворот *till light golden*. В українській мові він перетворюється у групу обставин із додаванням лексичних одиниць. Такий прийом належить до числа розширювальних прийомів (додавання, поширення та приєднання).

Крім додавання та функціональної заміни до числа найбільш поширених прийомів належать антонімічний переклад, граматичні трансформації, нульовий переклад та інші.

Стилістичні прийоми перекладу застосовуються у тих випадках, коли об'єктом перекладу служать стилістично відмічені одиниці вихідного тексту. Деякі із стилістичних одиниць не можуть бути перекладені взагалі, а інші вимагають істотних перетворень. При перекладі стандартну відповідність може отримати дуже незначна частина стилістично відзначених елементів автентичного тексту. Метафора відноситься до числа найбільш поширених стилістичних форм. Багато у чому переклад метафори залежить від того, наскільки далекі або близькі один від одного культурномовленнєві традиції автентичного тексту і тексту перекладу.

Дуже часто метафора у англійському тексті носить ігровий характер і містить в собі не тільки сам образ, але і більш-менш явно виражений іронічний відтінок змісту. Нерідко це відбувається у рамках однієї одиниці тексту чи стилістичної конвергенції за рахунок поєднання декількох стилістичних прийомів:

There was not an organ in his body that had not been drugged and derogated, dusted and dredged, fingered and photographed, removed, plundered and replaced [1].

У цьому реченні метафора поєднується з алітерацією, градацією і гіперболою. Створенню абсурдно-гротескного образу медичного обстеження сприяє саме метафора. Збереження словесного складу автентичного тексту вступає в очевидний конфлікт з передачею стилістичного ефекту, тому в перекладі даний текст неминуче піддається перетворенню з метою збереження якомога більшої частини коннотата, тобто «сукупності емоційних, оціночних і смислових асоціацій, що містяться у даному знаку» [4].

Розглянуті перекладацькі проблеми та способи їх практичного вирішення не вичерпують усього різноманіття ускладнень при перекладі. Вони лише відображають найбільш типові ситуації, у яких дії перекладача пов'язані з перетворенням граматичних, лексичних і стилістичних характеристик автентичних одиниць. Головне завдання перекладача полягає у вмінні

визначати вказані ситуації із застосуванням найбільш ефективних прийомів перетворень.

Список використаних джерел:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1981. – С. 75.
2. Комиссаров В.Н. Практикум по переводу с английского языка на русский / В.Н. Комиссаров, А.Л. Кораллова, 1990. – С. 24-25.
3. Куликова Л.А. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов / Л.А. Куликова, Т.В. Тарасенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2017. – №18. – С. 42.
4. Рябуха Т.В. Формування аудитивної компетенції майбутніх перекладачів під час навчання усного послідовного перекладу / Т.В. Рябуха, Н.В. Зіненко, Н.О. Гостіщева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2017. – №19. – С. 137.
5. Пиотровский Р.Г. Лингвистические уроки машинного перевода // Вопросы языкознания, 1985. – С. 20.
6. Ренц Т.Г. Словарь лингвистических терминов на английском языке / Т.Г. Ренц, А.Э. Рыцарева. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. – 64 с.

КОНЦЕПТ *REINE MARTYRE* В ІСТОРИЧНИХ РОМАНАХ СТЕФАНА ЦВЕЙГА

Лазаренко Вероніка Юріївна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Стефан Цвейг прославився насамперед завдяки своєму таланту писати біографії історичних особистостей. Історія оживає в його романах разом з образами видатних діячів минулого. У поданні Цвейга це живі люди зі своїми вадами, пристрастями та слабкостями, і хоча його романи не завжди точні в історичному відношенні, але читати їх цікаво, і це найголовніше.

Головна літературна особливість Цвейга в тому, що історія зводилася для нього до окремих, вирішальних, кризових моментів – «зоряним годинам», «справді історичним, видатним і незабутнім миттєвостям». Письменник і в своєму житті відзначав такі історичні миті.

Новели Цвейга – це історії однієї «фантастичної ночі», «24 години з життя»: концентрований момент, коли вириваються назовні приховані можливості особистості, глибоко поховані в ній здібності й пристрасті. Біографії Марії Стюарт та Марії-Антуанетти – це історії про те, як «звичайна, буденна доля перетворюється на трагедію античного масштабу», середня людина виявляється гідною величі. Цвейг вважав, що кожній людині притаманний якийсь вроджений, «демонічний» початок, який жене його за межі власної особистості, «до небезпеки, до невідомого, до ризику». Саме цей прорив небезпечної – або піднесеної – частини нашої душі він і любив зображати [2].

Найбільшим успіхом з творів письменника користуються біографії двох відомих королев – Марії-Антуанетти, останньої королеви Франції, і Марії Стюарт – знаменитої шотландської правительки, головної супротивниці англійської Єлизавети Першої. «Вона була ординарним характером, по суті звичайною жінкою», – писав Цвейг про Марію-Антуанетту. Але саме цій жінці судилося стати героїнею великої трагедії – сяяти, мов зірка, в Версалі й закінчити своє життя під ножом гільйотини... Письменник розповідає історію

трагічної королеви з того моменту, як вона в 15-річному віці покинула Батьківщину, й була видана заміж за французького дофіна. За все своє життя вона пройшла шлях, повний випробувань, від слави до безчестя. Є помітним той факт, що автор в своїй книзі симпатизує знаменитій землячці. Але в той же час, його ні в якому разі не можна звинуватити в навмисному спотворенні яких-небудь фактів. Його розповідь заслуговує повної довіри, адже в першу чергу вона ґрунтується на достовірних фактах біографії. «Марія Антуанетта» – це, насамперед, історична книга, в якій художній вимисел зведений до абсолютного мінімуму. Стефан Цвейг методично і ретельно досліджував кожен крок і кожную думку королеви. Виникає питання, що саме вплинуло на становлення і розвиток її характеру. Він аналізує багато помилок Марії Антуанетти і розмірковує над тим, яким чином можна було б їх уникнути [5].

На самому початку оповіді героїня постає перед читачами звичайним розпеченим дівчиськом, яке не викликає жодної симпатії. Донька видатної імператриці, маленька Туанетта, не відрізнялася в дитинстві якимись особливими якостями: навпаки, вона була легковажна, занадто безтурботна та неуважна. Дівчинка не любила вчитися, читання вважала нудним, а до наук не відчувала і найменшої схильності. Але за всі свої помилки їй у майбутньому доведеться дуже дорого заплатити.

Довірлива Марія Антуанетта була розпечена увагою придворних. Вона мислила своє життя як низку задоволень, не підозрюючи, що за межами Паризького оперного театру існує інший світ, який зав'яз у злиднях і ненависті. І цей світ обрушився на неї в особі Французької революції, оголосивши беззахисну жінку осередком всіх бід і пороків [3].

«Марія Антуанетта» – це книга про тяжкості скоєних вчинків, а також про їх наслідки, які можуть бути невинувато жорстокими. Ця книга чітко висвітлює такі людські якості, як вірність і зраду, служіння і підпорядкування.

Особистість королеви Марії Стюарт завжди привертала до себе авторів історичних біографій. Це пов'язано не тільки з її роллю в шотландській та англійській історії, але і з трагічною долею королеви, сповненою драматизму, страждань і пристрастей. Дивовижне і водночас трагічне життя Марії Стюарт, яке було наповнене тріумфами і падіннями, любов'ю і зрадами, перемогами і поразками, нестримною пристрастю і холодним розрахунком протягом століть цікавила не тільки істориків, але й діячів літератури, культури і мистецтва.

Образ королеви Марії став привабливим для авторів трагедій, опер, «жіночих» романів – тих творів, де людська пристрасть, емоції і драматизм відіграють визначальну роль.

Фігура Марії Стюарт і сьогодні викликає суперечки. Одні бачать в королеві Шотландії святу мученицю, яка не відреклася від католицької віри і мужньо прийняла смерть від рук ката. Інші – авантюристку, розпусницю, невірну дружину й бездарну царицю. Однак образ знаменитої королеви є набагато ширшим антиномії «грішниця–свята». Свій підхід до цієї проблематики розробив і Стефан Цвейг. Він відтворив біографію Марії Стюарт буквально з «легенд і пилу», зібравши по частинах правдоподібний образ королеви, наповнивши свою книгу глибоким аналізом характерів людей. У своєму творі Цвейг як би підсумовує все сказане до нього про життя й справи Марії Стюарт, розширюючи і доповнюючи вже знайомий сюжет якісним історичним аналізом і створюючи нову інтригу в розслідуванні драматичних подій [1].

Марія Стюарт – унікальна жінка, яка встигла за своє не дуже довге життя побути королевою Франції і Шотландії – двох знаменитих католицьких держав. Її мати, королева Шотландії – Марія де Гіз, видала свою маленьку дочку заміж за юного дофіна Франції Франциска – майбутнього короля. Марія де Гіз, представниця одного з найзнатніших родів Франції, мріяла, що її діти зможуть об'єднати Францію і Шотландію. Здавалося б, її мрія майже здійснилась – маленька п'ятирічна Марія, її дочка, відбуває у Францію як майбутня дофіна. Здавалося б, уже ніщо не зможе зіпсувати планів честолюбної монархині – її дочка скоро стане королевою Франції...

І справді: юна Марія Стюарт миттєво підкорила весь двір своєю красою, розумом і чарівливістю. Її обожнювали всі, в тому числі – юний чоловік і свекор – король Генріх Другий, який невдовзі трагічно гине на турнірі, й Франциск стає королем: але ненадовго. Хворобливий хлопчик раптово вмирає і його на троні замінює молодший брат – Карл. Франція більше не потребує підтримки Шотландії, і Марія спішно повертається додому, в Шотландію. Там молода дівчина займає трон свого батька, виходить заміж за одного зі своїх лордів, і починає свою політику щодо зміцнення королівської влади у Шотландії. Крім того, смілива жінка наважується піти війною проти своєї

далекої родички з боку Стюартів – молодій королеви Єлизавети Англійської. Саме це і стало головною помилкою войовничої королеви [4].

Спочатку для австрійського письменника Марія Стюарт була таємницею, адже суперечливі події її життя і загадковий внутрішній світ відразу не могли бути зображені чітко та ясно. Але потім автору вдалося знайти відповіді на питання, які його хвилювали. Марія Стюарт, королева шотландців, безумовно, є особистістю трагічною. Автор показав нам свою версію психологічного портрета королеви. Це жінка, яка йде за голосом серця, дає волю сильним почуттям, що в підсумку приводять її до трагедії. Вже перед обличчям смерті Марія стає знову благородною й прекрасною королевою, з гідністю і мужністю приймає суворий вирок і долі, і своєї кузини.

Завершивши життєпис страченої королеви, Цвейг резюмував: «У моралі і політики свої різні шляхи. Події оцінюються по-різному, дивлячись з того, судимо ми про них з точки зору людяності або з точки зору політичних переваг» [6].

Список використаних джерел:

1. Гром К.Н. Роман-биография в творчестве Стефана Цвейга: Курс лекций. Ташкент: Укитувчи, 1990. – 132 с.
2. Сучков Б.Л. Стефан Цвейг. – В кн.: Сучков Б.Л. Лики времени. – М.: Интернациональная литература, 1976. – 367 с.
3. Цвейг С. Мария Антуанетта / Пер. с нем. Л.М.Миримова. – М.: Художественная литература, 2006 (цитуються за електронною версією: http://www.100bestbooks.ru/files/Zweig_Mariya_Antuanetta.pdf)
4. Цвейг С. Мария Стюарт / Пер. с нем. Р.Гальперина. – М.: Художественная литература, 1991 (цитуються за електронною версією: <http://lib.ru/INPROZ/CWEJG/stuart.txt>)
5. Fraser A. Marie Antoinette (1st ed.). – New York: N.A. Talese/Doubleday, 2001. – 449 p.
6. Guy J. My Heart is my Own: The Life of Mary Queen of Scots. London: Fourth Estate, 2004. – 574 p.

ПРОБЛЕМА КОНОТАЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ КОНЦЕПТІВ

Мінькова Ганна Юріївна,
асистент кафедри німецької філології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Виходячи з традиційного поділу семантичної структури мовної одиниці на два макрокомпоненти – денотативний та конотативний, лише про перший можна стверджувати, що він трактується дослідниками достатньо однозначно – як область семантики, котра зорієнтована на відбиття певного фрагменту об'єктивної дійсності. Щодо конотативного компоненту, то він в концепціях різних дослідників представлений суперечливо. Не з'ясованим залишається ряд ключових питань, серед котрих: структура конотації, місце конотативного компоненту в семантичній структурі мовної одиниці, наявність цього складника для кожної одиниці мови, внутрішній зв'язок між елементами конотації [4].

Багато дослідників визнають, що інформація, котру несуть конотативно заряджені семи, є факультативною, такою, котра імплікується на предметно-логічний інформаційний реєстр значення (Н.А. Лукіянова, І.В. Арнольд, І.А. Стернін, В.П. Берков, Є.М. Меднікова та ін.). Проте існує й інша точка зору, відповідно до котрої «конотативний компонент семантики мовної одиниці є рівноправним компонентом її семантичної структури» [2, с. 2]. Прихильник останнього трактування конотації В.І. Шаховський твердження про факультативність і вторинність конотативного компоненту вважає безпідставним, тому, що, як пише дослідник, – «ми розуміємо і відчуваємо одночасно, бо оцінюємо і переживаємо одночасно з називанням об'єкта оцінки» [14, с. 17]. Слушним щодо зазначеної наукової суперечки є міркування Ш. Баллі: «мисль людини постійно коливається між логічним сприйняттям і

емоційним, ми або розуміємо, або відчуваємо, найчастіше наша думка складається одночасно з логічної ідеї і відчуття. Ці два елементи поєднуються у різних пропорціях, тому одне завжди переважає. Наша думка завжди прагне наблизитися до одного з полюсів, але жодного так ніколи і не досягає, тобто, можна говорити про логічну або емоційну домінанту» [1, с. 71].

Складність конотативного компоненту є причиною того, що він досі не має однозначного визначення. У найзагальнішому вигляді конотативний компонент володіє інформацією про ставлення мовця до об'єкту, що номінується [4].

Щодо структури конотації, то дослідники розрізняють різну кількість її елементів.

І.В. Арнольд, Н.Д. Арутюнова, В.А. Булдаков, А.В. Філіппов, називають чотири, серед них: емотивний (емоційний), оцінний, експресивний та стилістичний елементи. Такої ж позиції дотримується в ранніх дослідженнях й І.А. Стернін, проте пізніше виключає стилістичний компонент [13, с. 73].

Виключає стилістичний компонент і Н.А. Лук'янова, вважаючи конститuentами конотації експресивність, емоційність та оцінність [7, с. 21].

Немає єдності серед науковців і щодо визначення понять емотивність та оцінність. Так Е.М. Вольф ототожнює їх вживаючи термін «емотивність» у значенні «власне оцінність» [3, с. 37-38].

Більш слушною є позиція І.А. Голуб, відповідно до котрої емотивність і оцінність є елементами не тотожними, хоча і передбачають один одного [6, с. 102-103]. Різниця цих елементів підтверджується тим фактом, що окремим підкласам емотивних явищ оцінка притаманна не в однаковому ступені [4].

Не збігаються погляди науковців і щодо співвідношення експресивності та емотивності (афективності). В працях Ш. Баллі, Ж. Вандрієса і В.В. Віноградова спостерігається тенденція щодо зближення цих понять, подібна позиція відбита і в роботах А.Е. Мосьякова [9, с. 46] та К. Мусаєва [10, с. 116-121].

Категоричне заперечення викликає думка деяких вчених, котрі вважають, що експресивність завжди досягається за рахунок емоційності. Як вірно зазначає В.М. Мокієнко «будь який прояв емоційної семантики є експресивним, але не все експресивне є емоційним» [8, с. 209].

Тобто, «емоційний, оцінний та експресивний компоненти значення часто преплітаються і взаємодіють у значенні слова» [12, с. 107], однак не є тотожними [4].

В структурі конотації, таким чином, доцільно розпізнавати три елементи:

- емотивність як спосіб висловлювати емоційне ставлення мовця до предмета повідомлення;
- оцінність як спосіб висловлювати позитивне або негативне ставлення мовця до предмета повідомлення;
- експресивність як вказівка на міру, ступінь прояву тієї чи іншої ознаки [4].

Наявність в сфері конотації декількох елементів ставить питання про характер їх організації: лінійний чи ієрархічний, та котрий з них є пануючим, якщо виходити з ієрархічної будови.

На думку Ю.П. Солодуба, конотація являє собою багаторівневу синтезуючу суперструктуру, в котрій ієрархія компонентів може бути представлена по-різному: вершиною її може бути експресивність, емотивність або оцінність [11, с. 223]. Такий підхід дозволяє виокремити, відповідно, певні групи мовних одиниць в залежності від домінуючого компонента. Тут треба зважити на застереження А.Н. Вставського про те, що об'єм і границі цих груп в силу взаємозв'язку елементів конотації є вельми рухливими [4].

Одним з потенційно можливих варіантів розв'язання вказаної проблеми виступає модель конотативного поняття, запропонована В.І. Говердовським. Розглядаючи природу конотації як суперечливий соціально-індивідуальний феномен, вчений, виходить з ідеї, що в психіці людини діалектично сполучаються фізіологічний, психологічний і соціальний рівні, а проекція цих аспектів на семантику слова може бути змодульована [5, с. 8].

Трактуючи конотацію як соціально-індивідуальний феномен, Говердовський спирається на думку А.Н. Леонтьєва про специфіку функціонування значення, з одного боку, в системі суспільної свідомості, а з іншого – в мовленнєвій діяльності індивіда, в його свідомості.

В залежності від повноти об'єктивного змісту конотати організуються в однорідні типи (рівні конотативного поняття).

Розуміння «конотату» «як основної і граничної одиниці емоційно-експресивного змісту слова, котрий відбиває відношення мовця до власної свідомості, мови й зовнішньої дійсності», дозволило Говердовському виокремити три групи конотатів: експресивно-оцінний, мовний і історико-культурний [5, с. 19]. Мовна група розбивається на два типи відповідно до синхронного або діахронного аспекту слова. Таким чином, у системі конотатів виділяються наступні чотири типи:

- експресивно-оцінні конотати (перший тип);
- мовні конотати (контекстні) (другий тип);
- історико-мовні конотати (діахронний аспект) (третій тип);
- історико-культурні конотати (синхронний аспект) (четвертий тип).

Одночасно конотація членується за принципом різноспрямованості («позитивності» або «негативності») виробленого конотатом експресивного впливу. Знак «позитивності» або «негативності» конотати отримують в залежності від контексту, ситуації та точки зору мовця [5, с. 19].

З'єднання різних конотем в одному слові веде як до виникнення нової якості, так і до простої переваги однієї конотації над іншою. Таким чином, конотативний абрис слова формується як складовими конотатами, так і експресивно-оцінними нашаруваннями, котрі виникають із вживання.

Виникнення нової якості незалежно від «матерії» слова говорить про те, що додаткова конотативна якість слова тісно сполучена з його денотативною орієнтацією і у багатьох випадках безпосередньо залежить від неї. А з'єднання протилежних за знаком конотацій в одному слові говорить про те, що в процесі історії на семантику нашаровуються найрізноманітніші відтінки [5, с. 23], часто

такі, що суперечать один одному. Тому іноді важко синхронно визначити конотативну картину слова. Відносно достовірним критерієм для такого визначення є загальний макроконтекст уживання, що складається з незліченних мініконтекстів (мікроситуацій).

Концепція Говердовського, таким чином, вимагає дослідження мовної одиниці в контекстах її вживання. Проекція класифікації конотатів на контексти вживання мовної одиниці генерує відповідну їм класифікацію. Тобто 15 видів конотацій дають дослідникові 15 видів відповідних мовних контекстів. А з'єднання різних конотем в одному слові веде окрім виникнення нової якості ще й до появи нового виду контексту.

Концепція конотативного поняття Говердовського, тісно пов'язана з дослідженнями граничного шару, котрий виконує роль поєднуючої ланки між денотатом та сигніфікатом значення, тому використовується нами в дослідженні концептів концептосфери MENSCH / ЛЮДИНА.

Список використаних джерел:

1. Балли Ш. Французская стилистика. – М., 1961. – 384 с.
2. Булдаков В.А. Стилистически сниженная фразеология и методы ее идентификации (на материале современного немецкого языка). Автореферат дис. канд. филол. наук. – Калинин, 1982.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 1985. – 280 с.
4. Вставский А.Н. Коннотативный компонент: проблемы интерпретации // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск, 2006. – www.omsk.edu
5. Говердовский В.И. Коннотемная структура слова. – Х.: Изд-во при ХГУ, 1989. – 95 с.
6. Голуб И.Б. Стилистика современного русского языка. – Л., 1986.
7. Лукьянова Н.А. О семантике и типах экспрессивных лексических единиц // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1979. – Вып. 8.

8. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – М.: Высш.шк., 1989. – 286 с.
9. Мосьяков А.Е. Стилистическое функционирование фразеологизмов в современном французском языке (на материале общественно-политической литературы) // Автореф. дис. канд.филол.наук. – М., 1971.
10. Мусаев К. Лексико-фразеологические вопросы художественного перевода. – Ташкент, 1980. – 192 с.
11. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык (стилистика и фразеология). - М.: Наука, 2002. – 264 с.
12. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1979. – 155 с.
13. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж, 1985. – 137 с.
14. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания. – Волгоград, 1983. – 94 с.

ВИДИ ОКАЗІОНАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Назаренко Ірина Володимирівна,
асистент кафедри німецької філології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Щороку десятки тисяч нових слів з'являються в пресі і повсякденному мовленні, і їх вивчення сприяє розвитку різних теорій, підходів і методик дослідження. Проблеми словотвору завжди викликали інтерес і це зумовлено тим, що процеси словотвору постійно потребують подальшого наукового дослідження, теоретичного осмислення, класифікації. Не виявлені причини виникнення okazionalizmів у різних мовах, не існує їхньої чіткої класифікації.

Як відомо, okazionalna інформація, відсутня у словниках, виникаючи в момент мовлення, містить незвичні асоціації, внаслідок чого частина її зникає при перекладі. Унікальність мовлення полягає у своєрідному використанні мовних засобів, у вживанні okazionalnih слів, словоформ, словосполучень тощо. Індивідуальність мовлення проступає у відборі мовних елементів, в улюблених синтаксичних конструкціях, у частотності вживання мовних засобів, у мимовільних чи навмисних порушеннях мовних норм [1, с. 186].

Вважається що, з історичного погляду мовлення первинне, а мова вторинна. Спершу виникали в мовленні окремі слова, фрази тощо, а згодом із фактів мовлення склалася мова. З погляду сучасності, навпаки, мовлення твориться з фактів мови: для вираження думки мовець відбирає з мови необхідні мовні одиниці й оформляє їх у фразу за наявними в мові граматичними правилами.

Загальновідомо, що мова і мовлення тісно пов'язані між собою: мова не тільки породжує мовлення, стримує його неспинну стихію, а й живиться ним, змінюється, розвивається під його впливом. У мовленні з'являється нове, okazionalne, яке з часом може проникнути в мову, стати фактом мови.

Оказіональна інформація складається з асоціативно-образного, словотвірного експресивно-емоційного, алюзивного, функціонального та паралінгвістичного видів.

Асоціативна інформація, характерна для художньої мови, з'являється при вживанні авторського тропа. Словотвірну інформацію можна виявити в індивідуально-авторських неологізмах, які називають оказіоналізмами, створених автором для певної стилістичної мети. Переклад подібних слів складає суттєві труднощі. Алюзивна інформація містить певні натяки на той чи інший соціальний чи літературний факт, який може не мати відповідників у перекладній мові. Функціональна інформація приховується досить часто за власними назвами, які образно характеризують об'єкт. Паралінгвістична інформація вказує на особистісні риси автора, які перекладач, за змогою відтворює для точнішого, влучнішого перекладу. Ці види інформації необхідно враховувати при перекладі на лексичному рівні мови.

Ключем до інтерпретації оказіональної одиниці може бути як внутрішня форма слова, так і дискурсивний контекст і реалізована в його рамках прагматична установка адресанта. Концептуальна структура оказіоналізму формується з використанням структури вихідних концептуальних областей формантів слова і локального контексту.

Оказіоналізми в свою чергу, поділяються на лексичні і семантичні. Лексичні оказіоналізми являють собою морфологічно нові слова, не відзначені в жодному з лексикографічних джерел і утворені найчастіше за непродуктивними моделями. Різновидом лексичних оказіоналізмів є потенційні слова, які також відсутні у лексикографічних джерелах, але, у відмінність від лексичних оказіоналізмів, вони легко утворюються за продуктивними моделями і в більшості випадків не мають стилістичного забарвлення новизни. Потенційні слова часто зустрічаються в спонтанному розмовному мовленні, утворені випадково – згідно з законами словотвору або всупереч їм – мовець нерідко позначає або те, що не має стандартної назви, або те, регулярне позначення яке він не може одразу згадати [2, с. 8].

Вважають, що з погляду каналу сприйняття до лексичних оказіоналізмів необхідно також відносити слова, для розуміння змісту яких обов'язково їхнє

зорове сприйняття; цей вид лексики часто називають графічними okazіоналізмами. Більш численним класом лексики, у порівнянні з лексичними okazіоналізмами, є семантичні okazіоналізми – узуально існуючі слова з контекстуальним образним значенням, не зафіксованим у лексикографічних джерелах.

Початком виявлення лексичних okazіоналізмів є верифікація даного виду лексики в словникових джерелах. Графічне оформлення лексеми також відіграє істотну роль при визначенні приналежності до класу нових слів, оскільки в більшості випадків подібні одиниці автори позначають в лапках або виділяють курсивом. Новизну графічного okazіоналізму найбільш легко довести, тому що візуальне сприйняття виступає як основний фактор семантизації слова. Контекстуальний коментар також є характерною ознакою лексеми: дуже часто, вводячи в текст okazіональну одиницю, автори розкривають її семантику шляхом додаткового пояснення, що може виражатися різними способами: коротким або досить повним коментарем, що включає етимологію і дефініцію лексеми; характеристикою у виді примітки; роз'ясненням у дужках; для запозичень – перекладом; вказівкою автора на віднесеність даної лексеми до класу неологізмів; поясненням у контексті незвичайної семантики лексеми до класу неологізмів; рівнобіжним вживанням узуальної лексеми і її okazіонального синоніма [2, с. 9].

Основним критерієм знаходження семантичних okazіоналізмів вважають їхню незвичайну семантику, що виникла тільки в даному контексті і яка не відноситься до багатомірності змісту або полісемічності даної лексеми.

Список використаних джерел:

1. Степанова М. Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М. Д. Степанова, В. Фляйшер. – Москва: Высшая школа, 1984. – 264 с.
2. Страмной А. В. Газетный текст как источник неологизмов (на материале русской и французской прессы : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. фил. наук : спец. 10.02.01., 10.02.05 / Страмной А. В. Волгоградский государственный университет – Волгоград, 2007. – 22 с.

**ПРАГМАТИКА МОВЛЕННЯ У ТВОРІ
ФРІДРІХА ДЮРРЕНМАТТА «АВАРІЯ»**

Нехидько Ольга Миколаївна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Вивчення мови поза умов та учасників конкретного акту комунікації в рамках системно-структурної парадигми було не в змозі відповісти на численні питання, пов'язані з породженням і сприйняттям осмисленого тексту, і вимагало розширення за рахунок опису механізму функціонування мови в процесі комунікації. Найважливішим зрушенням у цьому напрямку стало звернення мовознавства до людського фактору, тобто вивчення мови у тісному зв'язку з людиною, її свідомістю, мисленням [1, с. 15]. Перехід від лінгвістики іманентної, котра вивчала мову в самій собі і для себе до лінгвістики антропологічної, ознаменував нову парадигму лінгвістичних досліджень – когнітивну, у центрі уваги якої знаходиться вивчення людини як системи одержання, переробки, зберігання й передачі інформації [2, с. 20-22].

Значним досягненням у рамках когнітивної парадигми є створення теорії мовної особистості, що представляє собою оптимальну базу лінгвістичних досліджень у результаті охоплення всіх етапів мовленнєвої та мисленнєвої діяльності людини від зародження комунікативного наміру до породження кінцевого продукту – тексту. Дослідження творчості Фрідріха Дюрренматта у сучасному мовознавстві набувають поширення, однак такі роботи торкаються або якихось поодиноких явищ [3], або в якості об'єкта дослідження обирають один твір [3].

Актуальність теми обумовлена недостатньою розробленістю в сучасній лінгвістиці проблем диференціації нестандартних явищ мовної дійсності, а також проблем, пов'язаних з виявленням особливостей мовної поведінки комунікантів у ситуаціях спілкування.

Термін «прагматика» введений в кінці 1930-х рр. Ч.У. Моррісом як назва одного з розділів семіотики, яку він розділив на семантику, котра вивчає відношення знаків до об'єктів, синтактику – розділ про міжзнакові відносини та

прагматику, що досліджує відношення до знаків мовців. Формування прагматики в якості області лінгвістичних досліджень, що стимулювались ідеями Ч.С. Пірса, почалося на рубежі 1960-1970-х рр. під впливом логіко-філософської теорії мовленнєвих актів Дж. Остіна, Дж. Серля, З. Вендлера та інших, переважно американських лінгвістів [10].

Сьогодні прагмалінгвістика являє собою міждисциплінарну галузь, в рамках якої перетинаються багато логіко-філософських, соціо-психолінгвістичних, стилістичних та етнографічних напрямків. Поки не склалося єдиного вичерпного наукового визначення прагматики мови і певного понятійного апарату і термінології, однак зрозуміло як формувалася ця дисципліна. Поштовхом до її виникнення стало розуміння того, що в лінгвістичних дослідженнях надзвичайно важливо враховувати так званий «людський фактор».

Процес комунікації – це обмін діями, вчинками, жестами або словами. Слово дозволяє не тільки задовольняти жагу цікавості, але й висловлювати свою волю, своє ставлення до співбесідника або до ситуації, маючи на меті виконання дії іншою людиною, тобто слово здійснює мовний вплив. Отже, у процесі спілкування досягається спільна мета завдяки спільній діяльності – кооперації для отримання результату.

Теорія мовленнєвих актів бере початок з галузі аналітичної філософії. М. Фреге, Б. Рассел, Л. Вітгенштейн розвивали так звану «референційну теорію значення слова». Вони трактували мову як «проективне відображення» дійсності та підкреслювали, що існує ряд слів, значення яких є референцією – вказівкою на об'єкт. Висловлювання з цими словами можуть бути як істинними, так і фальшивими – це залежить від їх відповідності фактам дійсності.

Основоположники теорії мовленнєвих актів – Дж. Остін та Дж. Серль підкреслювали, що основною одиницею спілкування є не речення, а виконання певного роду дій, таких як наказ, подяка, вітання тощо, тобто мовленнєвий акт – мінімальна, самостійна одиниця процесу комунікації, який здійснюється суб'єктом по відношенню до відповідного адресата у конкретних умовах з відповідними намірами. Мовленнєвий акт у теорії складений із трьох ступенів – іллокуції, локуції та перлокуції. Головними рисами мовленнєвого акту є його інтенціональність, цілеспрямованість, конвенціональність.

Коли мовець говорить він здійснює рухи мовленнєвим апаратом, вимовляє звуки, одночасно з цим він виконує акти: інформує слухачів, викликає у них нудьгу або дратування. Разом з тим він щось стверджує, запитує, докладає, попереджує тощо, тобто виконує акт, які Дж. Остін називає «іллокутивними» [6, с. 10]. Термін «іллокуція» пов'язаний з комунікативною інтенцією мовця. Так, наприклад, речення «Я прийду» може бути вжито у сенсі констатування факту або погрози, попередження тощо, тобто одне й те саме речення може мати різну іллокутивну силу.

Локуція співвіднесена з процесом висловлювання. Саме когнітивний (пізнавальний) зміст створює локутивну силу речення. Дж. Остін писав, що локутивно-пропозиціональний акт грубо відповідає вимові певної пропозиції з певним змістом і референцією, що знову-таки грубо відповідає значенню «у традиційному» сенсі цього слова [4, с. 36]. Прикладами реалізації лише локутивної сили може бути вимовляння щось дитиною заради промовляння або ж на заняття у школі при роботі учнів над вимовою.

Дж. Остін спростував тезу про «референційну теорію значення слова», котра затверджує, що речення може лише давати опис речам або щось стверджувати та бути правдивим або хибним. Він наводить ряд прикладів висловлювань-дій, в основі яких полягає ефект перлокуції («Вас звільнено», «Збори відкладаються», «Заповідаю цей годинник старшому братові»). Такі речення не можуть бути ні істинними, ні хибними, окрім цього такі висловлювання не описують наші дії та не стверджують, що ми щось робимо, адже самим актом висловлювання ми призводимо дію [5, с. 80]. Перлокутивний ефект – це вплив речення на слухача, при цьому мається на увазі не факт розуміння слухачем висловлювання, а ті зміни, що є результатом цього розуміння (слухач може злякатися, виконати певну дію тощо).

На сьогодні, однією з найважливіших проблем лінгвістичної прагматики є класифікація мовленнєвих актів. Дж. Серль, американський філософ та послідовник Дж. Остіна, розвинув його ідею про те, що класифікація іллокутивних дієслів є одночасно диференціацією іллокутивних актів. Він вважав, що поняття іллокутивних актів та іллокутивних дієслів не можна вважати синонімами і тому винайшов власну класифікацію:

1) репрезентативи, що дають опис дійсності, а мовець впевнений у їх правдивості. Підтипами таких актів є ствердження, описи, повідомлення,

кваліфікація, прогнозування (Цей конфлікт може спровокувати війну; Ви поводити себе неправильно; Студенти будуть складати іспит з літератури першого червня);

2) директиви, за допомогою яких мовець (не) мотивує слухача до дії. Вони акцентують увагу на тому, що мовець має певне бажання, а пропозиційний зміст завжди в тому, що адресат (не) здійснить певну дію у майбутньому (накази, вимоги, прохання, благання, запрошення, поради, рекомендації, інструкції-питання) (Йди до дошки!; Я запрошую Вашу родину на весілля; Передай мені, будь ласка, перець);

3) комісиви – мовленнєві акти, що зобов'язують мовця виконати певний вчинок (обіцянки, клятви, запевнення, застереження, погрози тощо) (Він пообіцяв, що більше такого не трапиться; Будьте обережні!);

4) експресиви – передають психологічний стан мовця у якості реакції на ситуацію. Для експресивів характерні фразеологізовані висловлювання – кліше (вибачення, подяка, співчуття, докора, здивування, обурення) (Вибачте моє запізнення!; Дякую за підтримку!);

5) декларативи – один із видів мовленнєвих актів, виконання якого гарантує їх правдивість: оголошення, акти, вироки, призначення на посаду (Збори сьогодні відміняються; Йому призначили посаду сержанта).

У центрі твору Ф. Дюрренматта «Аварія» – опис судового засідання. За допомогою контекстуального аналізу встановлено, що у творі переважають іллокутивний ступінь (за Дж. Остіном) та клас репрезентативів (за Дж. Серлем), які здебільшого використовувалися для запитань, давали опис справи та біографії «злочинця».

У тісному поєднанні з іллокутивами, у творі часто зустрічаються експресиви, що акцентують увагу на психологічному стані мовця (подив на певну ситуацію/ факт, засмучення або радість). Перлокутивний ефект можна часто спостерігати у «захисника», що неодноразово застерігає головного персонажа (пана А. Трапса) бути обережним та не «бовкнути зайвого». Тут, відповідно, використовуються директиви. Найменшу частку «гри у судове засідання» складають локутиви – вони слугують для повторення думки, слів інтерпретатора (репрезентативи та експресиви, що виражають емоції героїв).

Отже, основу твору складають іллокутиви та репрезентативи, що дають змогу розкрити злочин та оголосити вирок підсудному. Таким чином, вони є

семантико-граматичним підґрунтям, яке є надзвичайно привабливим при аналізі цього твору з психолінгвістичної точки зору, що надалі може стати предметом наступного, більш ґрунтовного, наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Баранов А.Н., Крейндин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. – 1992. - №2. – С. 84–99.
2. Беляева Е.И. Принцип вежливости в речевом общении: Способы оформления декларативных высказываний в английской разговорной речи // Иностранные языки в школе. – 1985. - №2. – С. 12-16.
3. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С.88-125.
4. Габидуллина А.Р., Андриенко Т.П., Кузена Н.В. / учеб. пособие, Донецк: КП Регион, 2000. – 196 с.
5. Рябинская Н.С. Речь как социальное действие: основные понятия дискурсивного анализа (Социологический журнал. 2002. № 4). – С. 78-91.
6. Серль Дж., Вандервекен Д. Основные понятия исчисления речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVIII. – М.: Прогресс, 1986. – С. 242-263.
7. Сусов И. П. История языкознания. Лингвистика и межкультурная коммуникация. / И.П. Сусов, М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. – 384 с.
8. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. / Н.И. Формановская. – М.: Изд-во «Русский язык», 2002. – 213 с.
9. Франк Д. Семь грехов прагматики: Тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике // Зарубежная лингвистика. II: Пер. с англ. / Общ. ред. В.И. Звегинцева, Б.А. Успенского, Б.Ю. Городецкого. М.: Издательская группа "Прогресс", 1999. – 363 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
11. Friedrich Dürrenmatt: Der Hund. Der Tunnel. Die Panne. Erzählungen, Zürich: Diogenes, 1998. – S. 24-75.

КОНЦЕПТ *ДУША* В УКРАЇНСЬКІЙ, РОСІЙСЬКІЙ, АНГЛІЙСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРАХ

Оліяр Олена Геннадіївна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Душа, згідно релігійним поглядам, є безсмертна субстанція, нематеріальна сутність, в якій виражена божественна природа людини, що дає початок і обумовить життя, здатності відчуття, мислення, свідомості, почуттів і волі, протиставляється тілу. Більшість релігій трактують душу як щось споконвічно притаманне людині, сполучна людини і божественне. Після смерті людини душа, згідно з цими уявленнями, продовжує свідоме існування, і її подальша доля визначається Богом на суді, і подальшим місцем перебування душі після суду є або рай, або пекло.

Внутрішній світ кожної особистості характеризується різним ступенем поєднання властивостей розуму (*ratio*), з одного боку, і властивостей серця й душі (*emotio*) - з другого. Особистість – це, за словами І.О. Голубовської, хтось, хто хоче, відчуває, думає, знає, говорить і робить. Наявність у всіх мовах слів для втілення цих понять свідчить про те, що дане визначення особистості можна сприйняти як універсальне. Етнічна зумовленість поняття «особистість» виявляється у різній наповненості цих понять і в специфіці їхньої взаємної співвіднесеності [1, с. 40]. Розглянемо значення слів душа (серце), тіло, *mind*, *body*, *soul* в українській, російській, англійській та німецькій мовах.

У російсько-українському культурному ареалі душа (серце) виступає символом внутрішнього психічного світу людини, місцем локалізації її емоцій і високих бажань, пов'язаних із задоволенням духовних потреб, наприклад: українська мова: душа радіє (болить, тішиться, тривожиться), душа ятриться, брати гріх на душу, відвести душу, душі не чути, душа не на місці; серце підказує (віщує, чує, ніє, не привертається), серце не на лисці; російська мова: душа радується (чувает, болит, просит, не принимает); сердце подсказывает,

надеється, не обманює. Крім того, душа (серце) відає ще й думками: думи душу осідають, кривити душею, сміятися в душі, камінь давить душу.

За словами І. Бичка, специфічною ознакою української ментальності є «спрямованість на внутрішній емоційно-почуттєвий світ людини, у якому панує не холодний раціональний розсудок голови, але жагучий поклик серця» [2, с. 325].

Якщо ж ми розглянемо функціонування таких понять, як душа (soul), тіло (body) та серце (heart) в англійській мові, то побачимо тут трохи іншу ситуацію. Словник BBC дає нам такі значення слова heart:

1. Орган тіла, завдяки якому циркулює кров у організмі: She could hear her heartbeating.

2. Можна говорити про чиєсь серце у відношенні до його емоцій чи характеру: He's got a very soft heart.

3. Серце дуже часто використовується у сполученнях на позначення мужності чи сміливості: It was a bad time and people were losing heart.

4. Серцем називають і найважливішу частину чогось: ...the heart of the problem.

5. Серце - це центральна частина чогось: University Square is in the heart of Bucharest.

6. Серце використовується як символ любові.

Як ми бачимо в мовних картинах світу особливого вираження отримує концепт „Серце”, який в українській мові віддзеркалюється в концепті „Душа”, завдяки чому відчуваються найделікатніші емоції, які сприймаються через слуховий канал і пов’язують з серцем, і в німецькій мові також. Виливати / вилити душу (серце) – щиро ділитися з кимось найпотаємнішим; висловлювати свої почуття; відводити / відвести душу – звірятися кому-небудь, втішатися; вкладати / вкласти душу в що, у кого – виконувати з великою любов’ю, натхненням; піклуватися про когось; до (по) душі – відповідний чиїм-небудь смакам, уподобанням; душа в душу – говорити, розмовляти щиро, відверто; душа (серце) не лежить чия (чиє) до кого, чого – хто-небудь не має прихильності до кого-, чого-небудь; від чистого серця / з чистим серцем – щиро, з добрим наміром; потеплішало (потепліло) на серці у кого – стало

відрадно [4, с. 168]. Es nicht übers Herz bringen etw zu tun – рука не підніметься щось зробити, mit allen Fasern seines Herzen – всіма фібрами душі своєї, alles, was das Herz begehrt – все, що завгодно, am Herzen liegen – зацікавити, ans Herz wachsen – подобатися все більше, aus dem innersten Herzen heraus – з глибини душі, від усього серця (душі), aus dem tiefsten Inneren. des Herzens – всією душею (серцем) бути вдячним, aus ehrlichen Herzen – від чистого серця, Balsam fürs Herz – услада серця, bewegten Herzens – схвилюваний до глибини душі, da jauchzt einem das Herz im Leibe – душа радіє (дивлячись на щось), das hat mir ans Herz gegriffen – це зачепило мене за серце.

Сьогодні світом правлять гроші, тож люди поступово втрачають свої душі, міняючи їх на багатство та владу. Але мало хто розуміє, що це дуже не вигідний обмін. Без грошей людина жити зможе, а без душі – ні. Без неї вона просто існуватиме. душа – найголовніше в людині, адже душа – це і є людина.

Список використаних джерел:

1. Голубовська І. О. Душа і серце в національно-мовних картинах світу. – II Мовознавство.- 2002.- № 4-5.
2. Frank Bruno, Die Unbekannte // Deutsche Erzähler des 20. Jahrhunderts [Herausgegeben von Dr. Kurt Böttcher und Paul Günther Krohn unter Mitarbeit von Karl Heinz Berger] – Berlin: Verlag Neues Leben, 1957. – S. 27-41.
3. Бичко І. Ментальна співзвучність української та європейської філософської традицій: кордоцентричні мотиви // Київські обрії: історико-філософські нариси. - К., 1997.
4. Неленко А. С. Загальне мовознавство: Історія лінгвістичних вчень: Аспекти, методи, прийоми, процедури дослідження мови : [посібник] /. А. С. Зеленько. – [Вид. 2-ге, перероб.]. – Луганськ : Альма-матер, 2002. – 276 с.
5. BBC English Dictionary. - BBC English and Harper Collins Publishers Ltd., 1992.
6. Duden. Deutsches Universalwoerterbuch [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.duden.de/recht_schreibung/Gast_Besucher.

**LINGUISTISCHE UNTERSUCHUNGSANSÄTZE ZUR
INTERKULTURELLEN KOMMUNIKATION**

Паничок Тетяна Ярославівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного економічного університету

Die moderne Gesellschaft ist vielfältig. Innerhalb eines Landes oder einer nationalen Kultur coexistieren mehrere Subkulturen, die Unterschiede in den Einstellungen, Werten, Sprachen, Verhaltensregeln etc. aufweisen. Das führt dazu, dass die Grenzen zwischen den Kulturen aufweichen, die Grenzen zwischen „eigen“ und „fremd“ verschwimmen und neue kulturelle Gemeinschaften entstehen. Die Gründe für diese Erscheinungen sind vielfältiger Natur.

Die interkulturelle Kommunikation entwickelt sich in unterschiedlichen Sphären des Lebens: im Tourismus, im Sport, in den international tätigen Konzernen und auf dem Niveau der privaten Kontakte.

Das Vorhandensein der interkulturellen Beziehungen im Leben eines Menschen, z.B. zu den Nachbarn oder Kollegen, die aus einer anderen Kultur stammen, macht diesen Menschen nicht automatisch interkulturell kompetent. Diese Entwicklung erfordert sowohl langfristige Arbeit und Bemühungen jedes einzelnen Menschen als auch Vertrauen und Hingabe. Es wird von jedem Teilnehmer der interkulturellen Begegnung die Bereitschaft gefordert, die eigene kulturelle Einstellung zu reflektieren.

In der kontrastiven Pragmatik führt man vereinzelte Untersuchungen zur Realisierung bestimmter Sprechakte in verschiedenen Sprechgemeinschaften durch. Das Ziel der kontrastiven Pragmatik ist, durch Beschreibung und Vergleich der Realisierung von ähnlichen Sprechakten in verschiedenen Sprachen Unterschiede herauszufinden. Man geht davon aus, Differenzen der Realisierung von Sprechakten sind Fehlerquellen der interkulturellen Kommunikation. Nur wenn man die Unterschiede erkennt, kann man sich davor schützen, eigene Sprechgewohnheiten zu selbstverständlichen und alles, was anders als die eigenen als «nicht-normal» zu beurteilen, oder die andersartige Sprechweise nach eigenen kommunikativen

Konventionen zu interpretieren. Die kontrastive Pragmatik dient zur Sensibilisierung der kulturbedingten kommunikativen Unterschiede. Dadurch kann der Nicht-Muttersprachler erkennen, daß er sein Wissen von Kommunikationsablauf und -gepflogenheiten in der Muttersprache nicht ohne weitere Reflexion auf interkulturelle Gesprächssituationen übertragen sollte. Kenntnis über das Vorliegen der Unterschiede des Kommunikationsverhaltens erhöht die Bereitschaft, ein Verhalten zu tolerieren, das in einer interkulturellen Situation als regelwidrig eingestuft würde [5, S. 18].

In der interpretativen wie interaktionalen Soziolinguistik wird die Sprache in die gesellschaftliche Wirklichkeit eingebettet. Die interpretative Soziolinguistik erforscht den Sprachgebrauch und die kulturspezifischen Organisation verbaler und non-verbaler Aktivitäten. Sie analysiert, wie die Aktivitäten interaktiv ausgehandelt werden und aufgrund welcher Strategien die Interagierenden zu welcher Interpretationen gelangen. Die Beziehungen zwischen interaktiven Strategien und größeren sozialen und kulturellen Phänomenen werden thematisiert. Die zentrale Fragestellung der interpretativen Soziolinguistik ist, wie, d.h. mit welchen verbalen und non-verbalen Mitteln Bedeutung in Interaktionssituationen aufgrund soziokulturellen Wissens hergestellt wird. Soziale Kategorien wie Ethnizität, Klasse oder Geschlecht werden hier nicht als konstante Größe verwendet, sondern als interaktiv erzeugte Parameter, deren Bedeutungen erst in den sich dynamisch entwickelnden Interaktionssituationen ausgehandelt werden.

Die interpretative Linguistik berücksichtigt sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte des zu untersuchenden Sprechereignisses. Der situative Gebrauch bestimmter verbaler und non-verbaler Zeichen (grammatische und lexikalische Mittel, phonologische und intonatorische Elemente, diskursorganisatorische Strategien) werden mit außersprachlichem Weltwissen gekoppelt.

Das Datenmaterial der interpretativen soziolinguistischen Untersuchungen wird in der Regel durch Informantenbefragungen und Tonband- bzw. Videoaufnahmen gewonnen. Methodisch ist sie vor allem mit der Ethnomethodologie und der Ethnographie der Kommunikation verknüpft, die im folgenden noch thematisiert werden [2, S. 746].

Innerhalb der interpretativen Soziolinguistik entwickelten zwei amerikanische Linguisten, John Gumperz und Jonny Cook-Gumperz, das Konzept der Kontextualisierung (contextualization). Unter Kontextualisierung versteht man jene Verfahren, mittels derer die Teilnehmer an einer Interaktion für Äußerungen Kontext konstituieren. Der Kontext wird hier nicht wie in der traditionellen linguistischen Forschung als ein Aggregat materiell gegebener Entitäten gesehen, die unabhängig und vor der in ihm stattfindenden Interaktion vorhanden sind, sondern er wird als interaktiv produziert angesehen. In der traditionellen Kulturauffassung beeinflusst Kontext sprachliches Verhalten der Teilnehmer, aber nicht umgekehrt. Cook-Gumperz & Gumperz gehen aber davon aus, daß der Interaktionsteilnehmer nicht nur auf den Kontext reagiert, sondern auch Kontext aufbaut. Der Interaktionsteilnehmer führt (sprachliche) Handlungen aus und macht sie zugleich interpretierbar, indem ein Kontext konstruiert wird, in den sie sich einbetten.

Dem Verfahren, Kontext herzustellen, stehen vor allem die folgenden beiden Elemente zur Verfügung: Das eine sind bestimmte kulturell geprägte und empirisch faßbare Zeichen, die sogenannten Kontextualisierungshinweise, mit denen der Interaktionspartner zugleich signalisiert, wie eine bestimmte Aktivität zu interpretieren ist. Das zweite Element ist eine Komponente des Hintergrundwissens über Situation, Normen, Handlungen, Zustände, Personen, Objekte u.a., welches in Form von Schemata organisiert wird. Kontextualisierungshinweise in einem Gespräch sind zum Beispiel Tonhöhenverlauf, Lautstärke, zeitliche Platzierung (Pausen, Simultansprechen), Sprechtempo, Rhythmus, Code-Switching-Technik (Varietäten-/Sprachwahl, lexikalische Variation sowie sprachliche Formulierungen) und paralinguistische Mittel. Schemata werden in thematische und Rollen- und Handlungsschemata unterteilt. Aus der gumperzschen Perspektive sind Schemata revidierbar und dynamisch. Auch wenn ein bestimmtes Schema kontextualisiert ist, kann es in der Interaktion wieder aufgegeben oder kreativ variiert werden. Durch das Einsetzen bestimmter Kontextualisierungshinweise werden zugleich Schemata aus dem Hintergrundwissen verfügbar gemacht [2, S. 750].

John Gumperz führt die Ursachen interkultureller Fehlkommunikation zuallererst zurück auf unterschiedliche kulturell gebundene auf Kontextualisierungshinweisen basierende Schlußfolgerungen, Annahmen und Interpretationen der Kommunikationsparteien zur aktuell laufenden Kommunikation.

Der Begriff Ethnomethodologie taucht zum erstenmal Anfang der 60er Jahre auf. Sie ist auf den amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel zurückzuführen. Das Morphem «Ethno» bedeutet, daß es hier um etwas Alltägliches geht. Und das Basismorphem «Methodologie» bezieht sich auf eine Vielzahl von Methoden. Gesellschaftliche Wirklichkeit wird von Garfinkel als eine Vollzugswirklichkeit verstanden, d.h. als eine Wirklichkeit, die «lokal» (also: vor Ort, im situativen Ablauf des Handelns) und «audiovisuell» (also: durch Hören und Sprechen, durch Wahrnehmen und Agieren) in Interaktion der Beteiligten erzeugt wird. Garfinkels Interesse gilt den Methoden und Verfahren, derer sich die Mitglieder einer Gesellschaft ganz selbstverständlich bei der Abwicklung ihrer alltäglichen Angelegenheit zur sinnhaften Strukturierung der Welt bedienen [3, S. 22].

Das Ziel der ethnomethodologischen Untersuchungen ist es, das «wie», d.h. die Methoden, die Verfahren, die Mechanismen dieser Produktion von sozialer Wirklichkeit im Detail zu erfassen. Dabei geht es um die formalen Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, die die Interagierenden anwenden, um eine sinnhafte Strukturierung ihrer interaktiven Handlungen zu erzielen. Der Prozeß der Sinngebung wird hierbei nicht etwa als individueller, privater Bewußtseinsvorgang betrachtet, sondern als soziales interaktives Geschehen.

Das ethnomethodologische Programm wurde von Garfinkels Studenten Harvey Sachs und Emanuel Schegloff u.a. als Ausgangspunkt zur Analyse von in alltäglich-praktischen Interaktionszusammenhängen stattgefundenen Gesprächen genommen, wobei jedes Gespräch als ein mit der Zeit geschaffenes Produkt, als eine fortwährende interaktionale Leistung verstanden wird. Die ethnomethodologische Konversationsanalyse konzentriert sich ausschließlich auf den Interaktionsbereich, also auf die konkrete Handlungsperformanz, ohne dabei auf den makrogesellschaftlichen Zusammenhang einzugehen [4, S. 279].

Es gibt weder für die Ethnomethodologie noch für die ethnomethodologische Konversationsanalyse eine ausformulierte Methodologie. Denn für sie sind die Entdeckungsschritte und die analytischen Verfahren ein untrennbarer Bestandteil des Phänomens, auf dessen Identifizierung und Erkennung sie gerichtet sind. Die Ethnomethodologen und Konversationsanalytiker fürchten, daß strikt vorgegebene Methoden dazu führen können, das reiche und vielschichtige Untersuchungsmaterial einzuschränken, in vorgegebene Formen zu gießen und dadurch seiner Eigenheiten zu

berauben. Aus diesem Grund wird eine Kanonisierung allgemeiner methodischen Regeln verweigert.

In den bisherigen konversationsanalytischen Arbeiten gelten methodisch folgende Prinzipien: Man macht Aufzeichnungen von real abgelaufenen natürlichen Interaktionen zum Gegenstand der Analyse. Von den Tonband- oder Videoaufzeichnungen fertigt man Transkriptionen. In der Transkription gilt es, alle Details, also Pausen, Intonationen, Unterbrechungen, Versprechen, Dialektfärbungen etc. zu bewahren. Man beginnt mit einem kleinen Datensegment zu arbeiten und versucht ein Objekt (eine sprachliche oder nichtsprachliche Äußerung bzw. Äußerungsabfolge) zu isolieren und als Bestandteil einer von den Interagierenden methodisch erzeugten Geordnetheit zu identifizieren. Diese Geordnetheit wird als Resultat der methodischen Lösung eines strukturellen Problems der sozialen Organisation von Interaktion verstanden. Daraufhin stellt man Hypothesen darüber auf, welcher Art dieses strukturelle Problem ist. Von diesem Problem ausgehend können dann die praktischen Methoden rekonstruiert werden, die den Handelnden als Lösung für dieses Problem dienen und deren Verwendung die beobachtbare Geordnetheit eines Interaktionsgeschehens hervorbringt. Man kann von einem einzelnen Datenstück ausgehen, oder aber später eine Kollektion von Fällen, in denen sich das identifizierte Objekt – in welcher Variation auch immer – manifestiert, aus dem verfügbaren Datenkorpus zusammenstellen und anhand derer die Interpretationshypothese überprüfen.

Es gibt keine ideale und für alle Situationen richtige interkulturelle Lernmode, zugleich ist aber wichtig ein Konzept zu kennen, an dem sich die Lernprozesse orientieren können. Zwei dieser möglichen Konzepte des interkulturellen Lernens möchte ich im Folgenden darstellen.

Das erste Modell unterteilt den Prozess des interkulturellen Lernens in sieben verschiedene Phasen.

Phase 1:

Die eigene kulturelle Prägung wird erkannt und akzeptiert.

Phase 2:

Fremdkulturelle Muster werden als fremd wahrgenommen, ohne sie positiv oder negativ bewerten zu müssen. Der Kulturzentrismus ist nur gering ausgeprägt.

Phase 3:

Eigene Kulturstandards werden identifiziert und ihre Wirkung auf Menschen aus anderen Kulturen kann abgeschätzt werden.

Phase 4:

Das Interpretationswissen über bestimmte andere Kulturen wird erweitert um relevante Kulturstandards identifizieren zu können.

Phase 5:

Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster wird aufgebaut.

Phase 6:

Eine Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen wird erreicht, beispielsweise die Fähigkeit mit kulturellen Regeln flexibel umgehen zu können oder fremde Kulturstandards selektiv übernehmen zu können.

Phase 7:

Die Fähigkeit zum Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zu Menschen aus anderen Kulturen und der sichere Umgang in kulturellen Konflikten wird erlernt [1, S. 190].

Das zweite Modell ist das «Drei-Phasen Model».

Phase 1:

Das Bild, das ein Lernender sich von sich selbst und der Welt gemacht hat wird gestört.

Phase 2:

Es folgt eine kritische Selbstprüfung, die «reflexive» Bearbeitung. Der Lernende entwickelt eine Wahrnehmung für die fremde Kultur und ist sich gleichzeitig seiner kulturellen Prägung bewusst. Ohne dieses Bewusstsein eröffnet sich gar nicht die Möglichkeit neue Denk- und Verhaltensweisen zu erkennen.

Phase 3:

Der Lernende nimmt Informationen an, die von seiner Wirklichkeitsauffassung abweichen und erprobt so neue Perspektiven [1, S. 193].

Dieser Prozess erfasst sowohl Veränderungen auf der kognitiven, der affektiven und auf der Verhaltensebene einer Person. Der Lernprozess muss auf allen drei Ebenen stattfinden und versuchen die Lernerfahrungen miteinander zu verknüpfen. Es hat wenig Sinn, nur bestimmte kulturelle Muster zu verändern und nicht auch die ihnen zugeordneten Gefühle. Auf der kognitiven Ebene stellt sich besonders das Problem, die Lernenden Bedeutungsperspektive zu vermitteln, die zum Teil ein vollkommener Gegensatz zu seinen vorherigen Vorstellungen sind.

Gudykunst & Wiseman lösen dieses Problem mit einer so genannten «Dritt-Kultur-Perspektive», diese Außenperspektive erlaubt es nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Gemeinsamkeiten zwischen zwei Kulturen zu erkennen. Sie schafft eine Distanz zur eigenen Kultur und eine Offenheit für neue kulturelle Erfahrungen, eine Metakommunikation kann entstehen. Eine Metakommunikation hat bestimmte soziale bzw. situative Vorraussetzungen. Es ist auf der affektiven Ebene zu beachten, dass Konfrontationen mit Fremdartigkeit zu Irritation und Befremdung oder Gefühlen der Ohnmacht und Wut führen kann und auch Kränkungen sind möglich. Wenn interkulturelle Kommunikation also gelingen soll ist ein entspanntes soziales «Klima» wichtig. Auf der Verhaltensebene geht es schließlich darum Fähigkeiten zu erlernen, die einen störungsfreien und kultursensiblen Umgang ermöglichen.

Will man nun ein pädagogisches Lernangebot gestalten, ist es notwendig auf allen Ebenen gleichermaßen zu agieren um Lernende zu unterstützen. Es müssen Vermittlungsmethoden gefunden werden, die den Lernstil des Lernenden treffen und sein Interesse wecken. Dazu ist allerdings ein großes Maß an Vorwissen über den Lernenden und seine kulturellen Vorerfahrungen notwendig.

Literatur:

1. Blüml F. Qualitätssicherung / F. Blüml // Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. – Bielefeld: transcript, 2010. – S. 187–212.
2. Deller J. Interkulturelle Eignungsdiagnostik / J. Deller // Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 2007. – S. 741–755.
3. Ehlich, Konrad. Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren / Konrad Ehlich // Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven (Linguistische Studien A 149). – Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, 2004. – S. 15–40.
4. Göller, Thomas. Interkulturelle Philosophie / Jürgen Straub, Arne Weidemann, Doris Weidemann // Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 2011. – S. 272–283.
5. Nothdurft, Werner. Anerkennung / Jürgen Straub, Arne Weidemann, Doris Weidemann // Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 2009. – S. 110–122.

**СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ
НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Покидько Олена Костянтинівна, студентка,
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

У зв'язку з прогресивним розвитком суспільства в останні роки спостерігається все більший інтерес до іноземної мови. Прагнення вивчати цей предмет пояснюється багатьма причинами. Одна з яких – бажання подорожувати по світу, збагачувати свої знання у спілкуванні з представниками різних країн і культур, а без знання хоча би однієї іноземної мови це зробити дуже важко.

У сучасній методиці навчання іноземних мов у школі усне мовлення широко використовується як засіб навчання, що дозволяє вчителю долучати учнів до мовної комунікації з самого початку вивчення ними іноземної мови. Школярам забезпечується можливість чути і бачити, як, в яких ситуаціях вживаються слова або граматичні структури за допомогою включення в активну роботу слухового, зорового і мовного аналізаторів; мобілізує увагу учнів, стимулюється пізнавальний інтерес [3, с. 91-98].

Впровадження сучасних технологій в режим роботи сприяє взаємодії вчителя і учня, при якому вчитель на кожную свою дію отримує адекватну відповідь з боку дітей. Основне значення таких форм і методів навчання полягає в забезпеченні досягнення ряду найважливіших освітніх цілей:

- стимулювання мотивації та інтересу в області навчання у розвитку сучасної іншомовної освіти;
- підвищення рівня активності та самостійності учнів;
- розвиток навичок критичного мислення, формування комунікативної компетентності учнів;

- саморозвиток учнів, завдяки активізації мовленнєвої діяльності та взаємодії з викладачем та іншими учасниками освітнього процесу [6, с. 28-29].

Таким чином, використовуючи сучасні підходи до навчання іноземної мови, можна оптимізувати процес оволодіння навичками базового шкільного іншомовного спілкування і зробити його більш ефективним в умовах загальноосвітньої школи.

Людина, що виходить на рівень міжнародного та міжнаціонального спілкування, повинна повною мірою володіти вміннями і навичками вираження своїх думок іноземною мовою. Таким чином, комунікативна компетентність виходить на найважливіше місце [2, с. 19].

Серед методів комунікативно-зорієнтованого навчання іноземних мов виділяють метод стимуляції когнітивних процесів, метод заохочення до активної участі в процесі навчання, метод створення реальних та реалістичних ситуацій тощо.

Метод стимуляції когнітивних процесів особливо ефективно реалізується під час виконання проблемних завдань, які містяться в багатьох сучасних навчально-методичних комплексах. Застосування цього методу означає, що від учнів очікують, щоб вони використовували свої розумові здібності для виконання проблемних завдань. Передбачається також, що учні вирішуватимуть ці проблемні завдання, використовуючи іноземну мову. Це можуть бути ігри, забавки, вікторини. Учнів заохочують використовувати свій досвід, кмітливість і вирішувати питання самостійно, а не чекати відповіді від учителя.

Інший метод, який використовується методикою комунікативно орієнтованого викладання мов, – це метод заохочення до активної участі в процесі навчання. Для того щоб успішно вивчити мову, учні повинні брати активну участь у навчальному процесі. Учнів необхідно заохочувати ставити численні запитання й експериментувати з мовою. Для того щоб учні могли висловлюватись іноземною мовою на уроці, їх необхідно зацікавити в цьому і створити можливості для ефективного спілкування їх між собою та з учителем.

Ефективним методом комунікативно орієнтованого викладання мов є створення реальних та реалістичних ситуацій на уроці. Очевидно, що в більшості випадків спілкування іноземною мовою на уроці є значною мірою штучним у тому розумінні, що воно головним чином може тільки імітувати комунікативні ситуації реального життя. Наприклад, якщо учні познайомилися один з одним на початку нового навчального року, в них ніколи потім не виникає потреби знову це робити. Але для того, щоб забезпечити достатню практику, необхідно повторювати таке завдання декілька разів – певно, що за різних обставин. Учні в класі, як правило, не мають потреби ставити запитання про те, як пройти чи проїхати кудись у певному напрямку, але вони мусять знати, як це робити в реальних життєвих ситуаціях [10, с. 21-24].

Специфічною формою організації пізнавальної діяльності є інтерактивне навчання. Це навчання може сприяти позитивному впливу, як на підвищення якості знань, так і на підвищення працездатності, трудової активності учнів, їх зацікавленості предметом. Воно має на увазі цілком конкретні та прогнозовані цілі. Одна з таких цілей полягає у створенні комфортних умов навчання, таких, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну самостійність, що і робить продуктивним сам процес навчання. Навчальний процес організовується таким чином, що практично всі учні виявляються залученими в процес пізнання.

Метою застосування інтерактивного методу навчання є формування мотивованого інтересу до англійської мови, створення умови для розвитку мовленнєвої компетенції учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, яка веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних питань. Завдання полягає в тому, щоб зробити кожен урок цікавим, захоплюючим і домагатися того, щоб він розвивав пізнавальний інтерес, спонукав учнів до активної участі в навчальному процесі [8, с. 42-45].

Отже, існує кілька варіантів методу навчання у співпраці. *I. «Вчимося разом».* Клас розбивається на різномірні (за рівнем навченості) групи. Кожна група отримує одне завдання, яке є частиною якоїсь великої теми,

над якою працює весь клас. В результаті спільної роботи окремих груп досягається засвоєння всього матеріалу. Таким чином, з самого початку група має ніби подвійне завдання: академічну - досягнення пізнавальної, творчої мети; соціальну, або соціально-психологічну - здійснення в ході виконання завдань певної культури спілкування. Роль вчителя - контроль. Цей варіант можна використовувати при вивченні граматики, при роботі з текстом.

II. Дослідницька робота учнів в групах - наступний варіант залучення учнів в інтерактивну діяльність. Акцент робиться на самостійну діяльність. Учні працюють індивідуально або в групах. Вони вибирають підтему загальної теми. Спільно складається доповідь, яка і підлягає презентації на уроці перед всім класом. Найчастіше використовується цей варіант в проектній технології. Приміром, учні 8 класу виконали мініпроект «Ласкаво просимо в Україну» в Power Point. Діти з великим інтересом працюють над створенням проекту, де вони показують, як туристи можуть дістатися до України, чим вони можуть зайнятися взимку, влітку, які пам'ятки вони можуть побачити: музей, туристичний центр, пам'ятники. Таким чином, творча робота дає можливість учням не лише глибше вивчити тему, але і значно розширює їх загальний кругозір, вчить спілкуванню, вмінню самостійно здобувати і відбирати необхідний матеріал, дає можливість розвитку не тільки колективної творчості, а й індивідуальних талантів і здібностей учнів [1, с. 4-15].

Крім названих елементів інтерактивного можна застосовувати і такі форми групової роботи в «інтерактиві», як: «Велике коло», «Мозковий штурм», «Дебати», «Акваріум», «Побажання». Ці форми ефективні в тому випадку, якщо на уроці обговорюється якась проблема в цілому, про яку у школярів є вже початкове уявлення, отримані раніше на заняттях або в життєвому досвіді. Важливо, щоб рівень обговорюваної проблеми дозволяв перейти до широкого визначення проблеми та подальшого її вирішення.

Застосування елементів інтерактивного навчання дозволяє оптимально поєднувати традиційні (репродуктивні) і нетрадиційні методи навчання, сприяє організації особистісно-орієнтованого навчання, допомагає конструювати зміст освіти, спрямований на розвиток творчої освітньої діяльності учнів, сприяє формуванню світоглядних орієнтацій через розвиток особистого потенціалу -

індивідуальних можливостей і здібностей школярів, а значить допомагає у вирішенні основного завдання [8, с. 47-50].

Найбільш важливою компетенцією сьогодення є необхідність оволодіння новими технологіями, усвідомлення їх сили і слабкості, здатність вчитися все життя, усвідомлювати необхідність безперервної підготовки в професійному плані, а також постійний поступальний рух в особистому та суспільному житті.

Учитель, що володіє навичками роботи на комп'ютері, значно економить час і сили при підготовці до уроку. Його уроки стають набагато цікавішими для учнів. При навчанні іноземної мови є маса можливостей використання даного технічного засобу. Ми можемо поміняти місцями частини тексту, щоб учні відновили послідовність, вилучити деякі ключові слова або виразу з тексту. Можемо спроектувати на дошку необхідні ілюстрації, фотографії, що значно полегшує розуміння прочитаного або почутого і спрощує роботу. Існує ще багато інших можливостей використання інтерактивної дошки на уроках іноземної мови при наявності Інтернету.

Такі елементи новизни не залишаються не поміченими. Учні по-іншому починають ставитися до вчителя, що шукає нові форми і методи роботи, підвищується пізнавальний інтерес до вивчення предмета. Звичайно ж, традиційні форми і методи навчання учнів залишаються дійовими, але тепер розбавляються найсучаснішими ІТ технологіями.

Звичайно, дітям дуже подобаються уроки з використанням інформаційно-комунікативних технологій. В результаті застосування ІКТ на уроках підвищується пізнавальна активність та мовленнєва діяльність учнів. В даному випадку виправдовується метод навчання у співпраці (не тільки між дітьми, але і з викладачем).

Комп'ютерні технології допомагають:

- залучати пасивних слухачів;
- робити заняття більш наочними;
- забезпечувати навчальний процес новими, раніше недоступними матеріалами, які допомагають учням виявляти їх творчі здібності;
- привчати учнів до самостійної роботи з матеріалом;

- забезпечувати швидкий зворотний зв'язок;
- підвищувати інтенсивність навчального процесу;
- виховувати терпимість, сприйнятливості до різноманітності культур і духовного досвіду інших народів;
- підвищувати пізнавальну активність учнів, а саме, бажання вивчати предмет;
- об'єктивно оцінювати дії учнів;
- накопичувати статистичну інформацію в ході навчального процесу;
- реалізовувати особистісно-орієнтований і диференційований підходи в навчанні;
- дисциплінувати самого вчителя, формувати його інтерес до роботи;
- знімати такий негативний психологічний фактор, як "відповідобоязнь";
- підвищувати рівень розвитку психологічних механізмів (уяви, уваги, пам'яті);
- активізувати розумові процеси (аналіз, синтез, порівняння та ін.).

Вивчення іноземної мови з використанням ІКТ дає дітям можливість брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться по мережі Інтернет, листуватися з однолітками з інших країн, брати участь в чатах, відеоконференціях і т.д. Учні можуть отримувати будь-яку інформацію з проблеми, над якою вони працюють, а саме: лінгвокраїнознавчий матеріал, новини з життя відомих людей, статті з газет і журналів, необхідну літературу тощо.

Класичні та інтегровані уроки в супроводі мультимедійних презентацій, онлайн-тестів та програмних продуктів дозволяють учням поглибити знання, отримані раніше [9, с. 5-9].

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної учням і

вчителям інформації, що у будь-якому місці земної кулі: новини, країнознавчий матеріал, зарубіжну літературу і т.д.

На уроках іноземної мови Інтернет допомагає вирішити цілий ряд завдань: сформувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; вдосконалювати вміння писемного мовлення школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів стійку мотивацію до вивчення англійської мови. Крім того, робота спрямована на вивчення можливостей Інтернет-технологій для розширення кругозору школярів, налагоджувати і підтримувати ділові зв'язки і контакти зі своїми однолітками в англomовних країнах [4, с. 40-41].

Іншим засобом навчання іноземної мови є електронні підручники. Перевагами електронних підручників, на наш погляд, є: по-перше, їх мобільність, по-друге, доступність зв'язку з розвитком комп'ютерних мереж, по-третє, адекватність рівня розвитку сучасних наукових знань. З іншого боку, створення електронних підручників сприяє також рішенню і такої проблеми, як постійне оновлення інформаційного матеріалу. У них також може міститися велика кількість вправ і прикладів, детально ілюструватися в динаміці різні види інформації. Крім того, за допомогою електронних підручників здійснюється контроль знань - комп'ютерне тестування [5, с. 38-40].

Електронний словник поєднує в собі функції пошуку інформації, що цікавить, демонстрації мовних закономірностей і дає можливість освоїти навчальний матеріал за допомогою спеціальної системи вправ.

Всі сучасні електронні словники використовують звукові засоби мультимедійних персональних комп'ютерів для відтворення вимови.

Для переказу за допомогою якого-небудь з словників необхідно ввести перекладається слово (фразу, пропозиція тощо) в діалогове вікно обраного словника і слідувати подальшим інструкціям даного електронного словника. Використання електронних онлайн-словників видається особливо зручним при необхідності перекладу не однієї словникової одиниці, а відразу деякої їх кількості, наприклад при роботі з «ключовими словами» тексту, діалогу тощо, при виконанні вправ з навчання читання на передтекстовому етапі. І, звичайно,

можливість використання практично будь-якого словника через Інтернет економить час і сили, сприяє творчій роботі учня [4, с. 39].

В сучасних умовах пред'являються все більш високі вимоги до процесу навчання іноземним мовам. Обсяги інформації стрімко зростають, і сучасні засоби їх зберігання, передачі та обробки перестають бути ефективними. А комп'ютерні технології представляють великий спектр можливостей для підвищення продуктивності навчання.

Застосування сучасних технологій в освіті створює сприятливі умови для формування особистості учнів і відповідає запитам сучасного суспільства. Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, ефективніше вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на уроці англійської мови:

- 1) формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- 2) удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет, також відповідно підготовлених учителем;
- 3) удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення, представлених вчителем або одним із учнів, матеріалів мережі;
- 4) вдосконалювати вміння писемного мовлення, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, інших епістолярних продуктів спільної діяльності партнерів;
- 5) поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної англійської мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;
- 6) знайомитися з культурознавчими знаннями, що включають в себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови;
- 7) формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності учнів на уроці на основі систематичного використання «живих» матеріалів, обговорення не тільки питань до текстів підручника, а й актуальних проблем, що цікавлять всіх і кожного [7, с. 3-4].

З використанням нових сучасних технологій у педагогічній практиці інтерес дітей до нового матеріалу різко зростає, а це, у свою чергу, веде до досягнення основної мети навчального процесу при навчанні іноземних мов у загальноосвітній школі - формуванню комунікативної особистості, здатної й бажаної брати участь у міжкультурній комунікації іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Борзова Е.В. Парная и групповая работа на уроках иностранного языка в средней школе / Е.В. Борзова // Язык. Речь. Коммуникация. - 2000. - Вып.4. - С. 4-15.
2. Бориско Н.Ф. Тенденції розвитку навчально-методичних комплексів на базі нових інформаційних і комунікативних технологій / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. - 2001. - № 3. - С. 19.
3. Вєтохов О. М. Актуальні питання комунікативного навчання іноземних мов / О.М. Вєтохов // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. - 2006. - № 1. - С. 91-98.
4. Владимірова Л.П. Інтернет на уроках іноземної мови / Л.П. Владимірова // ИЯШ. - 2002. - № 6. - С. 39-41.
5. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов / О.О. Грецька // Іноземні мови. - 2002. - № 2. - С. 38-40.
6. Костюк Т. Діти – справжні рушії прогресу / Т. Костюк // Відкритий урок. - 2004. - № 1-2. - С. 28-29.
7. Поздняков С. Продуктивне навчання та інформаційні технології / С. Поздняков // Завуч (Перше вересня). - 2002. - № 16. - С. 3-4.
8. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г.О. Сиротенко. - Харків : вид. група "Основа", 2003. - С. 42-50.
9. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л.І. Скалій // Іноземні мови. - 2003. - № 4. - С. 5-9.
10. Villiers S. Sharing Our Understandings of the "Communicative Method" / S. Villiers // Іноземні мови в школі. - 2000. - № 3. - С. 21-24.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОНЦЕПТІВ GLAUBE / ВІРА ТА VORSTELLUNG / УЯВЛЕННЯ

Рижик Наталя Миколаївна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Протягом останніх десятиліть багато лінгвістів, що працюють у напрямку лінгвокультурних досліджень, виявляють активний інтерес до теорії концепцій. "Культурна концепція", яка є основною оперативною одиницею цієї наукової гілки, є багатогранною семантичною формацією, яка має виразну, ціннісну і умовну характеристику [2, с. 51].

Найскладнішими для співставного аналізу є концепти «найвищого рівня», такі як ЛЮБОВ, СВОБОДА, ЩАСТЯ та ВІРА. Ці так звані «універсальні концепти» духовної культури створюють сенс і мету існування для людини поза його індивідуальним буттям. Серед згаданих концептів GLAUBE / ВІРА є чи не найціннішим.

Важливість щастя, любові, свободи в реальному житті виявляється крихкою, і лише віра може полегшити людині його розчарування. Люди смертні і жахаються думки про смерть. Тільки віра в безсмертя і життя після смерті може полегшити духовні метання.

Позбавлене GLAUBE / ВІРИ людське життя стає безглуздом. «Віра - це сила життя», - говорить Л. М. Толстой. GLAUBE / ВІРА, яка передає сенс соціально-культурного життя, є найбільш глобальним та універсальним концептом. Вона охоплює всі інші загальнолюдські поняття, такі як «Любов», «Свобода», «Справедливість» і «Щастя» [7, с. 34].

Історія доводить, що люди ніколи не жили без віри в щось найвище, таке, що перевершує їх. Будь-яка культура проходить духовне самовизначення, утверджуючи GLAUBE / ВІРУ в щось виключне та недосяжне, що сприяє розумінню природи і рятує від її незліченних та неочікуваних метаморфоз.

Отже, в процесі історичного розвитку людина безліч разів переходить від віри до зневіри і від зневіри до пошуку нових вірувань, нових цінностей у житті, які дають сенс людському існуванню.

GLAUBE / BIPA, як одна з основних ціннісних категорій людського буття, має потужний вплив на функціонування урядів та соціальних інститутів, а також, на окремих людей. Все це вирізняє обраний поміж інших концепт і значно підвищує актуальність його вивчення.

Важливо звернутися до етимології поняття *Glauben*, що означає слово, яке позначає концепт GLAUBE / BIPA. Витоки сягають глибин єврейської культури та мови. Це – єврейське слово, в Старому Заповіті, зустрічається як «аман», тобто, воно є словом, яке звичайно використовується наприкінці молитов (слово «амінь», яке насправді повинно вимовлятися як «амейн»). Ми говоримо: «В ім'я Ісуса, Амінь», що означає «Я вірю в це».

Німецьке дієслово *glauben* – «вірити» означає «спиратися на», семантика цього дієслова передбачає ще кілька значень, що обов'язково передбачають прийменник «на», а саме: «розраховувати на», «спиратися на», «покладатися на» та ін. [1, с. 73].

Аналізуючи етимологію слова GLAUBE / BIPA в різних мовах, П. Флоренський відрізняє основні тенденції, пов'язані зі сприйняттям GLAUBE / BIPA у різних народів. Так, у деяких культурах поняття GLAUBE / BIPA стосується міжособистісних відносин морального характеру. Наприклад, в латинській, грецькій, англійській, вірменській, російській, німецькій мовах, на івриті та в санскриті GLAUBEN / BIPITI означає – «довіряти», «любити», «дозволяти», «починати», «схвалювати».

GLAUBE / BIPA є абстрактним концептом. Тобто, його зміст ми розуміємо на підсвідомому рівні, поєднуючи лінгвістику, психологію та культуру. Кожен абстрактний концепт тягне за собою інші поняття та явища, які розширюють, доповнюють і пояснюють його. Ці складові частинки нагромаджувалися впродовж усієї історії формування концепту GLAUBE / BIPA, його становлення та взаємодії з іншими концептами. Кожен з них може в свою чергу самотійно виступати окремим концептом, тобто вони безкінечно множаться, утворюючи концептосфери та концептосистеми [3, с. 91].

До складових частин концепту GLAUBE / BIPA належать: наївність, забобони, довіра, розчарування, довіряти, покладатися, упевнення, завзяття, правильність, почуття, поневіряння, зневіра, недовіра, вірогідність, вірність, чесність, віровизнання, віросповідання, щирість. Концепт GLAUBE / BIPA перехрещується з концептами БОГ, ІСТИНА, РЕЛІГІЯ і звичайно ЛЮДИНА.

Для концепту, особливо абстрактного, характерним є те, що всі його складові є нероздільними. Вони різноманітні, мають різне походження і значення, але при цьому складають одне ціле. Кожна, відмінна від інших, складова концепту перекривається будь-якою іншою, що має спільну зону сусідства. Тобто два абсолютно різних слова, які на перший погляд не мають нічого спільного, можуть мати спільну сему і тому, належати до одного концепту [5, с. 147].

Наприклад, одне із тлумачень слова GLAUBE / BIPA – «довіра, ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чийсь правоту, чесність, щирість» є співзвучним із тлумаченням слова «упевненість»: «тверде переконання в чомусь, щодо чогось, віра в когось, віра в кого- чи що-небудь». У свою чергу, семантика слова «упевненість» передбачає одну з сем іменника GLAUBE / BIPA - «впевненість в реальному існуванні Бога», «визнання існування чогось надприродного». Крім того, ще одна з сем іменника GLAUBE / BIPA це - «віровизнання, релігійне вчення» і вона співпадає з семою іменника «віросповідання» - «різновид якого-небудь вчення, належність до якої-небудь релігії» [6, с. 90]. Ось так, на перший погляд, різні за значеннями іменники – «впевненість» та «віровизнання» поєднуються в межах одного концепту.

Наступним концептом для розгляду є VORSTELLUNG / УЯВЛЕННЯ. Кардинально важливим є його розмежування від суміжного за значенням концепту «уява».

Уявляти собі будь-що може тільки людина внаслідок особливості діяльності її мозку, яка називається уявою, а продуктом уяви є уявлення про щось чи про когось. Сказати, наприклад, «Іван не мав ніякої уяви про космічні катастрофи» не можна, бо уява в нього була, тільки вона не створила уявлення про це. Тож треба розрізняти значення цих понять і не підмінювати одне одним. Обидва концепти, позначувані цими іменниками стосуються сфери нашого мислення, ширше – внутрішнього світу людини. Проте кожен з іменників має характерну тільки для нього сполучуваність [4, с. 67].

Уява – здатність образно створювати або відновлювати в думках щось бачене, чути. Як синонім до слова фантазія найчастіше виступає у зворотах: «уява малює», «в уяві постає (оживає)», «уява працює», «робота уяви», «викликати в уяві», «спливати в уяві». Уживається також зі словами: «багата»,

«буйна», «дитяча», «збуджена», «мимовільна», «поетична», «творча», «художня», «убога», «хвора», «людини», «письменника», «митця»; у словосполученнях - «плід уяви», «сила уяви» тощо.

Розуміння концепту VORSTELLUNG / УЯВЛЕННЯ в когнітивній лінгвістиці передує, базується на тлумаченні цього поняття в психології. «Уявленням» є розуміння чого-небудь, знання, яке ґрунтується на попередньому досвіді; чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється в свідомості людини поза безпосереднім впливом його на органи чуття [6, с. 119]. Вживається зі словами: «загальне», «зорове», «наше», «неточне», «повне», «помилкове», «правильне», «релігійне», «чітке»; у словосполученнях «уявлення про мистецтво», «уявлення про розвиток суспільства»; «давати уявлення», «зберігати уявлення», «складати уявлення», «спростовувати уявлення» та ін.

Проаналізувавши зазначені вище концепти, та семантику слів, що їх позначають, необхідно простежити їх можливий взаємозв'язок.

До концептів GLAUBE / ВІРА та VORSTELLUNG / УЯВЛЕННЯ входять дві головні складові: концепт СУБ'ЄКТ (особа, яка вірить чи має уявлення) та концепт ОБ'ЄКТ (те (або той), у що (або кого) хтось вірить, або про що (кого) існує уявлення).

Якщо виходити із тлумачення семантики лексеми «Glaube», що позначає концепт GLAUBE / ВІРА як синоніма іменника «упевненість», то важко не помітити, сему, яка з'являється у цьому випадку. Концепт GLAUBE / ВІРА позначає «переконання у чомусь», тобто «немає свідчень про попередній досвід зустрічі з предметом чи явищем, що його викликало», а лише «внутрішнє відчуття», навіть якщо воно «сильне і непереборне». На противагу цьому, VORSTELLUNG / УЯВЛЕННЯ є підкріплене досвідом знання, тобто суб'єкт точно знає про існування, форму та зміст явищ чи предметів, з якими він дійсно стикнувся. Тобто можна говорити, що в першому випадку немає фактичного підтвердження існування певного предмета чи явища, а лише необґрунтована впевненість, віра в те, що такий предмет чи явище існують, а у другому, таке підтвердження є.

Якщо ж розглядати концепт GLAUBE / ВІРА у розумінні віросповідання, то концепт VORSTELLUNG / УЯВЛЕННЯ з ним перегукується таким чином.

Якщо ж розглядати сему «віросповідання» як одне із тлумачень лексеми «Glaube», то як і «Glaube» вона має у своєму підґрунті релігію, а та у свою чергу має свої прояви у матеріальному світі. Такими проявами є певні артефакти, певні предмети, які використовуються при здійсненні обрядів. А ще важливішим є те, що майже кожна релігія має своє письмове джерело (Біблія, Коран, Тора тощо). В такому разі в обох випадках, і при GLAUBE / BIPİ, і при VORSTELLUNG / УЯВЛЕННІ існує певний досвід чуттєво-наочного контакту з об'єктом.

Тобто, проведене дослідження вже на даному етапі дозволяє стверджувати про наявність певного взаємозв'язку між розглянутими концептами.

Список використаних джерел:

1. Голубовская И.А. Этнические особенности языковых картин мира.— К.: Изд.-полигр. центр "Киевский университет", 2002. — 293 с.
2. Жайворонок В.В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення // Культура народів причерномор'я. - №32. — 2002. — С. 51-53.
3. Кибрик А.Е. Константы и переменные языка. — СПб.: Алетейя, 2003. — 661 с.
4. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потебні до гіпотези мовного релятивізму). — Львів: Літопис, 2002. — 304 с.
5. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. — К.: Академія, 2006. — 456 с.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. — М: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — 245 с.
7. Кубрякова Е.С.. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика — психология — когнитивная наука // Вопросы языкознания. — 1994. - №4. — С. 33-45.

ЕМОТИВНИЙ ПРОСТІР ТВОРУ Й.В. ГЕТЕ «ФАУСТ» ТА ЙОГО ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Сєдих Анастасія Юрїївна, студентка,
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

У сучасному перекладі з кожним днем все більше робіт з вивчення «міжкультурної адаптації», які викликають складнощі у перекладачів. До таких «складних» для перекладу на іншу мову належать твори з яскравим національним колоритом: казки, легенди, а також твори засновані на них. Мовні картини світу відрізняються механізмами та способами вербалізації зовнішньо-мовленнєвої дійсності.

Гарним зразком для підтвердження цієї тези є порівняльна характеристика оригіналу твору Й.В. Гете «Фауст» та перекладу цієї драми Пастернаком. Для досягнення поставленої цілі був проведений текстограматичний аналіз, в ході якого були виділені та порівняні номінативні, конотативні та дієслівні ланцюжки, що відносилися до Фауста, Гретхен та Мефістофеля.

Порівняння німецького варіанту твору «Фауст» у перекладі Б. Пастернака виявило, що в результаті змін адресатом номінативних та дискурсивних стратегій російський адресат може сприймати головних персонажів та їх дії дещо інакше, ніж німецький адресат. Дана обставина зумовлена тим, що при адаптації до російської культури константи німецької культури «Фауст», перекладач час від часу розставляє змістовні комунікативні акценти, які ведуть до переконструювання інформації у макротексті та сприяють, тим самим, активізації у адресата різних даних при читанні оригіналу та перекладу. Дане спостереження підкріплює ряд прикладів, у яких містяться номінації та характеристики головного героя твору Й.В. Гете «Фауст».

Nicht irdisch ist des Toren Trank noch Speise ...

Befriedigt nicht die tiefbewegte Brust...

Німецька лексема *Tor*, яка має негативну семантику (дурень), у перекладі передається особовим займенником 3-ої особи, має граматичну семантику «не спілкуючись, один» та поєднується з стилістично-нейтральним прикметником у короткій формі.

У іншому рядку німецька одиниця *Brust* (груди) перекладається лексемою «душа», яка відноситься до констант російської культури та часто позитивно конотованої.

И чем он сят, никто не знает тоже...

И век ему с душой не будет сладу...

Аналіз рис, що характеризують Фауста у тексті перекладу твору Й.В. Гете, виявив більшу кількість позитивних номінацій та характеристик героя засобами російської мови, ніж в оригіналі: 75% від загального числа; 4% - нейтральних та 21% - негативних.

Результатом зміни номінативних та дискурсивних стратегій стає також зміна думки про ситуацію, що часто досягається заміною пасивних контрукцій на активні. При цьому у тексті перекладу дієслівні речення трансформуються у субстантивні, що призводить до зміни акценту з дії на її виконавця, з повідомлення про ознаки об'єкту на класифікацію об'єкту.

Долго нищенствовала – и теперь в тюрьме! Под замком, как преступница, осужденная на муки, - она, несравненная, непорочная...

Гретхен лише порівнюється зі злодійкою (як преступница), що створює у читача російського перекладу враження, що покарання дівчина не заслужила. Створенню подібного сприйняття образу Гретхен сприяє також постановка у постпозицію характеристик дівчини: незрівнянна, непорочна слідом за особовим займенником вона. Таким чином, увага адресата звертається на чистоту дівчини, а не на безнадійність її положення та на жалість Фауста до колишньої коханої. Отже, адресати оригіналу сприймають героїню дещо по-іншому, ніж російськомовні читачі.

Проведене дослідження міжкультурної адаптації культурного концепту «Фауст» показало, що у процесі міжкультурної адаптації простежується неминуче переструктурування інформації, яка зберігається в когнітивній структурі концепту «Фауст».

У результаті в російській лінгвокультурі складається дещо інше, ніж у культурі-донорі, уявлення про німецький національно-специфічний концепт «Фауст».

Список використаних джерел:

1. Виноградов В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. - 2-е изд-е. - М.: Высшая школа, 1972. - 614 с.
2. Гёте Й.В. Фауст. – М.: Изд-во “Худ. литература”, 1991. - 247 с.
3. Гришаева Л.И. Перевод как когнитивно-коммуникативная деятельность. // Социокультурные проблемы перевода. - Вып. 4. - Воронеж, 2001. - С. 32-44.
4. Кретов А.А. Теория перевода в контексте гуманитарных наук / А.А. Кретов, Н.А. Фененко // Проблемы культурной адаптации текста. - Воронеж, 1999. - С. 49-53.
5. Кретов А.А. Перевод как канал взаимодействия культур и языков (к проблеме языкового освоения “чужой” действительности) / А.А. Кретов, Н.А. Фененко // Социокультурные проблемы перевода. Воронеж, 1999. - Вып. 3. - С. 82-94.
6. Кретов А.А. Компенсация как категория переводоведения / А.А. Кретов, Н.А. Фененко // Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2001. - № 2. - С. 70 - 74.

КОНВЕРСІЯ ЯК ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ткач Марина Валеріївна,
старший викладач кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Особливості історичного розвитку словникового складу англійської мови призвели до того, що морфологічна структура основи слова не завжди може служити ознакою частини мови. Основа і навіть корінь у багатьох словах збігаються з основною формою слова. Це сприяло виникненню за зразком вже існуючих омонімічних пар нових слів без додавання або зміни будь-яких морфем, проте в іншій частині мови. Нове слово відрізняється при цьому від вихідного своєю парадигмою, синтаксичними функціями, синтаксичною сполучуваністю і лексико-граматичним значенням, і омонімічне йому в основній формі. Наприклад, від іменника *dial циферблат* утворюється дієслово *to dial набирати номер по телефону*, від дієслова *to find знаходити* утворюється іменник *find знахідка*, можливе утворення дієслів від прислівників (*to down опустити*), від вигуків (*to okay схвалити*) і від інших частин мови.

Цей специфічний для сучасної англійської мови тип словотвору найбільш широко відомий під назвою **конверсія** (conversion). Термін вперше вжив відомий дослідник англійської мови Р. Суїт у своїй книзі «New English Grammar» у 1891 році. Конверсія (від лат. «conversio» перетворення, зміна) – *лінгв.* спосіб утворення слова за допомогою зміни його граматичних характеристик, без додавання *аффіксів* [1].

Конверсія – єдиний спосіб словотвору, при якому нове слово утворюється без кількісних змін основної форми вихідного слова і без застосування будь-яких лінійних словотворчих засобів. В сучасній англійській мові найбільш поширеним є конвертування дієслів від складних іменників, номінативних

сполучень (to bottom-line, to cashflow, to hip-pocket, to test-tube, to joint-venture), а також складноскорочених слів, абревіатур, зрощень (e-mail – to e-mail, deejay – to deejay, fax – to fax).

Термін «безафіксний словотвір» не відокремлює цей спосіб від чергування типу: *sing – song, food – feed*, де також немає афіксів. Термін «кореневий» незручний, оскільки залежно від структури вихідного слова за цим способом утворюються нові слова не тільки кореневі, але і похідні, і складні, наприклад, to provision *забезпечувати продовольством*, to black list *заносити до чорного списку*.

Широке поширення конверсії, як способу словотвору, тісно пов'язане з особливостями граматичної будови англійської мови та її історією.

У староанглійській мові для утворення нових слів широко використовувався її основний словниковий фонд, з якого нові слова створювалися шляхом деривації і словоскладання. Таким чином, у мові було дуже багато слів від одного кореня, що належали до різних частин мови.

Після норманського завоювання багато суфіксів втратили продуктивність та зникли. У середньоанглійський період відбувається, як відомо, вирівнювання закінчень. Граматичні закінчення, що показують розходження в числі, відмінку й роді, стають схожими за вимовою і тому непотрібними. Теж саме відбувається й з дієслівними закінченнями. Після того, як багато закінчень відпадають, однокореневі слова, що належать до різних частин мови, стають омонімічними. Так, наприклад, староанглійські *lufian любити, lufu любов, slaeran спати, slaep сон* стають омонімічними в результаті нівелювання і відпадання закінчень, так що в сучасній мові: *love любов і любити, sleep сон і спати*.

Їхні граматичні форми так само стають частково омонімічними, тобто виникають омоформи.

В сучасній англійській мові дуже багато таких пар слів, де дієслово та іменник стали омонімами, хоча в староанглійській мові вони відрізнялися. Ось деякі найбільш поширені:

Anger	<i>гнів</i>	Shame	<i>сором</i>	Light	<i>світло</i>
<i>гніватися</i>		<i>соромити</i>		<i>освітлювати</i>	
Answer	<i>відповідь</i>	Ship	<i>корабель</i>	Step	<i>крок</i>
<i>відповідати</i>		<i>пересилати на кораблі</i>		<i>робити крок</i>	

Аналогічні пари можна привести й для прикметників і дієслів:

Busy	зайнятий	Dry	сухий
	займатися		сохнути
Free	вільний	Own	власний
	звільняти		володіти

Подібна омонімія дієслів і іменників виникала також у результаті запозичень із французької мови однокоренових слів, що належали у французькій мові до різних частин мови і відрізнялися один від одного, але фонетично збігалися внаслідок запозичення й асиміляції. Всі ці випадки, на наш погляд, не можуть розглядатися як конверсія, оскільки словотвір в них історично афіксальний, але для сучасного стану мови це такі ж омоніми як ті, які виникли шляхом конверсії.

Для розмежування конверсії й омонімії варто звернути увагу на те, що перша є способом словотвору, тобто створення нових слів, а тому належить до області діяхронії; друга характеризує відношення між існуючими в мові словами, безвідносно до того, як вони виникли, а, отже, належить до синхронії.

Тому під час опису сучасних відношень між такими парами як *love*, *v.* і *love*, *n.* або *beam*, *n.* і *beam*, *v.* треба констатувати, що обидві пари є омонімами.

Існує, однак, чимало випадків омонімії, коли не можна сказати із впевненістю, має місце конверсія чи ні, тому що, якщо для наведених вище омонімів відповідні дієслова в староанглійській не засвідчені, то це ще не означає, що їх там не було. Такі, наприклад:

bloom	<i>квітка</i>		
	<i>квітнути</i>		
clean	<i>чистий</i>	while	<i>час</i>
	<i>чистити</i>	worship	<i>проводити час</i>
			<i>обожнювання</i>

Отже, конверсія – надзвичайно продуктивний спосіб словотвору, який є широко розповсюдженим в сучасній англійській мові, що пов'язано з граматиною та історією мови, яка розглядається.

Конверсія є своєрідним типом словотвору. Це – активний процес, який відбувається на трьох рівнях: морфологічному, синтаксичному і семантичному. Процес конверсії охоплює майже всі частини мови. Проте найактивніший він у межах іменника і дієслова [2].

Г. Мерченд вказує дуже цікаву деталь, а саме, що віддієслівні іменники, сформовані за допомогою конверсії і позначають особу, яка діє, головним чином зневажливі. Це твердження може бути проілюстровано наступними прикладами: *bore, cheat, flirt, scold* → «a scolding woman», *tease* → «a person who teases»; наприклад, *But as soon as he (Wagner) puts his Wotans and Siegfrieds and Parcivals on the stage, so many heavy men, who stand in one place for an hour heavily wrestling with a narrative that nobody can understand, he is the emperor of the bores* [4].

Таким чином, конверсія – шлях утворення нових слів у сучасній англійській мові, - процес створення нового слова від певного існуючого кореневого слова, змінюючи категорію частини мови, не змінюючи морфемну форму первісного кореневого слова. Переміщення слова з однієї частини мови в іншу викликає зміни парадигми.

Список використаних джерел:

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. – 2CD. – М., 2003.
2. Зацний Ю.А. Развитие словарного состава английской лови. – Запоріжжя: ЗДУ, 1998. – С. 69-100.
3. Kveselevich D.I. Modern English Lexicology in Practice. – К., 2001. – Р. 32-41.
4. London Jack. Martin Eden. – Kiev: Dnipro, 1987. – 367 p.
5. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. 3d edition. – München, 1989. – 137 p.

**ФУНКЦІОНАЛЬНІ ДОМІНАНТИ ТЕКСТУ ЯК ФАКТОР
ВИБОРУ СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДАЧА
(НА ОСНОВІ ТРАГЕДІЇ ГЕТЕ «ФАУСТ»)**

Топузлієва Олена Олексіївна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Сучасне суспільство розвивається під постійним натиском процесу глобалізації, який є потребує перманентного реагування з боку людства і здійснюється внаслідок інтеркультурного обміну, ядром якого є процес міжмовної комунікації. Останній здійснюється на основі володіння мовною компетенцією представниками різноманітних культур на міжнародному просторі і здатності перекладачів встановлювати високий рівень еквівалентності між текстами письмовими або усними внаслідок здійснення правильного вибору стратегій перекладача. Отже, предметом даної статті є аналіз функціональних домінант тексту як фактору вибору стратегії перекладача.

Визначний перекладознавець, дослідник-германіст Латишев Лев Костянтинович зазначає: «Усі тексти будь-якого типу і жанру виконують певні функції у процесі комунікації, які виявляються домінантними у тому чи іншому типі тексту в залежності від його жанрово-стильової приналежності. Дані функції реалізуються у різних «елементах змісту» висловлювання, які отримали назву функціональних домінант і функціональних субдомінант тексту. Функціональні домінанти і функціональні субдомінанти характеризуються наступними ознаками. **Функціональні домінанти** – це переважаючі, тобто належні обов'язковій передачі у перекладі елементи змісту, а **функціональні субдомінанти** – це елементи тексту, які можуть зазнавати певних модифікацій-замінам з обмеженого кола можливостей. До того ж, той змістовний елемент, який в одному типі тексту був домінантним, може стати субдомінантним у іншому типі тексту і навпаки» [8; с. 280].

Для цілей даного дослідження інтерес собою являє визначення певного

співвідношення: функціональні доміанти, які віддзеркалюють домінуючу функцію тексту, що перекладаються → стратегія перекладача, – тобто, як тип і жанр вихідного тексту через домінуючу функцію і елементів, які її віддзеркалюють, впливає на вибір перекладацьких дій створення тексту перекладу, еквівалентного вихідному.

Матеріалом дослідження стали переклади «Фауста» Гете на російську мову таких перекладачів: М. Є. Врангель (1889), М. Холодковський (1978), М. Голованов (1898), А. Мамонтов (1901), П. Трунін (1882).

У свою чергу, метод лінгвістичного моделювання процесу перекладу, а також порівняльний аналіз текстів оригіналу і перекладу з точки зору вибору перекладачем стратегії в залежності від переважаючих у даних типах тексту елементах мови (функціональних доміант), які репрезентують домінуючу функцію висловлювання, дозволив виділити ряд перекладацьких стратегій, використаних автором для створення тексту перекладу, еквівалентного оригіналу. Отже, відповідно до класифікації відомого теоретика перекладу Комісарова Вілена Наумовича, під час аналізу нашої вибірки виділено наступні стратегії [7; с. 424].

1. Стратегія визначення жанрово-стильової приналежності тексту дозволила перекладачу визначити, що тексти з домінуючою функцією вираження (тексти художньої літератури і поезії) належать до поетичного і розмовного (з підстилями літературно-розмовним і фамільярно-розмовним) функціональних стилів. Використовуючи дану стратегію на практиці з метою передачі домінуючої функції оригінала у перекладі, перекладач повинен враховувати загальні риси і риси відмінностей німецького і російських текстів, які належать до даних стилів. Так, в обох мовах (російська і німецька) тексти даного типу характеризуються особливою емоційністю і експресивністю, хоча засоби їх досягнення відрізняються у російській і німецькій мовах:

*Ihr beiden, die ihr mir so oft
In Not und Trübsal beigestanden,
Sagt, was ihr wohl in deutschen Landen
Von unserer Unternehmung hofft!*
(J.W. Goethe „Faust“)

*Друзья, которые в довольстве и нужде
Со мной делились словно братья,
Скажите: можно ль в сей стране
Успеха ждать от предприятия?
(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н. Голованов)*

*Друзья - я помню - мне не раз
Вы помогали в горькой доле.
Как ваше мнение: хорошо ли
Пойдут дела теперь у нас?
(J.W. Goethe „Faust“, пер. I.M. Холодковський)*

У наведених прикладах, останні два менш емоційно забарвлені, на відміну від оригіналу, де емоційність досягається за допомогою окличного знаку і контекстуального значення. Переклад І. М. Холодковського відрізняється найменшою експресивністю, яка втрачається внаслідок заміни „*Was ihr wohl in deutschen Landen von unserer Unternehmung hofft!*“ на нейтральний вираз «*Как ваше мнение: хорошо ли пойдут дела теперь у нас?*».

2. Стратегія визначення домінантної стислості тексту
використовується перекладачем з метою визначення найбільш значних елементів висловлення на одиницю перекладного тексту і показала, що домінантна стислість текстів з домінуючою функцією висловлення незначна у порівнянні, наприклад, з текстами домінуючої функцією опису, хоча подібні тексти являють собою великі складності для перекладу, оскільки зорієнтовані на форму твору, на вплив на реципієнта, які повинні зберігатися у процесі перекладу. При перекладі поетичних текстів особливо складно зберегти метричну структуру вихідного тексту, передаючи при цьому почуття і настрій автора тексту оригінала.

*Von Zeit zu Zeit seh ich den Alten gern,
Und hüte mich, mit ihm zu brechen.
Es ist gar hübsch von einem großen Herrn,
So menschlich mit dem Teufel selbst zu sprechen.
(J.W. Goethe „Faust“)*

*Охотно вижусь я со стариком порой
И опасуюсь с ним браниться;
И то сказать: ведь, господин большой,
А как умеет он с чертом-то обходиться!
(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н. Голованов)
Люблю я изредка взглянуть на старика
И ссориться с ним буду опасаться.
Ведь, вельмож, сознаюсь, премилая черта,
По-человечески так с чертом обращаться.
(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н.Е. Врангель)*

Дані приклади наочно ілюструють важкість передачі складної внутрішньої форми вихідного висловлювання у перекладі, з одного боку, і вдалий переклад з іншого.

3. Стратегія компресії / декомпресії входить до числа найчастіше використовуваних стратегій для перекладу текстів, зорієнтованих на форму. Реалізація даної стратегії заснована на різній синтаксичній побудові російських та німецьких речень [4; с. 424].

*Wenn ich nur nichts von Nachwelt hören sollte!
Gesetzt, daß ich von Nachwelt reden wollte,
Wer macht der Nachwelt Spaß?
(J.W. Goethe „Faust“)
Что о грядущем говорит?
Когда о нем мы будем лишь стараться,
Кто современником бы стал, коль так смешишь?
(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н. Голованов)
Ты хоть бы о потомстве мне не говорил!
Ну, стоит хлопотать, чтоб быть потомству мил?
А современников- то кто же тешить будет?
(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н.Е. Врангель)
Потомство! Я о нем и слушать не хочу.
Положим, я о нем похлопочу.
А современникам где добывать забаву?*

Они свое на то имеют тоже право.

(J.W. Goethe „Faust“, пер. П. Трунін)

Аналіз поданих прикладів зображує відмінність у синтаксисі, що зумовлена сталою конструкцією складнопідрядних речень у німецькій мові. Крім того, для речень російської мови характерна поширеність, словоформи німецької мови мають ускладнений характер, що суттєво впливає на якість перекладу.

Діаконова Наталія Анатоліївна виділяє наступні стратегії перекладу, які грають важливу роль у перекладацькій діяльності [1; с. 185]:

1. Стратегія компенсуючих модифікацій у більшій мірі використовується перекладачем під час перекладу вихідного тексту з домінуючою функцією вираження і звернення, ніж при перекладі текстів з домінуючою функцією описування, оскільки зверненість тексту оригінала на зміст не передбачає яких-небудь модифікацій змісту, скоріше, навпаки, потребує максимально точної передачі при перекладі.

O sähst du, voller Mondenschein,

Zum letztenmal auf meine Pein,

Den ich so manche Mitternacht

An diesem Pult herangewacht.

(J.W. Goethe „Faust“)

О месяц! Если б в этот час

Ты озарил в последний раз

Меня средь комнаты моей,

Где я познал тоску ночей!

(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н. Холодковський)

О, если б месяц золотой,

Последний раз с моей тоской

Меня ты озарил! Уж сколько раз

Ты с ней, друг мой, видишь нас.

(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н.Е. Врангель)

О, если бы на мое мученье

В последний раз смотрел ты, полный месяц,

*Кого, полночь не одну,
Я бодрствую, встречал у этого стола.
(J.W. Goethe „Faust“, пер. А. Мамонтов)*

У наведених прикладах, а саме у перших двох перекладах, зображена повна відповідність текстів на семантичному рівні, проте повну розбіжність на морфологічному та синтаксичному рівнях. Переклад О. Мамонтова виявився найбільш наближеним до тексту оригіналу на семантичному рівні, що відобразилось на якості морфологічного рівню.

2. Стратегія передачі світосприйняття передбачає зверненість перекладача на загальну картину світу, а також часткових уявлень про життя автора вхідного тексту і їх відображення при перекладі. Тому подана стратегія поширена і є однією з провідних при перекладі текстів з домінуючою функцією вираження і звернення і не характерна для використання при перекладі текстів з домінуючою функцією опису.

*Habe nun, ach! Philosophie,
Juristerei und Medizin
Und leider auch Theologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn,
Da steh ich nun, ich armer Tor,
Und bin so klug als wie zuvor!
(J.W. Goethe „Faust“)
Я філософію постиг,
Я став юристом, став врачом...
Увы! С усердьем и трудом
И в благословье я проник,-
И не умней я стал в конце концов,
Чем прежде был...Глупец я из глупцов!
(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н. Холодковський)
Все изучил науки я!
Далась мне философия!
Законы, теология-
И ту зубрил я с пылким рвением!*

И что ж? Глупцом, чьим был- позор!

(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н.Е. Врангель)

Наведені приклади перекладу віддзеркалюють світогляд самого Й. В. Гете, оскільки і сам твір «Фауст» увійшов у світову літературу як шедевр автобіографічного характеру, елементи якого пронизують твір у вигляді внутрішнього конфлікту головного персонажа через внутрішні монологи. У поданих перекладених строфах стратегія передачі світосприйняття зберігає свою функцію, але треба наголосити, що вона досить виражена і у самому тексті оригіналу.

3. Стратегія дослівного перекладу часто використовується перекладачем при перекладі текстів, орієнтованих на зміст, оскільки термін і кліше, як правило, інтернаціональні і мають точні еквіваленти у мові перекладу. Приблизно з такою частотою дана стратегія реалізується при перекладі рекламних текстів, що зумовлено появою такого жанру як реклама у сучасному суспільстві – запозичення як явище масової культури західного суспільства.

*Heise Magister; heiße Doktor gar
Und ziehe schon an die zehen Jahr
Herauf, herab und quer und krumm
Meine Schüler an der Nase herum.*

(J.W. Goethe „Faust“)

*Магістр и доктор я – и вот
Тому пошел десятый год;
Учеников туда, сюда
Я за нос провожу всегда.*

(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н. Холодковський)

*Магістром, правда, доктором зовусь
И десять лет уже вожусь,
С учениками: вкривь и вкось
Водя их за нос на авось.*

(J.W. Goethe „Faust“, пер. Н.Е. Врангель)

*Зовусь магістром, даже доктором зовусь,
И скоро десять лет уж как вожу*

*И вверху, и вниз, и вкривь, и вкось
Своих учеников за нос.
(J.W. Goethe „Faust“, пер. А. Мамонтов)*

Використані інтернаціоналізми у тексті оригіналу зберігаються у текстах перекладу, зазнаючи флексії у процесі пристосування. Наприклад, у тексті оригіналу, іменники *Magister i Doktor* вживаються без флексій, незалежно від відмінку, у перекладі наведені приклади приймають форму родового відмінка однини і отримують флексії –ом: *Магистр(ом), доктор(ом)*.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що тексти різних типів в залежності від наявності у них тих чи інших переважаючих функцій і набору функціональних домінант, котрі дані функції репрезентують, «технічно» перекладаються по-різному, що виражається у можливості використання перекладачем конкретних стратегій.

Список використаних джерел:

1. Дьяконова Н.А. Функциональные доминанты текста как фактор выбора стратегии перевода : дис. канд. филол. наук : 10. 02. 20 / Наталья Анатольевна Дьяконова. – М., 2004. – 185 с.
2. Иоганн Вольфганг Гете. Фауст / перевод с нем. Н. Е. Врангель, 1889. – С.-Петербург.: Типография А. С. Суворина, 1889. – 212 с.
3. Иоганн Вольфганг Гете. Фауст / перевод с нем. Н. Голованова, 1898. – М.: Издание С.С. Мошкина, 1898. – 354 с.
4. Иоганн Вольфганг Гете. Фауст / перевод с нем. А. Мамонтова, 1901. – М.: Издание А. Мамонтова, 1901. – 194 с.
5. Иоганн Вольфганг Гете. Фауст / перевод с нем. Н. Холодковского, 1878. – М.: Детская литература, 1969. – 355 с.
6. Иоганн Вольфганг Гете. Фауст / перевод с нем. П. Трунина, - М. : Типография Е. Гербекъ, 1882. – 334 с.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
8. Латышев Л.К. Технология перевода. Уч. пос. по подготовке переводчиков (с нем. яз.). – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 280 с.
9. Goethe J. W. Faust / J. W. Goethe. – München : DTV, 2016. – 416 S.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ РОМАНУ ІНГРІД НОЛЛЬ «RÖSLEIN ROT»

Фесенко Євгенія Вікторівна,
асистент кафедри німецької філології
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Останнім часом у термінологічному апараті філософії, філології та мистецтвознавства з'явилося поняття «інтермедіальність» – особливий тип внутрішньотекстових взаємозв'язків у художньому творі, який ґрунтується на взаємодії художніх кодів різних видів мистецтв [4, с. 153].

Інтермедіальність у літературі тісно пов'язана з поняттям екфрази. Не зважаючи на велику кількість синонімічної термінології в літературознавстві («екфраз», «екфразис», «екфрасис») та йдучи за «Літературознавчою енциклопедією» Ю. Коваліва, використовуємо термін «екфраз» [3, с. 325].

Екфраз у сучасній науці є предметом багатьох дискусій та викликає пильну увагу як у теоретичному, так і в історико-літературному аспекті.

Сучасними літературознавцями екфраз визначається як словесний опис предмету візуального мистецтва (Т. Автухович, Н. Бочкарьова, Н. Брагінська, Л. Геллер, Л. Генералюк, А. Гродецька, О. Яценко та ін.), живописна ремінісценція (О. Графова), елемент стилю (С. Звонова), вербальний переказ картин (О. Пономарева), вербальна репрезентація живопису (О. Постнова), формальний опис (Ф. Д'Анжело).

У ширшому розумінні, якщо враховувати презентацію в сучасних літературних текстах предметів візуальної дійсності, то екфраз є словесним вираженням візуальної образності. Таким чином, екфразою вважаємо словесне вираження будь-якого візуального матеріалу (живопису, архітектури, скульптури тощо).

Твір «Röslein rot» відомої німецької письменниці Інгрід Нолль містить у собі цілу низку екфрастичних описів, що, на нашу думку, може пояснюватися в

першу чергу інтересом письменниці до історії мистецтва, яку вона вивчала у Боннському університеті.

Екфраза широко представлена в романі І. Нолль «Röslein rot» у всьому різноманітті екфрастичних описів, що відрізняються за об'ємом представленої візуальної інформації, за специфікою візуального джерела дійсно існуючих живописних об'єктів.

Будучи акумулятором культурної пам'яті та помітно розширюючи семантичне поле роману, екфрази у творі Інґрід Нолль виконують характерологічну (тобто слугують засобом створення образів-персонажів) та метаописову (виражає погляди автора та героїв не тільки на той чи інший візуальний артефакт, але й на мистецтво як таке) функції.

Часто І. Нолль надає характеристику мистецтва епохи Бароко, виражає своє ставлення до того чи іншого візуального артефакту.

Історично-культурний фон роману формується різними роду живописними ремінісценціями. Під живописною ремінісценцією розуміємо, услід за О. Графовой, «присутні у художніх текстах посилення до попередніх культурно-історичних фактів, творів та їх авторів» [2, с. 247]. У романі згадуються такі художники, як Даніель Сегерс, Лудовіко де Сузіо, Жорж де Латур, Ієреміас ван Вінге, Рулант Саверей, Кріштоффель ван Берге, Георг Флегель, Пітер Клас, Готфрід фон Ведігс, Габріель Сальчи, Крістофоро Мунарі, Амброзіус Босхарт Старший, Луїс Мелендес, Любен Вожен, Рашель Руши та ін. Мова йде про один художній напрям – епоху Бароко. При цьому увагу автора сфокусовано лише на натюрмортах цього періоду. Згадування пов'язаних з живописом реалій розгорнуті за об'ємом, серед них немає випадкових, усі вони пройшли ретельний відбір, перш ніж «вписатися» в художній твір. Не випадковими вважаємо у зв'язку з цим вибір поданих у тексті роману живописних екфраз та назви розділів, де назвою є будь-який основний або другорядний елемент згадуваної картини.

Відсилаючи читача до інших медіальних носіїв, І. Нолль використовує прийом екфрази, який поєднує опис вже існуючих творів мистецтва із суб'єктивним сприйняттям головної героїні роману, а через неї також з особливим баченням світу самого автора (оповідь ведеться від першої особи),

адже екфраза – це, в першу чергу, «запис послідовності руху очей та зорових вражень. Це іконічний ... образ не картини, а бачення, осягнення картини» [1, с. 10].

Цікавими видаються у зв'язку з цим описи творів образотворчого мистецтва, що відіграють важливу роль у сюжеті та конфлікті твору, зумовлюють його систему образів та стильову своєрідність, кожен з яких, крім детального перекладу з мови зображальної на мову словесну, містить часто суб'єктивні експлікації автора, які посилюють смислове навантаження всього роману.

Переживання Анарози вдало демонструє екфрастичний опис праці художника Жоржа де Латура «Магдалена, що кається». Пригадуючи слова матері про те, що перли – на сльози, головна героїня втрачає спокій, підозрюючи свого чоловіка у зраді.

Варто зазначити, що інтермедіальні алюзії творів інших мистецтв слугують створенню атмосфери таємниці та недовомленості в детективному романі, є засобом втілення художнього задуму твору, роблячи оповідання динамічним, експресивним та емоційним. Крім того, твори інших мистецтв (у цьому випадку – візуальних) у романі видають інформацію про героя (про його смаки, настрої, вразливість, обізнаність, особливості та ін.) [5, с. 387], вони виконують функцію моделюючого навантаження та інтерпретують для читача навколишній світ і ситуацію головної героїні.

Інгрід Нолль звертається до творів образотворчого мистецтва епохи Бароко, робить їх невід'ємною частиною сприйняття дійсності героїнею свого роману, мислення персонажа вибудовано за принципом зображальності, бо характеристика героїнею самої себе, а також дійсності у її просторовій та часовій протяжності відбувається через призму опосередкованих у тексті зорових образів.

Загалом за об'єктом вираження у тексті автор використовує непрямі екфрази, тобто такі, у яких візуальний образ слугує створенню образу літературного твору. Так, наприклад, більшість словесних репродукцій візуальних артефактів беруть участь у створенні образу головної героїні роману

Анарози, яка, вивчаючи натюрморти епохи бароко, так чи інакше асоціює їх із деякими подіями свого життя.

Цікавими видаються нам у зв'язку з цим два екфрастичні описи, порівнюючи які можна простежити еволюцію особистості головної героїні. Так, на початку роману Анароза сприймає себе бутоном троянди, який не схожий на інші квіти, який, як і вона сама, намагається сховатися від навколишнього світу.

Якщо спочатку головна героїня ховається у собі самій та у своєму захопленні живописом, то у кінці твору вона вже не просто бутон, вона подорослішала, набула впевненості у собі, перетворившись у троянду.

Якщо проаналізувати екфрази за смисловою домінантою візуального твору, то можна зробити висновок про те, що в романі використовуються описові (більш-менш точно передають зміст твору – сюжету, мотивів, характерних деталей, образів) та тлумачні (є інтерпретацією, головним завданням якої є виявлення образно-символічного змісту візуального об'єкта) екфрази.

Міметичні атрибутовані екфрази виступають у творі як емблема епохи, філософії, збагачують зображальний аспект словесного образу, створюють художню багатозначність тексту, збільшують його смисловий простір тощо.

За способом подання в тексті екфрази у романі «Röslein rot» здебільшого цілісні. Опис завжди є безперервною обмеженою частиною тексту. При цьому не можна не помітити, що чергування картин відображає переплетіння основних сюжетотвірних ліній роману.

Екфраза відіграє важливу роль у сюжетно-композиційній побудові твору. Словесне вираження візуальних артефактів служить руйнуванню лінійного способу розгортання подій, оскільки сюжетна лінія часто переривається різного роду описами та характеристиками предметів образотворчого мистецтва.

Екфраза для Інґрід Нолль – це не тільки прийом техніки оповіді, але й джерело філософських, естетичних принципів створення літературного твору, це засіб своєрідної інтелектуальної гри з читачем. Виступаючи як структурно-семантична одиниця тексту, екфраза стає способом його організації, відіграє важливу роль у створенні образів персонажів, художнього простору. Найчастіше у творі екфраза слугує вихідним пунктом для роздумів головної

героїні, що набувають загальнотеоретичного значення та виходять далеко за межі окремого полотна.

Розглядаючи натюрморти епохи Бароко, Анароза розмірковує про сенс життя, красу природи, скінченність буття.

Екфрастична традиція, зображуючи авторську думку через живописну алюзію, робить її наглядною, а отже й деякою мірою зрозумілішою та переконливішою.

У контексті роману «Röslein rot» образотворчі цитації являють собою соціокультурний історичний код, що дозволяє пов'язати художній текст з усією сумою попередніх знань. Текст твору насичений образними структурами, які містять інформацію про живопис та створюють художню багатозначність, розширюють смисловий простір твору.

Список використаних джерел:

1. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: труды Лозаннского симпозиума / под. ред. Л. Геллера. – М.: МИК, 2002. – С. 5 – 22.

2. Графова О.И., Бочкарева Н.С. Реминисценции живописи Матисса в рассказе А.С. Байетт «Произведение искусства» / О.И. Графова, Н.С. Бочкарева // Пограничные процессы в литературе и культуре: сб. статей по материалам Междунар. науч. конф., посвященной 125-летию со дня рождения Василия Каменского (17-19 апр. 2009 г.) / общ. ред. Н.С. Бочкарева, И.А. Пикулева; Перм. ун-т. – Пермь, 2009. – С. 247 – 249.

3. Літературознавча енциклопедія: у 2-х т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – Т.1. – 2007. – 608 с.

4. Тишунина Н.В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований / Н.В. Тишунина // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: Материалы Международной научной конференции 18 мая 2001 г., Санкт-Петербург. – Сер. «Symposium». – Вып. 12. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербург. философ. о-во, 2001. – С. 149–154.

5. Фарино Е. Введение в литературоведение: Учебное пособие / Е. Фарино. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.

ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Фунтова Вікторія Володимирівна, студентка
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

Актуальність проблеми дослідження можна пояснити цілим рядом обставин. Так, основним напрямом модернізації загальноосвітньої і професійної школи на сучасному етапі розвитку передбачається, перш за все підвищення якості засвоєння загальноосвітніх та професійних знань, практичної та творчої підготовки учнів.

Іноземна мова, як загальноосвітній навчальний предмет може і повинен внести свій внесок у процес розвитку творчих здібностей учнів. Володіючи величезним виховним, освітнім і розвиваючим потенціалом творчих здібностей, іноземна мова може реалізувати його лише в ході здійснення практичної мети навчання, тобто тільки в тому випадку, якщо учень у процесі іншомовної комунікативно-пізнавальної діяльності (слухаючи, кажучи, читаючи, користуючись листом) буде розширювати свій загальноосвітній кругозір, розвивати творче мислення, пам'ять, почуття і емоції, якщо в процесі іншомовного спілкування будуть формуватися соціально-ціннісні якості особистості: світогляд, моральні цінності та переконання, риси характеру.

Впливаючи на особистість, формування творчих здібностей збагачує емоційний і практичний досвід, розвиває психіку, формує інтелектуальний потенціал, сприяє вихованню естетичних і розумових здібностей, веде до накопичення професійних навичок і вмінь, розвитку природних задатків дітей, їх моральних якостей. Воно налаштовує на подальшу, активну творчо-усвідомлену самодіяльність школярів, що відповідає їхнім духовним потребам, задовольняє їх прагнення до самореалізації, і прояву особистісних якостей. Все це є ефективним засобом комплексного розвитку особистості, виявлення формування її творчого потенціалу.

Мета дослідження: розвиток творчих здібностей учнів засобами гри у процесі вивчення німецької мови.

Об'єкт дослідження: вплив дидактичних ігор на творчий розвиток учнів.

Предметом дослідження є процес активізації творчої діяльності на уроці.

Завдання дослідження:

- 1) простежити процес розвитку творчих здібностей учнів при вивченні німецької мови;
- 2) визначити, що являють собою ігрові форми навчальної діяльності;
- 3) виявити роль гри у процесі вивчення іноземної мови.

Розвиток творчої активності учнів на уроках іноземної мови

Як підтверджує аналіз педагогічної практики, процес формування творчого мислення учнів великою мірою починає залежати від педагога, від того, як він організовує навчання, які методи і засоби використовує при цьому, які завдання пропонує учням, і від того, чи сам вчитель є творчою особистістю [4, с. 10].

Розвиваючи творчі здібності учнів молодшого шкільного віку на уроках німецької мови, потрібно дотримуватися певних принципів в організації навчання:

- принцип зв'язку з практикою життя;
- принцип саморозвитку;
- принцип оптимального поєднання індивідуальної та колективної форм навчально-творчої діяльності;
- принцип інформативності;
- принцип віри в сили і можливості дитини.

Розвиток творчої особистості потребує впровадження нових дидактико-методичних засобів, що допомагають моделювати навчально-виховний процес.

Технологія сприяння формуванню творчої особистості на уроках іноземної мови включає:

- технологію проектування;
- технологію формування продуктивної пізнавальної атмосфери;
- технологію використання на уроці навчальних ігор і навчально-творчих завдань;
- технологію створення психологічних умов підготовки школярів до творчої діяльності.

Навчально-виховний процес на уроках німецької мови передбачає комплексний підхід до моделювання його змісту, форм, методів відповідно до

поставленої мети. Маючи на меті розвиток креативних здібностей школярів, учитель моделює зміст уроку, продумує форми і методи роботи на уроці, враховуючи особливості завдань, що орієнтовані на учнівську творчість.

Ігрові форми навчальної діяльності

Процес підвищення ефективності навчання, спрямованого на розвиток учнівської творчості, безпосередньо залежить від доцільності добору і використання різноманітних, відповідних навчальній темі методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу. Цьому сприяють дидактичні ігри на уроках німецької мови. Вони роблять благотворний вплив як на психічний розвиток дитини, так і на рівень її успішності. Вони стимулюють мимовільне запам'ятовування, забезпечують комунікативну спрямованість навчального процесу, активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, підвищують їх інтерес до мови, що вивчається, розвивають уяву та фантазію, а також допомагають подолати сором'язливість і мовний бар'єр [3, с. 7].

Гра на уроці іноземної мови є формою навчання, яка моделює життєві ситуації, явища, предмети, процеси; види професійної діяльності. Водночас гра практично завжди містить і мотив діяльності, а також досить чітко визначає її соціально-етнографічне поле та вік, стать, соціальні потреби учасника гри тощо.

Потяг до гри властивий людині будь-якого віку, а задоволення від гри нерідко є умовою збереження рівноваги, психічного здоров'я людини тощо. З навчальною метою гру можна застосовувати на будь-якому етапі навчання.

За своєю психологічною структурою гра близька до навчальної задачі. При цьому проблема тут виникає ніби сама собою, з правил і умов гри.

У процесі вивчення іноземної мови можна використати будь-яку гру, де застосовується мова. Проте в різних випадках ефект її може бути різним. Насамперед слід відкинути погляд на гру як на засіб урізноманітнення, прикрашання уроку. Безумно, гра має здатність вносити в урок пожвавлення, елемент змагання. Відомо також, що застосування гри формує позитивне ставлення до предмету іноземної мови. Проте все це повинно трактуватись як побічний і додатковий ефект. Основна ж функція її на уроці – бути засобом навчання, розвитку та виховання. Тому не досить продумане використання ігор може привести часом до того, що вони стануть лише розвагою на уроці, а отже й даремною витратою часу. Цей засіб навчання мусить мати найперше чітко

виражену навчальну функцію. Крім того, вона повинна бути змістовною, відкривати поле для мислення, кмітливості, уяви, наполегливості, добрих почуттів тощо, а також формувати прагнення дитини до ініціативи, до вирішення проблем за допомогою іноземної мови. У мовному плані гра має бути засобом закріплення структур і словника, стимулювати ініціативне мовлення, давати учням можливість відчувати радість володіння мовою тощо [2, с. 77].

Як і будь-яка вправа, задача, гра, може бути елементом різних стратегій. Ігри бувають часто мовознавчими, тобто такими, що сприяють запам'ятовуванню мовного матеріалу; вони можуть забезпечити формування навичок оперування мовними матеріалом і, так званої, мовленнєвої діяльності; нарешті ігри є засобом засвоєння комунікативного мовлення. У практиці навчання найширшого застосування набули ігри 1-3 груп.

Перша група (мовознавчі гри) спрямована на засвоєння мовного матеріалу, як правило, якоїсь її частини. Оволодіння ним стає умовою участі у грі і можливості виграшу. Це так зване непряме зацікавлення. Учень відчуває потребу засвоєння мовного матеріалу, бо це дає йому шанси самоствердитися. Такі ігри забезпечують лише засвоєння знань і, хоча вони зручні й легкі для застосування, часто користуватися ними не слід.

Друга група (умовно-комунікативні ігри) зорієнтована на виконання різноманітних операцій з мовленнєвим матеріалом («Побудуйте речення», «Поставте запитання»). У центрі уваги тут не комунікативна функція висловлювань, а їх фонетична, лексична або граматична правильність.

Третя група (комунікативні ігри) має дієвий характер. Ці ігри не мають якогось конкретного мовного спрямування і взагалі не є мовними. Вони – просто ігри, для яких мовлення є лише засобом їх реалізації. У процесі застосування таких ігор помітно активізується мимовільна увага та пам'ять, формується позитивне ставлення до мови як до засобу спілкування і досягнення певної мети.

Ігри можуть мати індивідуальне або колективне спрямування.

Ігри індивідуального спрямування передбачають боротьбу за особистий виграш і зміцнення індивідуального престижу. Такі ігри характеризуються високою активністю учнів, адже від цього залежить результат. Гра є пробою сил, і особиста участь учня в ній стимулюється постійним прагненням до

самоствердження. У свою чергу, це веде до певної мобілізації зусиль, активізує психічні функції учня та сприяє їх розвитку. Прикладом таких ігор можуть бути: заповнення кросвордів, утворення на письмі нових слів із заданого слова, ігри в «ланцюжок», коли учні поступово нарощують фразу, включаючи однорідні члени речення тощо. Ігри такого типу мають переважно фронтально-індивідуальний характер, але завдяки своєму емоційному заряду можуть активізувати діяльність всіх учнів.

Ігри колективного спрямування ґрунтуються на основі змагання команд (підгруп). Характерною їхньою особливістю є те, що вони спонукають учня до боротьби за цілі та престиж колективу. Існує точка зору, згідно з якою колективна гра може органічно і постійно входити у структуру навчання.

Наприклад, учитель ділить клас на 2-3 однакові за силами команди. На кожний урок він готує одне завдання, яке для кожної команди може дати певну кількість балів. Підрахунок ведеться не лише поурочно, а й у кінці чверті. Таким чином, створюється атмосфера постійного змагання, що сприяє активізації навчання. Можна надати ігрового характеру в значній кількості звичайних вправ. Так, можна організувати аудіювання: вчитель описує відому учням особу, а кожний учасник гри записує на аркуші паперу і передає вчителю її ім'я або прізвище. Кожна правильна відповідь дає команді один бал.

Час для гри на уроці іноземної мови вибирається з урахуванням психологічної потреби – після масового тренування, в кінці уроку. Вона, як правило, триває 5-8 хвилин.

Отже, ігри мають дуже велике значення для навчальної діяльності. Вони спрямовані на засвоєння мовного матеріалу, на виконання різноманітних завдань з мовленнєвим матеріалом; за допомогою ігор в учнів активізується мимовільна увага та пам'ять, з'являється інтерес до навчання.

На сьогоднішній день існує багато методик навчання іноземної мови. Незважаючи на відмінності, їх усе ж можна об'єднати у дві великі групи:

Комплексні – діти одночасно вчать говорити, читати, писати тощо.

Поетапні – діти спочатку проходять вступний курс з опорою на наочність, здобуваючи необхідний лексичний мінімум, потім додається читання й лише після того, як учні навчаються швидко читати, вони починають писати, далі вивчають граматичні правила та здобувають навички двобічного перекладу.

Але яка б із методик не використовувалась, у кожній знайдеться місце для всіх типів ігор, які значно полегшать дітям засвоєння й закріплення нового для них матеріалу.

Тип гри визначається за її спрямуванням та здобуттям необхідних дитині навичок, які допомагають ефективно засвоювати нову інформацію й творчо застосовувати її.

Дидактичні ігри, як форма навчання іноземній мові, використовуються на уроках та в самостійній діяльності школярів. Їх особливість полягає в тому, що засвоєння дітьми максимального матеріалу здійснюється в практичній діяльності. При цьому увага та запам'ятовування будуть невимушеними. Дидактичні ігри розвивають розумову активність дітей.

Оволодіння дітьми іноземною мовою тісно пов'язано з музичним вихованням. Сприйняття музики потребує уваги, кмітливості. Діти прислухаються до звучання, знайомляться з мелодією, що дуже важливо для формування іноземної вимови, інтонації. Використання музично-дидактичних ігор допоможе в роботі над фонетикою іноземної мови, поширить діапазон мовної практики. Розглянемо детальніше кожен тип ігор.

Лексичні ігри мають такі цілі:

- тренувати учнів у використанні лексики в ситуаціях, які наближені до природних обставин;
- активізувати мовно-розумову діяльність учнів;
- розвивати мовну реакцію учнів;
- ознайомити учнів зі сполученням слів.

Цей тип ігор може бути активно використаним протягом усього початкового курсу навчання іноземної мови, оскільки постійно присутні потреби в поповненні активного та пасивного словників учнів, а також забезпечення якнайдовшої тривалості їх «життя» в пам'яті дитини. А без засвоєння необхідного лексичного мінімуму процес навчання, читання та письма буде для дитини суто механічним і нудним. При використанні цих ігор для навчання й під час навчання отримуються такі результати:

- учень швидко й легко засвоює лексичний мінімум обсягом до 500-1000 лексичних одиниць;
- розвиває навички подальшого самостійного поповнення свого словникового запасу;

- звикає до вигляду літер німецького алфавіту;
- здобуває перші навички німецької вимови;
- засвоює найпростіші граматичні структури.

Ігри на розвиток усного мовлення.

У ці ігри бажано грати на всіх етапах навчання, оскільки вони допомагають і закріпленню нововведених лексичних одиниць, і, що важливо, не дають «випасти» з активного словника дитини словам та виразам, і особливо граматичним структурам, мовленнєвим зразкам, засвоєним раніше, не кажучи вже про вправлення вимови та подолання несміливості щодо висловлювання іноземною мовою.

Граматичні ігри переслідують такі цілі:

- навчити учнів використуванню мовних зразків, які містять граматичні труднощі;
- створити природну ситуацію для використання даного мовленнєвого зразка;
- розвивати мовну активність та самостійність школярів.

Фонетичні ігри мають такі цілі:

- тренувати учнів у вимові німецьких звуків;
- навчити учнів голосно та виразно читати вірші;
- розучити вірші з метою їх відтворення за ролями.

Ця серія ігор заснована на театралізації спеціально підібраних дитячих віршів. Робота над кожною грою складається з двох етапів:

1. Розучування віршів з учнями.
2. Театралізація віршів.

Як при розучуванні вірша, так і при його театралізації пропонується йти від колективної роботи до індивідуальної.

У цих іграх особливо велика роль учителя: його особиста свобода рухів, фантазія, зацікавленість повинні «запалити» школярів. Він повинен першим зіграти ту чи іншу сценку.

Отже, використання гри на уроках німецької мови розвиває творчі здібності учнів. Визначено, що дидактичні ігри є одним із продуктивних методів навчання на уроці німецької мови, що спрямований на формування та удосконалення в учнів певних умінь і навичок, засвоєння ними максимального матеріалу, що здійснюється у практичній діяльності. Гра сприяє оволодінню

іноземною мовою і комплексній реалізації цілей навчання: практичних, виховних, розвивальних. Ефективність використання ігор полягає в тому, що учні добре засвоюють мовний матеріал, правильно його використовують, швидко й легко вивчають мову.

Список використаних джерел:

1. Богомазова В. Н. Формування навичок мовленнєвої компетенції // Німецька мова в школі. – 2010. – №3. – С. 5 – 9.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроках іноземної мови. Посібник для вчителів. К.: Рад. шк., 1989. – С. 76-78.
3. Гурова Н. В. Ігри та ігрові прийоми на уроці німецької мови // Німецька мова в школі. – 2009. - № 2. – С. 6-10.
4. Козвоніна В. П. Розвиток творчих здібностей учнів / В. П. Козвоніна // Початкова школа. – 2000. – №7. – С. 10 – 15.
5. Чигріна Н. Ігрова модель як сучасний дієвий засіб навчання, розвитку й виховання особистості // Deutsch (Шк. світ). – 2008. – № 26. – С. 8.

Наукове видання

**НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СУЧАСНИХ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

**Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції
(27 квітня 2018 р.)**

Головний редактор – Жигоренко І.Ю.

Редакційна колегія: Мінькова Г.Ю., Назаренко І.В.,
Фесенко Є.В., Лазаренко В.Ю.

Коректор – Лазаренко В.Ю.

Технічний редактор – Фесенко Є.В.

Підписано до друку _____ 2018 р.
Формат 60*84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк цифровий.
Умовні друковані аркуші – 7.

Видавець
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Філологічний факультет
Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. М. Грушевського, 24
Тел. (0619) 44 04 63

**Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Філологічний факультет
Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. М. Грушевського, 24
Тел. (0619) 44 04 63**