



VOLODYMYR
VYNNYCHENKO
Університет імені
Володимира Винниченка

Akademia
Pomorska
w Słupsku

UNIWERSYTET
PRZYRODOZNAWSTWA I WIEDZ
W ŁODZI

SPOŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

І МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
**«СЛОВО В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ:
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ»**

КРОПИВНИЦЬКИЙ
2022



**VOLODYMYR
VYNNYCHENKO**
Central Ukrainian State
Pedagogical University

 **Akademia
Pomorska**
w Słupsku


UNIWERSYTET
PRZYRODNICZO-HUMANISTYCZNY W SIEDLACH


SPOŁECZNA AKADEMIA NAUK
ŁÓDŹ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка**

Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції

**«СЛОВО В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ПАРАДИГМІ:
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ»**

ЗБІРНИК ТЕЗ

Кропивницький
2022



**VOLODYMYR
VYNNYCHENKO**
Central Ukrainian State
Pedagogical University

 **Akademia
Pomorska**
w Słupsku



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

I International scientific and practical conference

**“WORD IN MODERN SCIENTIFIC PARADIGM:
EUROPEAN INTEGRATION CONTEXT”**

BOOK OF ABSTRACTS

Kropyvnytskyi

2022

УДК 81(062.552)

С 48

ISBN 978-617-7374-61-8

**Збірник тез доповідей I Міжнародної науково-практичної конференції
«Слово в сучасній науковій парадигмі: євроінтеграційний контекст»
(24-25 листопада 2022 р.). – Кропивницький, 2022. – 244 с.**

**Online Book of abstracts of the first International scientific and practical conference
“Word in Modern Scientific Paradigm: European Integration Context”
(November 24-25, 2022). – Kropyvnytskyi, 2022. – 244 p.**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Фока М. В. – доктор філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання;

Кирилюк О. Л. – кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри української філології та журналістики;

Ярова Л.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Соболь Є. Ю. – голова оргкомітету, ректор Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, доктор юридичних наук, професор;

Клочек Л. В. – заступник голови оргкомітету, проректор з наукової роботи Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, доктор психологічних наук, професор;

Габелко О. М. – заступник голови оргкомітету, декан факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, кандидат педагогічних наук, доцент;

Лаврусенко М. І. – заступник декана факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій з навчально-методичної роботи, кандидат філологічних наук, доцент;

Верещак Ю. М. – заступник декана факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій з навчально-виховної роботи, викладач кафедри перекладу, загальної та прикладної лінгвістики;

Фока М. В. – доктор філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання;

Кирилюк О. Л. – кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри української філології та журналістики;

Ярова Л. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики

Друкується за рішенням Вченої ради

*Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 6 від 28 листопада 2022 року)*

Статті подано в авторській редакції

**Оргкомітет не несе відповідальності за зміст науковий праць
та достовірність наведених фактологічних і статистичних даних**

© Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка, 2022

© Видавництво «Тріада С», 2022

ЗМІСТ

Частина 1

Актуальні питання мовознавства та літературознавства

Михида С. П.

ВЕРБАЛЬНІ ВІЯВИ ПСИХОСВІТУ МИТЦЯ: КОРЕЛЯЦІЯ
ОСОБИСТІСНОГО І ХУДОЖНЬОГО 11

Фока М. В.

ЕСТЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПОЕТИКИ МАЦУО БАСЬО 13

Арделян О. В.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГІЇ 16

Буряк О. Ф.

АВТОРСЬКІ ПІДЗАГОЛОВКИ У ТВОРАХ ОЛЕКСАНДРА
ЖОВНИ ЯК МАРКЕР ЖАНРОТВОРЕННЯ 19

Гольник О. О.

ВИТОКИ ОБРАЗУ МАТЕРІ-ЗРАДНИЦІ У ЛІРИЦІ
Є. МАЛАНЮКА: ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ 23

Демешко І. М.

ДЕВЕРБАТИВИ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ДИСКУРСІ:
СЛОВОВІРНО-МОРФОНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 26

Долгушева О. В.

ЕРСКІН КОЛДВЕЛ ТА ВАСИЛЬ СТЕФАНИК: ТОЧКИ ДОТИКУ 30

Жаборюк І. А., Перлей Г. О.

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ
ПЕРСУАЗИВНОСТІ В ПЕРЕДВИБОРЧОМУ ДИСКУРСІ ТЕЛЕДЕБАТІВ 34

Лаврусенко М. І.

АНТИКОЛОНІАЛЬНИЙ ПАФОС ІСТОРИЧНОЇ ПРОЗИ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ 37

Ляшук А. М.

DIGITAL CULTURE OF WAR: WEAPONIZING MEMES 40

Манойлова О. М.

КАЗКОВІ СЮЖЕТИ У СУЧАСНІЙ ЛІТЕРАТУРІ:
РЕТЕЛІНГ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ 43

Нестеренко Т. А. МОДАЛЬНА Й ТЕМПОРАЛЬНА ТРАНСПОЗИЦІЯ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ	46
Огаренко Т. А., Потапчук К. Д. АПЕЛЯТИВИ В РОМАНІ МИКОЛИ СМОЛЕНЧУКА «СТЕПИ ПОЛИНОВІ»	50
Пянковська І. В. МЕДІАДИСКУРС ЯК ГЛОБАЛЬНА КАТЕГОРІЯ МЕДІАЛІНГВІСТИКИ	54
Токарева Т. С. ЗАЙМЕННИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СТИЛІСТИКИ	57
Хоменко Т. А., Войтович К. М. КУЛЬТУРНО-МАРКОВАНА ЛЕКСИКА ЯК ПРЕДМЕТ МОВОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	60
Чобанюк М. М. ТВОРЧИСТЬ АВАРГАС ЛЬЙОСИ ТА СУЧАСНА НАУКА ПРО ЛІТЕРАТУРУ	64
Федорова А. О. КУЛЬТУРНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ СВДЧЕННЯ КУЛЬТОВОГО ПРЕДМЕТУ ЧАШІ	67
Бойко В. В. ТЕМПЕРАМЕНТ ТОДОСЯ ОСЬМАЧКИ: ШТРИХИ ДО ПСИХОПОРТРЕТУ	70
Дергачова О. В. БІБЛІЙНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ	
Івашина О. О. МАРІЯ МАТІОС: ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЗМУ ТВОРЧОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МАЙЖЕ НІКОЛИ НЕ НАВПАКИ»)	
Костриба О. В. СЛОВОТВІРНА СЕМАНТИКА СКЛАДНИХ СЛІВ У ДЕНУМЕРАТИВНОМУ СЛОВОТВОРЕННІ	
Кучмак К. І. ЧИННИКИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ МОРФОЛОГІЧНУ ПАРАДИГМАТИКУ ГІДРОНІМІВ ПЕРШОЇ ВІДМІНИ	83
Семеншин О. І. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТАКТИКИ ВИСМІЮВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ	87
Злоказова О. ФРЕЙМОВА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ ПЕРЕМОГА В ТЕКСТАХ ВИСТУПІВ УКРАЇНСЬКИХ ПРЕЗИДЕНТІВ (В. ЗЕЛЕНСЬКОГО ТА П. ПОРОШЕНКА)	89
Макогонов О. О. МОВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СВДЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІ	
Радченко В. О. ЗАСОБИ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ВПЛИВУ В ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПРОМОВАХ П. ПОРОШЕНКА ТА В. ЗЕЛЕНСЬКО	

Руссу А. В. АСОЦІАТИВНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ДИТИНИ ПІД ЧАС ВІЙНИ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕПТІВ ЗАХИСНИК – ВОРОГ)	101
Гейко Д. Є. ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНА ЛЕКСИКА В МОВНІЙ СИСТЕМІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ	104
Колесникова В. В., Кочубей В. Ю. ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ В ТЕКСТАХ НАВЧАЛЬНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ КОМІКСІВ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІЇ КОМІКСІВ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ “TRACE EFFECTS”)	107
Шуплецова Н. Є. ПРАГМАТИЧНА РОЛЬ ЕЛІПТИЧНИХ СТРУКТУР В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ТЕМАТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТУ BBC CULTURE)	110
Частина 2	
Методика викладання української мови та літератури	
Клочек Г. Д. СИСТЕМОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЯК БАЗИС ДЛЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ПОВІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ	115
Волчанська Г. В., Ліпленко А. Г. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	119
Кричун Л. П. ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	123
Ковтюх С. Л. «ПАЛІТРА ФОНЕТИЧНИХ ЯВИЩ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ» ЯК ВИБІРКОВА КОМПОНЕНТА ДЛЯ БАКАЛАВРАТУ ФІЛОЛОГІВ	126
Крижанівська О. І. ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ: ПРОФЕСІОНАЛІЗМИ	130
Ліштаба Т. В. РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СТИЛІСТИКА ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»	133
Рибальченко В. К. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДРАМАТУРГІЇ У 9 КЛАСІ	136

Частина 3

Сучасні засоби фахової підготовки вчителя іноземних мов і зарубіжної літератури

Грицак Н. Р.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ
ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЖАНРОВИМ ШЛЯХОМ
МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 140

Габелко О. М.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 143

Вечірко О. Л.

УКРАЇНА У ТВОРЧОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ 19 СТОЛІТТЯ 145

Дацька Т. О., Плачинда Н. О.

СПОЛУЧНИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ 148

Капітан Т. А.

СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 151

Kibalnikova T. V.

MIRO BOARD AS A DIGITAL TOOL FOR BLENDED LEARNING 154

Кочубей В. Ю.

ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ
АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ 157

Lysenko L. O.

DEVELOPING AN EFFECTIVE APPROACH TO ENHANCING
THE PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS OF C1 LEVEL STUDENT 160

Максимова О. П. Апалат Г.П.

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСУ CLASSTIME ДЛЯ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 163

V.Yu. Parashchuk

LEARNERS' EMOTINAL ACTIVATION IN TEACHER CLASSROOM TALK 168

Прокопенко Л. І., Куковинець Ю. С.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ
НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО ДИСКУСІЙНОГО МОВЛЕННЯ 171

Степаненко А. В.

СПРИЯННЯ ЛІТЕРАТУРНИЙ МАЙСТЕРНОСТІ НА
УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ 174

Тесцова О. О.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПОРТИВНОЇ ГАЛУЗІ 178

Костюченко К. Є. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ	181
Лопата І. Л. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	185
Чумачок К. Д. ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧИХ ПІСЕНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ І ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	188
Частина 4	
Міжкультурна комунікація	
Проблеми теорії і практики перекладу Прикладна лінгвістика	
Бондаренко К. Л., Бондаренко О. С. ЛОКАЛІЗАЦІЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	192
Leleka T. O. THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE PROCESSES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION	196
Митрофаненко Ю. С. ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПТУ «СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ ЄВРОПИ» В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ СПАДЩИНІ ТЕОРЕТИКІВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	199
Стасюк Б. В. НАЙПЕРШИЙ ВІДОМИЙ ПЕРЕКЛАД АВТОРСТВА ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА	202
Олійник О. С. РЕЗЮМЕ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС: КОМУНІКАТИВНО-МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ	205
Тарнавська М. М. ON THE PROBLEM OF THE LITERARY SUBTEXT TRANSLATION	208
Шевелько К. О., Михайлюк А. О. ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПЕРЕКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ	211
Ярова Л. О. ЗАГОЛОВКОВІ КОМПЛЕКСИ ТЕКСТІВ НОВИН БІ-БІ-СІ: КОМУНІКАТИВНО-МОВНИЙ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТУ НОВИН БІ-БІ-СІ)	215
Боряк І. В. СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ПАСИВНОГО СТАНУ ДІЄСЛОВА	219
Лашко А. С. ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПЕРЕДАЧІ	222

Грибенюк С. А. ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОФІЦІЙНОГО ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ	225
Логвиненко І. І. «СТИЛІСТИЧНІ ФІГУРИ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ В ЗАГОЛОВКАХ НІМЕЦЬКИХ МЕДІЙНИХ ТЕКСТІВ. ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ»	228
Войтенко І. В. ПРОБЛЕМА ВАРІАТИВНОСТІ ПРИ ВІДТВОРЕННІ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ ТВОРІВ МІХАЕЛЯ ЕНДЕ	231
Бодюл Д. О. ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ОГЛЯДОВОЇ СТАТТІ З КОСМОФІЗИКИ	235
Головенко К. В. ВІДТВОРЕННЯ ОЦІННО-ЕКСПРЕСИВНОГО МЕТАФОРИЧНОГО ОБРАЗУ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЛЮДИНИ В ПЕРЕКЛАДІ	238

ЧАСТИНА 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МОВОЗНАВСТВА ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Михида С. П.

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВЕРБАЛЬНІ ВИЯВИ ПСИХОСВІТУ МИТЦЯ: КОРЕЛЯЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО І ХУДОЖНЬОГО

Місце розуміння внутрішнього світу письменника у процесі осягнення його творчості, як у найширшому розумінні – визначенні ролі у літературному процесі, так і в дослідженні індивідуальних особливостей – поетики в цілому, чи ж окремих її аспектів: використання тих чи тих художніх засобів та прийомів, інтересу до тих чи тих проблем, реалізацію у родо-видо-жанровій парадигмі, більшу / меншу міру відвертості, тенденційності, не може не бути знаковим для дослідника. Принциповість цього твердження раз у раз засвідчується і власне митцями й науковцями, котрі беруться за художній світ того чи того письменника і з неодмінною категоричністю стверджуються в літературних портретах, оглядових, монографічних студіях про того чи того носія художності. Враховуючи особливості представленого жанру, винесу цитати за межі.

Усвідомлення цієї аксіоматичності нітрохи так само незаперечно не веде до такого ж незаперечного втілення самої ідеї виявлення психічних особливостей письменника як *необхідності* в науковому дискурсі. І це, зрозуміла річ, визначається поставленими завданнями, методологією, індивідуальними підходами

і т.п. Нітрохи їх не заперечую. Але навіть у структуралістських / постструктуралістських студіях проблема наявності / відсутності, життя / смерті автора підтверджує його, як субстанції, як би це парадоксально не звучало, присутності в художньому творі. Та й власне сама номінація – твір цьому підтвердження. Якщо звичайно не бавитися онтологічними задачами на зразок «яйце – курка».

Подібна ясність проковує і до методологічної прозорості, інструментальної чіткості в розрізненні понять, їхнього використання в літературознавчих студіях. Шлях до цього – через розуміння сучасної тенденції глобалізації наук, в основі якої лежить їхній синтез, послуговування спільними поняттями, використання спільних методик тощо.

Психології у процесі кореляції з іншими, передусім людинознавчими науками належить вагоме місце. Із літературознавством – особливо. Поява психопоетики – явище цілком закономірне, якщо зважати не зазначені тенденції. І використання спільного категоріального апарату також. Тому зазначений на початку «внутрішній світ» варто номінувати «психікою», із усіма підпорядкованими цьому поняттю складовими. Уводжу ще й поняття «психосвіт» в розумінні наявності й окреслення психічних явищ і, відповідно, психологічних термінів, які використовуються на їхнє позначення: «психологічні процеси», «психологічні стани», «психологічні феномени». Усі вони тією чи тією мірою окреслюють *особистість* письменника – ще одне поняття, без якого неможливо говорити про «того, хто пише».

Відповідно психосвіт письменника можна вважати *предметом* психопоетики, а її *об'єктом* власне особистість письменника у всій складності її буття: психофізіологічного – темперамент, психосоціального – характер, спрямованість, психодетермінувального – особисте й колективне підсвідоме. Маркерами психосвіту при цьому постають вербалізовані «сліди», які залишає після себе письменник та його сучасники – свідки його життя в деталях / етюдах / картинах, що розкривають окремі аспекти особистісного в мегатексті – мемуарах та власне художніх творах самого митця.

При цьому важливим і домінуючим (але, враховуючи наявність фото-, відеодокументів, живописного спадку тощо – не єдиним) джерелом окреслення особистісного є вербальні, *ословлені* деталі, що сприяють розкриттю цілісної картини психіки. Для літературознавства вона – не самоціль, як, скажімо, для психолога, а інструмент, що сприяє поглибленню розуміння особливостей світу мистецького, глибини і широти проникнення в таїну художньо трансформованого буття – *внутрішнього*, психічного, світу персонажів, ліричних героїв, дійових осіб – залежно від літературного роду, і світу *зовнішнього*, як реакції на нього тих же суб'єктів літературного твору.

Розкриті у слові і словом виражені психічні особливості письменника виявляють особливості його ідіостилу, демонструючи кореляцію особистого і художнього в літературі. Дослідження мегатексту окремого письменника –

прямий шлях до можливості проникнення в таїну художності, що цілком вписується в парадигму перспективних літературознавчих напрямів.

ЛІТЕРАТУРА

Зборовська Н. Психоданаліз і літературознавство. К.: Академвидав, 2003. 392 с.

Михида С. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника: монографія. Кіровоград: Поліграф-Терція, 2012. 362 с.

Скляр І. Психопоетика творчості Валеріана Підмогильного. Харків, 2012.

Фока М. В.

*доктор філологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЕСТЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПОЕТИКИ МАЦУО БАСЬО

Японська література відзначається особливою імпліцитністю: головний смисл художнього твору, як правило, є недомовленим, тож читачі домислюють, уявляють і відчують те, що висловлене в ньому навіть поза текстом. Яскравим прикладом такої недомовленості слугують хайку, які є надзвичайно популярними по всьому світу. Зокрема, І. Бондаренко зазначає: «...кожен із читачів сприймає й розуміє цю поезію (навіть один і той же вірш!) по-різному, відкриваючи в ній те, що асоціюється лише з його власним життєвим досвідом, його долею, тими потаємними почуттями душі, що народжуються лише в його серці, що живуть і помирають разом з окремою неповторною людиною» (Бондаренко, 2010, с. 114).

Водночас для більш глибокого естетичного задоволення, що можливе лише з розумінням форми, і більш точного осмислення хайку, що, своєю чергою, можливе тільки з розумінням змісту, важливо знати специфічні принципи японської поезики. Зосередимо увагу на хайку Мацуо Басьо.

Приховані смисли хайку Мацуо Басьо набагато глибше можна осягнути крізь призму дзен-буддизму, адже сам поет уважно й ретельно вивчав філософію дзен, тому хайку поета в цьому аспекті набувають нового глибокого прочитання. У слові «дзен», «споглядання» (Степанянц, 2011, с. 283), сконцентровано сутність буддійської філософії. Так, у процесі глибокого, подекуди медитативного споглядання світу, уважного спостереження за ним, інтуїтивного проникнення в природу речей людина відкриває для себе істину, яка не може бути виражена словом, а лише відчувається (естетичний принцип «саторі»). «За словами Нансена, це наші «повсякденні думки». Коли один монах спитав учня (Ходзі, учень Хофуку Юнена, 982 р. н. е.), що таке «повсякденні думки», він сказав:

«Пити чай, їсти рис,
Я проводжу свій час природно;
Милуватися стелею, милуватися горами.
Який безтурботний спокій я відчуваю» (Судзуки, 1993, с. 167).

Читаючи хайку, реципієнт візуалізує світ природи, представлений у сімнадцяти складах трьох рядків, і в такий спосіб наближується до власного відкриття істини, що залишається поза словами (саторі).

Гора Джерельна!
Тут безсила мова.

І тільки сльози зрошують рукав (Бондаренко, 2002, с. 78) (тут і далі переклад І. Бондаренка).

У першому рядку поет згадує гору Джерельну (Юдоносан), а в уяві читача відразу ж візуалізуються її лінії, обриси, форма. Особливого значення гора набуває, коли врахувати, що вона є однією з трьох гір хребта Дева (дві інші – Хагурояма й Цукінояма), які є священними для буддистів. З огляду на це рядок набуває аури святості.

Сила почуттів і багатство вражень ліричного героя передаються словами «Тут безсила мова», які, залишаючи ще більше простору для фантазії читача, лише посилюють стан захоплення й піднесеності. На це образне уявлення накладається естетична емоція – сльози, що стають відгуком на переживання побаченої краси: «І тільки сльози зрошують рукав». І тут, зі сльозами, наступає мить просвітління (саторі).

Так само на ідеях дзен-буддизму, почасти й окремих давньокитайських учень, вибудовуються інші естетичні принципи поезики Мацуо Басьо, які дають змогу передавати різноманітні відтінки почуттів і вражень. Придивімося до них уважніше:

Ще не помер!
Закінчується осінь,
Закінчується й подорож моя (Бондаренко, 2002, с. 44) –

естетичний принцип «вабі» (яп. – сум, печаль, журба) – почуття, що приходять з розумінням недовговічності людського життя в одвічному світі.

Або:

Засохла гілка –

Крука притулок.

Осінній вечір (Бондаренко, 2002, с. 39) –

відчуття краси просвітленої самотності, спокою й відчуження від буденності життя («сабі» (яп. – наліт старовини).

Чи:

Яка печаль!

Шовковицевий посох

Осінній вітер нерозсудливо зламав (Бондаренко, 2002, с. 111) –

тісно пов'язане з сумом відчуття печалі та співчуття до зображуваного («сіорі» (яп. – в'янення, змарніння).

Також:

Весняна ніч!

У храмі у кутку –

Казкова тінь самотньої прочанки (Бондаренко, 2002, с. 63) –

проникнення в сутність кожного явища й виявлення його істинної краси («хосо-мі» (яп. – тонкість, тендітність).

І:

Під деревом

Вишнева заметіль

Мій суп і рибу цвітом посипає (Бондаренко, 2002, с. 89) –

відчуття невибагливої краси та простоти зовнішньої форми, через що постає глибина смислу («карумі» (яп. – легкість, простота).

Ідея істинності буття, що усвідомлюється як прекрасне («фуга-но макото» (яп.: істинність прекрасного), прив'язується до відчуття незмінності одвічного в мінливому світі («фукі-рюко» (яп. – сталість–мінливість):

Тиша!

І тільки сюрчання цикад

Пронизує скелі (Бондаренко, 2002, с. 77).

Таким чином, хайку Мацуо Басьо, які за тонкими пейзажними замальовками приховують складні філософські смисли, кожен читач може розуміти по-своєму, але тільки з розумінням особливих естетичних принципів японської поезики приходиться досягнення краси художнього слова та відчуття гармонії між змістом і формою.

ЛІТЕРАТУРА

Бондаренко, І. (Укл.). (2002). *Антологія японської поезії: хайку XVII – XX ст.* Дніпро.

Бондаренко, І. П. (2010). *Розкоші і злидні японської поезії: японська класична поезія в контексті світової та української літератури.* Вид. дім Дмитра Бураго.

Степанянц, М. Т. (Отв. ред.). (2011). *Філософія буддизма: енцикл.* Вост. лит.

Судзуки, Д. Т. (1993). Дзэн-Буддизм. У *Дзэн-Буддизм: Судзуки Д. Т. Основы Дзэн-Буддизма. Кацуки С. Практика Дзэн* (Пер. с англ. В. А. Шериев) (с. 3–468). МП «Одиссей», Гл. ред. Кыргызской Энциклопедии.

Арделян О. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Мова – це соціальне явище, без якого не можливе існування будь-якого суспільства, в той час як суспільство, в свою чергу, не може існувати без мови. Говорячи про суспільство, ми акцентуємо саме на національній складовій мовного питання, так як саме мова є чи не найголовнішим індикатором нації, за допомогою якого, вона самоідентифікується та визначає свою індивідуальність і неповторність.

Дослідження проблематики бере початок у ХІХ столітті, коли вперше почали говорити про єдність мови, культури і соціуму, функцією якої є збереження та передача духовного надбання нації. Розглядалися питання етнопсихології, законів духовного життя нації, соціальних та релігійних громад. Першим українським вченим, який почав займатися питаннями філософії мови став О. Потебня. Вчений розглядав мову у контексті культури та закликав до вивчення мови в контексті історії народу, національного фольклору та художніх цінностей, які є культурним надбанням соціуму. На думку вченого, звичаї народу впливають на формування його мови, а мова формує сам народ (*Потебня, 2012, с. 58*).

На початку ХХ століття мовознавча наука збагатилася кількома новими напрямками в дослідженнях проблематики мова-культура-суспільство-особистість: з'явилися соціолінгвістика, етнолінгвістика, психолінгвістика та філософія мови. Всі ці напрямки спільно досліджують взаємозв'язок мови, культури, суспільства, держави та людини (Герасимова, 2012, с. 55).

Враховуючи кількість народів, які існують у світі, неважко усвідомити наявність національного різноманіття та особливостей культури, мов, символів, моральних та суспільних норм, способів спілкування та діяльності, які притаманні кожному окремому соціуму. Саме мова є засобом відображення процесів формування культури, її соціальних різновидів та міжнародних зв'язків. Мова є незамінним джерелом для вивчення культурного розвитку, де культура містить в собі вислови, які семантично і прагматично пов'язані між собою та побудовані на основі мовних законів та лексичного матеріалу, а також реальність, в якій вони виникають, формуються та якій вони відповідають (Семигінська, 2007, с. 47).

Характерною ознакою сучасних досліджень є вивчення мови в тісному взаємозв'язку із мисленням та свідомістю людини, тож логічним є великий інтерес до вивчення фразеологічних одиниць у контексті мова-культура-суспільство, саме вони можуть виконувати роль еталонів, стереотипів культурно-національного світогляду, бути інструментом віддзеркалення в своїй семантиці того самого процесу розвитку культури народу, фіксуючи та передаючи від покоління до покоління культурні установки та архетипи (Алефиренко, 2010, 48).

Фразеологізми найбільш яскраво віддзеркалюють світобачення та розуміння світу носіїв даної мови та їх культуру. Знання людини про світ містить в собі соціокультурний зміст, адже, саме людина, як істота соціальна, формує світ та впливає на його структуру, створюючи культурну сферу (Смирнова, 2011, с. 510). Фразеологічне значення – це комплексне семантико-концептуальне утворення, яке може відображати в собі різні історичні форми пізнання світу, і, таким чином, накопичення відповідних типів культурологічної інформації (архетипної, міфологічної, релігійної, філософської, наукової) (Зуківа, 2013, с. 431).

Фразеологізми містять регенеративний характер культурної пам'яті, що робить можливим не лише зберігати культурологічну інформацію але і примножувати її шляхом постійного додавання нової культурологічної інформації до вже існуючого раніше фонду. Фразеологічні одиниці, будучи результатом людської діяльності, спроможні накопичувати та передавати величезну кількість культурної інформації, або, іншими словами, володіти найбільшим ступенем культурної пам'яті (Демська-Кульчицька, 2008, с. 46).

Афоризми, літературні цитати, образні вислови розглядаються у системі фразеології будь-якої мови як «крилаті вислови». Крилатими висловами вважаються такі поширені й загальновідомі елементи лексики та фразеології літературної мови, джерело яких може бути встановлене. Своїм походженням

належать вони до різних літературних, міфологічних та історичних джерел. Крилаті вислови, як образні стислі характеристики осіб, це імена персонажів літературних творів давнього й нового часу, що увійшли в інтернаціональний фразеологічний фонд та набули символічного значення: *Хома невірний / невірний* «людина, що не хоче повірити очевидним фактам, сумнівається в тому, що є істиною для інших» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 300); *Марфа і Марія*. «Марфа – людина, коло інтересів якої обмежується дрібними, побутовими справами; Марія – людина з високими прагненнями, уособлення переваги духовного начала» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 159); *Каїн і Авель*. Каїн «злочинець, вбивця, виродок» (вживається також як лайливе слово). Ім'я Авеля стало символом невинної жертви (Коваль, Коптілов, 2011, с. 123); *Іосиф Прекрасний* «цнотлива людина» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 119); *Муцій Сцевола* «цим ім'ям стали позначати героя, здатного пожертвувати всім заради своєї батьківщини» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 175); *Джон Буль* «іронічна назва англійців» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 75); дочка *Альбіона* «вживається як жартівливо-урочистий синонім до «англійка» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 82); незрівнянна *Дульсінея Тобоська* «обожнювана жінка» (часто вживається іронічно) (Коваль, Коптілов, 2011, с. 83); *Марко Проклятий* «вічний блукач, великий злочинець, неспокійна людина» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 158); *Отелло і Дездемона*. Дездемона є втіленням «чистоти, любові, відданості». Отелло – синонім «ревнивця» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 208); пан *Твардовський* «авантюрист» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 211); пасічник *Рудий Панько* «весела, дотепна і розумна людина» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 212); *Філемон і Бавкіда*. Їх іменами звичайно називають «нерозлучне подружжя людей старшого віку» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 292); *єпископ Гатон* «лиха й підступна людина, яку чекає заслужена кара» (така ж жорстока, як і злочин) (Коваль, Коптілов, 2011, с. 90); *Кастор і Поллукс* (Діоскури). Їх іменами називають «нерозлучних друзів» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 127); *король Лір* – уживається для характеристики людей, яких «ушляхетнило нещастя» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 136); *прекрасна Єлена* – 1) ідеал жіночої вроди; 2) причина незгод (Коваль, Коптілов, 2011, с. 230); *Ромео і Джульєтта* – імена ці вживаються на позначення «людей, що люблять глибоко і самовіддано» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 245); *Трістан та Ізольда* «люди, охоплені високим, незборимим почуттям» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 278); *Монтекки и Капулетти* «непримиримі вороги; протиборствуючі, ворожуючі сторони» (Коваль, Коптілов, 2011, с. 263); *віща Кассандра* – вислів позначає загальне ім'я людини, яка наділена даром передбачення, пророцтва і невпинно й наполегливо застерігає людей про небезпеку, але їй, на жаль, ніхто не вірить (Коваль, Коптілов, 2011, с. 94).

Можемо підсумувати, що виникнення та функціонування фразеологічних одиниць та їх семантичне значення основане на факторах усіх сфер функціонування та життя людини, її побутової діяльності, характеру її оточення та соціокультурних особливостей її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

Алефиренко, Н. Ф. (2010). *Лингвокультурологія. Ціннісно-смысловое пространство языка: Учеб. пособие.*

Герасимова, О. А. (2012). *Формування та реалізація державної політики України у сфері книговидавництва: мовні аспекти: дис. ...канд. наук з держ. упр. спец. 25.00.02 “Механізми державного управління”.*

Демська-Кульчицька, О. М. (2008). *Фразеологія.*

Коваль, А. П., Коптілов, В. В. (2011). *Крилаті вислови української літературної мови. 3-є доп. вид.*

Потебня, А. А. (2012). *Из лекцій по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка.*

Семигінівська, Т. Г. (2007). Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства. *Вісник СумДУ. Серія : Філологія. №1. Т. 2. 45–49.*

Смирнова, Т. А. (2011). Соматический фразеологизм как компонент фразеологической картины мира в русском и украинском языках. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серія “Филология. Социальные коммуникации”. Т. 24 (63). № 4, ч. 1. 508 – 512.*

Zykova, I. V. (2013). Phraseological Meaning as a Mechanism of Cultural Memory. Research on Phraseology Across Continents. *Poland: Publishing House of Bialystok University, Vol. 2. 422 – 441.*

Буряк О. Ф.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та
журналістики Центральноукраїнський
державний університет ім. В. Винниченка
(Кропивницький, Україна)

АВТОРСЬКІ ПІДЗАГОЛОВКИ У ТВОРАХ

ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ ЯК МАРКЕР

ЖАНРОТВОРЕННЯ

У сучасній українській літературі суголосно тенденціям розвитку світової культури простежується трансформація жанрової парадигми, що призводить до виникнення гібридних жанрових різновидів. Недаремно І. Денисюк називає

жанр «акумулятором досвіду поступальної еволюції мистецтва», що обумовлює здатність жанру до «*постійного оновлення*» (Денисюк, 1999, с. 3).

У творах талановитих письменників, поряд з іманентними жанровими рисами, актуалізуються новаторські ознаки, які часто визначають вектор розвитку того чи іншого жанру. Яскравою ілюстрацією процесу активного жанротворення є доробок самобутнього митця Олександра Жовни. Жанрові метаморфози відображаються зокрема через авторські підзаголовки його творів – оповідань: «*напівкурйозна історія наприкінці життя*» «У старому домі», «*приватний епізод*» «Кульгава русалка» і повістей: «*розповідь тифлосурдопедагога*» «Експеримент», «*не зовсім кримінальна історія для кіно*» «Дорога», «*гумористична повість перебудовних літ про бізнесменів з провінції*» «Кооператив „Зелений папуга”», «*мелодраматична феєрія для кіно*» «Визрівання», «*зі щоденника знайденого в будинку на пустирі*» «S. H. SEKOND HAND».

«Кульгава русалка» відповідає канонам жанру оповідання, проте автор уточнює, що це «*суто приватний епізод*». Таким чином створюється інтрига, адже читачу буде відкрито інтимний момент життя героя. Разом із тим обмежено художній час і простір – це лише епізод, важливий для героя, але не для загалу. Оксиморонність задана вже назвою твору виявляється у пластичній багатовимірності зображення – органічній взаємодії зовнішнього реалістичного (нічне купання голої дівчини-сусідки з фізичною вадою) і внутрішнього, психологічного планів – сприйняття старого рибалки (візія магічного образу вродливої русалки в переливах місячного сяйва в ніч на Петра і Павла).

Авторське жанровизначення «*суто приватний епізод*» надає твору екзистенціалістського звучання: інтимне переживання дідом Корнієм казки, створеної його уявою, зачарування красою нічної русалки руйнуються поверненням у реальність, до банальності простим розкриттям інтриги – впізнаванням сусідської дівчини Леськи. Ця колізія дуже інтимна, адже її оприлюднення викликало б висміювання, засудження божевільного старого, якому ввижається чарівна звабниця, пробуджуючи гріховні бажання: «*А все ж гарна нечисть, нічого сказати. Білява така, ага, ловка, нівроку. Все ж щоб пощупати крихту, то й не гріх, ладно скроєна. Русалка, бач...*» (Жовна, 2008, с. 23). Екзистенціалістський акцент у підзаголовку «*...приватний епізод*» – приреченість людини на обмеженість її бажань, прав, можливостей віком, суспільними стереотипами – увиразнює драматичний пафос твору.

Підзаголовок «*напівкурйозна історія наприкінці життя*» оповідання «У старому домі» визначає оптику бачення проблеми – зовні, іншими людьми. Кожен із героїв – «*двох таких не схожих і в той же час таких спільних у своїй самотності і відчаї бідолах*» (Жовна, 2008, с. 138) гостро переживає свій стан і намагається вийти з нього. Двадцятирічна вдова Любаша у розквіті сил стає «*нагою*» (Жовна, 2008, с. 134) натурницею для старого художника Луки, який пізніше робить жалюгідні спроби зблизитися з нею. Очевидна неадаптивність цієї

ситуації, пронизана драматизмом, обумовленим вічною дисгармонією молодості й старості, мрії й реальності, саме тому історія й названа «*напівкурйозною* (Тут і далі виділення наше. – О. Б.)».

Повість «Експеримент» названа автором «*розповіддю тифлосурдопедагога*», що відразу викликає довіру в читача, адже текст твору сприймається як інформація з перших уст. Підзаголовок вводить реципієнта у світ людей із особливими потребами й визначає ракурс бачення цього світу – очима вихователя будинку для сліпоглухонімих. Разом із тим і назва повісті, і її авторське жанровизначення відображають прагнення чітко окреслити характер осягнення зображених подій – беземоційно, об'єктивно аж до цинічності, адже беззахисні люди стають «матеріалом» для експерименту. Цинізм увиразнюється тим, що оповідач – педагог, людина, яка априорі повинна бути делікатною, зважувати кожен свій крок, спілкуючись із такою вразливою категорією дітей, порушує всі моральні й професійні табу, погоджуючись допомогти в проведенні експерименту: закохати сліпоглухонімих підлітків і дослідити специфіку дії їхніх інстинктів. Розповідь, заявлена в підзаголовку, набуває рис саморефлексії, сповіді, у глибині душі герої відчуває некоректність експерименту, свого вчинку, але всіляко виправдовує себе: «*З одного боку – це також було цікаво як експеримент, з іншого – нічого негідного людині чи небезпечного для її життя ми не несли. Навпаки. Та навіть з точки зору моралі, в її справжній сутності ми сприяли доброму, прекрасному*» (Жовна, 2008, с. 290).

Зміст твору відображає динаміку змін в осмисленні ситуації оповідачем, адже експериментатор несподівано для себе стає учасником експерименту. Сталося непередбачуване – вихователь закохується у піддослідну дівчину Олю й відкриває свою недосконалість порівняно із цією сліпоглухонімою дівчиною: «*Вагання, обмеженість, неспроможність – от що дають нам наші природні переваги: говорити, бачити, чути*» (Жовна, 2008, с. 309). Природні людські властивості осмислюються як джерело станів, що заважають вільній реалізації особистості. Таким чином заявлена підзаголовком позиція оповідача заперечується: кардинально змінюються його світоглядні уявлення, професійну відстороненість заступає складна гама людських переживань.

Підзаголовок «*гумористична повість перебудовних літ про бізнесменів з провінції*» в поєднанні з назвою «Кооператив „Зелений папуга”» визначає тему в суспільно-історичному вимірі й спосіб її осягнення, готуючи читача до сприймання твору в гумористичному ключі. Автор притлумлює критичний пафос переводячи його в гумористичну тональність і переосмислюючи жанр гумористичної соціально-побутової повісті.

Твори «*не зовсім кримінальна історія для кіно*» «Дорога», «*мелодраматична феєрія для кіно*» «Визрівання» мають палімпсестні підзаголовки, в яких може актуалізуватися кілька смислів. Ці тексти можуть читатися як прообрази сценаріїв, що свого повноформатного втілення набувають тільки шляхом екранізації.

Невипадково В. Саєнко стверджує, що у творчості О. Жовни «*органічно зійшлися властивості белетристичної нарації і прийоми мистецтва кіно*» (Саєнко, 2003, с. 43).

«*Не зовсім кримінальна історія для кіно*» «Дорога», з одного боку, справді, має ознаки кримінального твору: мимовільний злочин, вчинений героєм, – збита вночі автомобілем стара жінка, яка помирає вже в його машині; прагнення приховати сліди злочину – труп у багажнику, який Кабов збирається викинути в річку; ув'язнення, розслідування, самогубство. З іншого боку, всі ці кримінальні елементи не відіграють першорядної ролі у творі, на перший план виходить любовно-філософська сюжетна лінія – спалах кохання між героєм, котрий мандрує в роздумах нічною дорогою, і його випадковою супутницею Ренатою, яка пізніше розслідуватиме злочин Кабова. Кримінальний сюжет ускладнюється несподіваною колізією – стосунки злочинця і жертви: слідча в підлітковому віці, хвора, напівпритомна, втратила цноту з лікарем швидкої, і ним був не хто інший, як Кабов. Таємниця героя хворого на рак розкривається в прощальному листі-сповіді Ренаті й пояснює причину дивної поведінки чоловіка і його самогубство.

Філософська ідея парадоксальності життя, віражів життєвої дороги, продумана кримінальним сюжетом, надає твору привабливої багатогранності й виводить його за межі кримінального жанру, виправдовуючи уточнення в підзаголовку «*не зовсім кримінальна історія...*».

У підзаголовкових жанровизначеннях відлунюються авторські пошуки жанроформи, адекватної художньому втіленню ідеї, прочитується ставлення митця до своїх художніх рішень – чи то здивування щодо неймовірних, на перший погляд, але представлених реальними подій, чи самоіронія, викликана штучно змодельованим сюжетом «Дороги» за законами кримінальної драми, чи критична оцінка мелодраматичного фантастичного змісту «Визрівання». Через підзаголовки «Дороги» і «Визрівання» О. Жовна також повідомляє про використання художніх засобів і прийомів масової літератури, визначає потенційну читацьку аудиторію й водночас блокує можливі закиди критиків.

У повісті «S. H. SEKOND HAND» автор формулює підзаголовок «*зі щоденника знайденого в будинку на пустирі*» послуговуючись популярним у сучасній літературі прийомом містифікації: створюється ілюзія правдивості й водночас загадковості розказаного автором, адже виникає інтрига – чий щоденник? що сталося з його власником? чому занедбано дім, де знайдено щоденник? Ці та інші питання активізують уяву читача, налаштовуючи його на сприймання твору як захопливого квесту – пошуку ключа до таємниці. Зміст повісті виправдовує очікування реципієнта, який несподівано – завдяки запрошенню на похорон знайденому в кишені купленого героєм секонхендівського піджака – здійснює містичну мандрівку в сповнений таємниць дім, стає свідком розслідування давніх злочинів і скоєння нових.

Отже, авторські підзаголовки у творах О. Жовни свідчать про виникнення ексклюзивних жанрових різновидів творів шляхом поєднання рис різних жанрів, розмивання жанрових рамок через уточнення «не зовсім...», «напів...» або фокусування на одній з ознак жанру. Окрім традиційних функцій – окреслення теми, увиразнення ідеї чи пафосу, презентації оповідача, ракурсу бачення подій, зорієнтованості на певного адресата, у підзаголовках може міститися критична авторська самооцінка, фіксуватися процес пошуку жанроформи, визначатися оригінальна, зазвичай, гібридна жанрова природа твору.

ЛІТЕРАТУРА

Денисюк, І. (1999). *Розвиток української малої прози XIX – початок XX ст.* Науково-видавниче товариство «Академічний експрес».

Жовна, О. (2008). *Її тіло пахло зимовими яблуками: Оповідання та повісті.* ЛА «Піраміда».

Саєнко, В. (2003). *Поетика кіноповісті О. Жовни «Визрівання».* Слово і час. №6. С. 43–52.

Гольник О. О.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ВИТОКИ ОБРАЗУ МАТЕРІ-ЗРАДНИЦІ У ЛІРИЦІ Є. МАЛАНЮКА: ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Образ Батьківщини – центральний у ліриці Є.Маланюка, що неодноразово відзначали як сучасники митця (С.Доленга, Д.Донцов), так і дослідники творчості поета кінця XX – початку XXI століття (О.Астаф'єв, Ю.Войчишин, І.Дзюба, М.Ільницький, Л.Куценко, Т.Салига та інші). Усі літературознавці сходилися на тому, що образ Батьківщини, точніше образне відтворення ідеї України, у поета має інвективний і амбівалентний характер. Так, Україна поставала у ліриці Є.Маланюка то бранкою (татарським ясиром), то половецькою князівною, то відьмою-сотниківною з гоголівського «Вія», то розпустницею, блудницею і т. д. Проте траплялися світлі образи Батьківщини (Мадонна, варязька весна,

Діва-Обида тощо), але їх повторюваність в поезії значно менша, ніж образів, які символізують гріх і зраду. Дослідники цілком слушно зауважували, що подібні смислові акценти образу Батьківщини в ліриці Є. Маланюка спровоковані трагедією покоління, яку поет переживав як особисту – втрата паростків державності у 1921 році, коли визвольні змагання українського війська були згорнуті, а значна частина вояків опинилася за Збручем, потім – у таборах ДіПі, згодом розсіялися емігрантськими стежками.

Ототожнюючи Батьківщину з блудницею, Є.Маланюк підкреслював біль зради рідним краєм захисників Вітчизни. Свого часу Т.Шевченко пережив подібне гірке розчарування і вибухнув гнівом на Україну, котра «за три шаги продається» («Три літа») чужинцям, зраджуючи той ідеал рідного краю, який поет виплекав у свої уяві. Щось подібне сталося і з Є.Маланюком, який був насамперед воїном і захисником (навіть в поезії він обирає поставу лицаря, воїна, продовжуючи вже ідеологічну боротьбу) і тяжко переживав ту рабську покору, з якою Україна у 1921 році прийняла більшовицьку владу.

Проте обмежувати генезу цього образу в ліриці Є.Маланюка тільки цим, хоч і слушним і вмотивованим поясненням, не можна, адже маємо справу з архетипом, смислова парадигма якого народжувалася не тільки під впливом усвідомленої травми (краху визвольних змагань), але й несвідомих інтенцій.

Припускаємо, що образ матері-зрадниці (Батьківщини) визрівав у художній свідомості Є.Маланюка поступово, і його коріння слід шукати у підлітковій травмі поета. Йдеться про трагедію втрати матері, яку в 1913 році досить болісно пережив 16-річний Євген.

В «Уривку з життєпису» Є.Маланюк зауважував: «Мати була донькою чорногорця – Якова Стоянова, військовика з сербських осадчих» [Маланюк, 1966, с. 476]. Тим самим автор підкреслював, що рід матері – це ланка, яка єднала його із європейским колом, з тим духовним Римом, котрий він у свої культурософських і націософських роздумах протиставляв Елладі. Від матері йому дісталось «серце» і «мистецтво» [Маланюк, 1966, с. 477], тобто пристрастність і чутливість, вишуканий естетичний смак. Короткі записи-спогади про матір сповнені особливої ніжності та пієтету, який відчував до неї Є.Маланюк.

Ці ж почуття у купі із розпачем зринають у поезії «Липень» (1931). Поет вибудовує твір на антитезі «смерть – життя», Ерос і Танатос: навколо буяють квіти («Червоним полум'ям півоній і тороянд», / Крихкою пристрастю ірисів ледве пряних / Пашіло пополудня в квітнику» [Маланюк, 1992, с. 270]), медово пахнуть липи, теплий легіт, а в цей час спливають останні хвилини життя матері («Вона сиділа в квітнику – прозора», «Вона пройшла у сутінки кімнати», «зяблі ноги мами», «склеп чорної кімнати» [Маланюк, 1992, с. 271]).

Ліричний герой балансує на межі надії і відчаю: він сподівається, що земля наповнить і мамине тіло силою життя, адже свого часу вона стільки сил віддала, доглядаючи за квітником і садом. Саме ці почуття в момент материного відходу

обертаються емоційним вибухом, котрий завершується спустошенням і сном героя. Ліричний герой пройшов психологічну ініціацію, переживши смерть матері. Сон – це метафора його переродження, його дорослішання.

У поезії «Пролог» (1944) Є.Маланюк менш емоційний: автор деталізує обставини материнної смерті, вказує на побутові деталі, ніби реконструюючи до дрібниць цей момент. Така деталізація свідчить, що емоційне переживання відступило на другий план, а на перший виходить осмислення смерті матері як символічної, знакової події для родини, після якої відбуваються невідворотні зміни у житті усіх її членів, але насамперед ліричного героя. При цьому поет вказує на містичне прозріння матері, усвідомлення нею тієї трагедії, якій вона вже не зможе протистояти. Є. Маланюк виводить образ матері за межі автобіографічного контексту і робить його символічним, реконструюючи таким чином її архетипну природу: «Вона була свідомо, що кінець / Вже на порозі, що син і тато, / І дід цей щедрий, і город розлогий – / Ціле родинне затишне гніздо – / Осиротіють: стануть безборонні / Й беззахисні на сили Зла. // А Зло / Вже гуртувалося хмарою довкола...» [Маланюк, 1992, с. 473].

Мати у поезії стає Софією, Богоматір'ю, берегинею – втіленням любові, котра протистоїть злу. Мати померла напередодні Першої світової війни, яка розчахнула двері апокаліптичним подіям початку ХХ століття. У такому потрактуванні образу з'єдналася віра дитини в здатність матері захистити її від лиха (інфантильність) і містицизм вже дорослого Є.Маланюка, котрий родинній події надав значення світової катастрофи.

Більше про психоаналітичні витoki автобіографічного і символічного образу матері в ліриці Є.Маланюка нам каже запис у «Нотатнику» від 28.02.59. Є.Маланюк згадує день смерті матері, зокрема те, що перед її відходом цілий день провів на етюдах, потім був на пікніку з товариством. У цей час завершувалися останні земні години матері. Це говорить про те, що Маланюк-юнак не приймав кінечність її існування. Для нього було несподіванкою, коли батько раптово крикнув: «Вона вмирає! Наша мама вмирає!» [Маланюк, 2008, с. 149]. І далі Є. Маланюк зауважує, що ридали усі: батько, брати Онисим і Сергій. Про себе ж він пише: «Я інстинктивно [...] вийшов в ніч. Ніч була урочисто-спокійна, щедро-запашна, зоряно-безмежна, як космічний храм. Я питався сузір, мудрої величі ночі, пахоців таємничої землі, але відповіді не було» [Маланюк, 2008, с. 150] (ніч – міфологема хаосу).

Шістнадцятирічний юнак в один момент став дорослим. Він не плакав, а отже не відгорював і не прийняв своєї втрати. Його біль обернувся гнівом на матір, яка кинула його беззахисного перед викликами великого світу і великого часу, яка мимоволі зрадила його, зробила сиротою (батько слабкий духом і неприлаштований до життя).

Пізніше ця підсвідома дитяча образа на матір, а точніше втрата, яку Є. Маланюк не зміг прийняти і пережити, наклалася на драму пореволюційного лихоліття,

і образ матері злився із образом зрадливої Батьківщини, котра не знайшла сили скинути імперські пута і перетворилася на «відьму-сотниківну» – умовно мертво, лиху і мстиву.

Позбувся цієї травми Є. Маланюк в 1964–1965 році, коли подолане було егоїстичне, інфантильне й дитинне в підсвідомому («Я» поета відділяється від матері, стає самостійним), а мудрість і філософське осягнення життя підказало йому формулу примирення: «Тільки знати: / Вона – Мати, / Ти – син» [Маланюк, 1992, с.552]. А в 1965 році у поезії «Campus Martius» Є.Маланюк відкрив для себе, що держава, про яку він палко мріяв, була лише формою для вищої цінності – України, як і тіло матері, було лише оболонкою: «І треба біло так напружить зір, / Щоб Матір вздрить між нами і тобою / У нестерпучім сяєві краси...» [[Маланюк, 1992, с. 578].

Поетичні вірші-спогади про смерть матері, щоденникові записи дозволяють виокремити психоаналітичні аспекти появи у ліриці митця амбівалетного образу України. Травма втрати поетом у підлітковому віці матері не була ним прийнята, усвідомлена, що обернулося емоційним відторгненням правди, бажанням пояснити трагічні обставини подальшого свого життя відсутністю матеріного захисту. Ці переживання були спроектовані і на драму «ісходу» 1921 року, коли «зрадливицею» вже виявилася Батьківщина.

ЛІТЕРАТУРА

- Маланюк, Є. (1966). *Книга спостережень*.
Маланюк Є. (1992). *Поезії*. УПІ ім. Івана Федорова.
Маланюк Є. (2008). *Нотатники*. Темпора.

Демешко І. М.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та
журналістики Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ДЕВЕРБАТИВИ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ ДИСКУРСІ: СЛОВОТВІРНО-МОРФОНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У сучасному мовознавстві помітне домінування антропоцентричної наукової парадигми, а це сприяє розвитку таких неонапрямів, як етнолінгвістика,

соціолінгвістика, психолінгвістика, нейролінгвістика, медіалінгвістика, корпусна, структурна лінгвістика. Актуальність теми зумовлена комплексним вивченням питань євроінтеграції України в текстах різного стилю на експліцитному та імпліцитному рівнях в українських наукових та публіцистичних текстах у словотвірно-морфонологічному аспекті.

Аналіз євроінтеграційних дискурсивних контекстів українськомовних видань та публіцистичних онлайн-ресурсів дає підстави стверджувати про позитивні експліцитні та імпліцитні інтенції євроінтеграційних явищ України. О. Д. Огуй наголошує, що мовна картина світу антропоцентрична, оскільки людина «створює мовні засоби фіксації та передачі знань», динамічна, соціальна, етнонаціональна система (Огуй, с. 17). Комунікативна зумовленість вибору стилістично нейтральних або стилістично маркованих дериваційних засобів залежить від завдань публікації. У текстах, присвячених євроінтеграції України, активно використовуються девербативи на позначення предметних дій, станів, процесів, ознак, що відображають процеси інтелектуалізації мови.

Мета розвідки – проаналізувати морфонологічноформувальні словотворчі маркери віддієслівних похідних у текстах, присвячених євроінтеграції України.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначити дериваційно-морфонологічні особливості девербативів на основі українськомовних текстів, присвячених євроінтеграційним процесам; 2) проаналізувати морфонологічноформувальні словотворчі маркери віддієслівних дериватів; 3) визначити дериваційні засоби вираження девербативів у дискурсах медіаресурсів та описати морфонологічні трансформації в похідних субстантивного та ад'єктивного блоків.

У дослідженні словотвірних процесів більшої ваги набуває метод позиційно-фреймового моделювання при вивченні способів деривації, типів номінації. І. О. Голубовська й Д. Д. Харитонова, вивчаючи гіперконцепт *європейськість* під час фреймового аналізу, зазначають, що «політичні тексти засвідчили розгортання двох груп цінностей демократичних (права і свободи), що закріплені в стандартах, і власне-цінності стандартів (безпека, добробут, гідність) (Голубовська, Харитонова, с. 89). Переосмислення актуальних проблем словотвірної морфонології, зокрема питань морфонологічних трансформацій девербативів в ономасіологічному аспекті, питання реконструкції словотвірного акту сприяє комплексному аналізу похідних і як особливої когнітивно-дискурсивної структури.

Морфонологічноформувальні словотворчі маркери у віддієслівних похідних субстантивного блоку – це питомі суфікси *-н'н'*-, *-ен'н'*-, *-івл'*-, *-ник*-, *-ик*-, *-*-, *-(а)*-, *-ик*-, *-ок*-, *ість*-, *-ств*- (*-цтв-*), *-к*- та іншомовного походження такі, як *-аці/ї/-*, що мають транспозиційне словотвірного значення: *тринадцять проєктів були відібрані на фінансування за Програмою Європейського Союзу Еразмус+ задля розбудови потенціалу у сфері вищої освіти; застосування до ратифікації*

всіма державами-членами ЄС; **збереження** національних цінностей; **забезпечення** економічної безпеки; **розвиток** стратегічного партнерства; **розробка** законопроектів; проекти у сферах **водопостачання та водопроводу, опалення та енергозбереження** в громадських будівлях та **утилізації твердих відходів**; **розвиток** міжнародного співробітництва; **перевага, допомога, заробітна плата, втрати** підприємствами робочої сили, мати змогу набувати **досвід, виробник, працівники** (талановиті, розумні); безмежна кількість шляхів **розвитку, прибуток** можна буде вкласти в розвиток власної діяльності, інноваційний та економічний **розвиток**; **конкурентоспроможність** і інвестиційна **привабливість**; **фінансова підтримка**; **трудова міграція, реалізація** проголошених реформ у галузях; **самоідентифікація, адаптація** національного законодавства до європейських норм, **самоідентифікація** (людини), ад'єктивного блоку – **-н-, -ен-**: **домінуючий, уніфікація**, досвід більш **розвинених** підприємств, **втримана** зовнішньополітична лінія. Ад'єктивний блок віддієслівних дериватів також представлений композитними утвореннями: **високорозвинені** країни, ключовий компонент **новоствореної** архітектури європейської безпеки.

Кількісно найпродуктивніший словотвірний тип віддієслівних похідних субстантивної зони на **-н'н'-, -ін'н'-** із СЗ «опредметнена дія»: **дотримання** прав людини, **проживання, здійснення** підприємницької діяльності, **повне реконструювання, ефективні методи управління; сприяння, зберігання** й **зміцнення** миру та **стабільності**. В офіційних медіаресурсах використовуються девербативи, які мають прозору словотвірну структуру.

Поєднання дієслівного мотиватора з формантом **-н'н'-** залежить від характеру дієслівної основи. Якщо в контактній зоні після усічення дієслівної фінали ініціаль форманта породжує фонемосполуку, що не суперечить комбінаториці фонем і морфонологічним правилам сучасної української мови, то на морфемному шві відбувається тільки усічення інфінітивного суфікса **-ти**: **пересування, реконструювання, функціонування, завдання, тяжіння**. Цей формант поєднується з питомими та іншомовними твірними дієслівними основами. При творенні девербативів на **-ен'н'-** відбувається усічення дієслівної фінали (тематичного голосного та інфінітивного суфікса **-ти**), консонантні альтернації, переміщення наголосу з тематичного голосного на кореневу морфему: **проведення, підписання, створення, запозичення; створення простору без кордонів, укріплення інтеграції, утворення економічного і валютного союзу**.

У творенні девербативів субстантивного блоку на **-ен'н'-** та ад'єктивного на **-ен-** можливі консонантні альтернації **г – ж, д – дж, б – бл, п – пл, с – д**: **збереження, запровадження, упроваджено** принципи діяльності установ, **укріплення, розроблено** нормативну базу; **проведення узгодженої** політики. Вивчення специфіки морфонологічної адаптації віддієслівних іменників на **-ння**, зокрема **-ення** в українській мові, дає змогу простежити механізм модифікації основи і вплив на цю модифікацію форманта.

Словотвірний тип девербативів, утворених способом нульової суфіксації з транспозитивним СЗ «місце дії», «результат дії» залишається досить продуктивним у текстах про євроінтеграцію: *доступ, захист, прихід, вплив, збір, поштовх; переваги, розбудова, переплата*. Похідні із СЗ «опредметнена абстрагована ознака» утворені від прикметників унаслідок синтаксичного словотвору зі збереженням семантики ад'єктива. Девербативи субстантивного й ад'єктивного блоків у текстах євроінтеграційного спрямування складають значний лексичний масив, своєрідність якого полягає в поєднанні елементів дієслівної семантики з категорійними значеннями іменника і прикметника, що становлять мікросистему взаємозалежних елементів.

У текстах, присвячених євроінтеграції України, високої продуктивності набуває словотвірна модель Vb + *-н'н'-, -ен'н'-*: *опитування, визначення етнічної самоідентифікації людини, запровадження мови (мов) міжнаціонального спілкування*. Це переважно девербативи з транспозиційним значенням «опредметнена дія». Девербативи на *-ість* утворюють деривати абстрагованої дії: *привабливість, спроможність, конкурентоспроможність*.

Меншої продуктивності набувають деривати із питомими суфіксами *-ик, -ник, -ок, -к-* та іншомовного походження *-аці/ї/-*: *прихильники поширення впливу англійської мови, працівник, безмежна кількість шляхів розвитку, прибуток можна буде вкласти в розвиток власної діяльності, фінансова підтримка; трудова міграція, реалізація проголошених реформ у різних галузях; забезпечення практичної імплементації, переорієнтація сировинної економіки, ад'єктивного блоку – -н-, -ен-: домінувальний, узгоджена уніфікація параметрів, перехідні стадії, досвід більш розвинених підприємств*. Для девербативів субстантивного блоку характерні такі морфонологічні явища, як усічення, консонантні чергування, зміна позиції наголосу, а для дериватів ад'єктивного блоку на *-ен-* – усічення та модифікація наголосу: *компонент новоствореної архітектури європейської безпеки, високорозвинені країни*.

Таким чином, девербативи субстантивного блоку з абстрактним значенням, що виражають опредметнені дії, стани, процеси, становлять специфічну онемасіологічну категорію. Саме ці віддієслівні деривати сприяють інтелектуалізації та одемократненню мови.

У текстах, присвячених євроінтеграції України, представлено продуктивні типи девербативів субстантивного, вербативного та ад'єктивного блоків. Суфікси виконують функцію словотвірного категоризатора. Аналіз морфонологічноформувань словотворчих маркерів віддієслівних дериватів сприяє встановленню та опису морфонологічних фактів творення похідних за допомогою морфонологічних правил, визначенню типів морфонологічно зумовлених чергувань та інших морфонологічних трансформацій, визначенню морфонологічних позицій та встановленню морфонологічних моделей. Словотворення девербативів у євроінтеграційних текстах відображають тенденції інтелектуалізації та

демократизації як чинники розвитку мови. Функціонування й активне використання віддієслівних дериватів у євроінтеграційному дискурсі пояснюється врахуванням суспільних потреб у номінації процесів, предметних дій, явищ із прагматичним спрямуванням та використанням у науковому та публіцистичному стилях. У дискурсах медіаресурсів чітко простежується сформована позитивна позиція громадськості. Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні лексико-словотвірних інновацій української мови новітнього періоду, дібраних із різних комунікативних каналів у словотвірному-морфологічному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

Голубовська, І., Харитоновна, Д. (2019). Гіперконцепт європейськості дзеркалі фреймового аналізу (на матеріалі промов українських політичних діячів). *Odessa Linguistic Journal*. 13. 77–93.

Огуй, О. Д. (2013). Мовна картина світу: проблема організації складників. *Мовознавство*. 4. 15–26.

Долгушева О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ЕРСКІН КОЛДВЕЛ ТА ВАСИЛЬ СТЕФАНИК:

ТОЧКИ ДОТИКУ

Василь Стефаник та Ерскін Колдвел є яскравими представниками української і американської літератур. Їхня творчість привертала увагу літературознавців лише у межах національних студій. Проте вкрай актуальним залишається компаративна перспектива розгляду творчості В. Стефаника та Е. Колдвела з огляду на аналогії й відмінності художнього бачення цих митців слова.

Мета статті полягає у з'ясуванні типологічних схожостей і відмінностей у творчості Василя Стефаника та Ерскіна Колдвела на прикладі новел «Новина» та «Дочка» («Daughter») у параметрах авторського мистецького кредо, що даються ознаки на різних рівнях організації творів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчий доробок українського та американського митців слова вивчається монографічно і дослідження здебільшого не виходять за межі національних літературознавчих дискурсів. Літературний доробок Е. Колдвела у баченні сучасників дослідників постає в світлі його залученості до культурного контексту півдня США, суголосся поглядів із світоглядом афро-американських письменників та громадських діячів, відбиття національної масової міфології (Holtman, 2014; Lafi, 2017; Moisy, 2018).

Серед останніх публікацій, присвячених літературній спадщині В. Стефаника, варто зважити на розвідки О.В. Казанової (Казанова, 2008), Р.В. Піхманця (Піхманець, 2016), С. Д. Кирилюк (Кирилюк, 2016), Б.М. Кир'янчук (Кир'янчук, 2016). Основними векторами дослідження є: підготовка текстів В. Стефаника та укладання коментаря для публікації академічних видань, герменевтичні аспекти епістолярію письменника, елементи драматизації прозових творів письменника, використання В. Стефаником кінематографічних прийомів у художніх текстах тощо. У річищі порівняльного вивчення літератур увагу дослідників привернули паралелі між творчістю В. Стефаника та польськими модерністами (С. М. Ямборко (Ямборко, 2014)).

Виклад основного матеріалу. З метою розширення дослідницької перспективи вважаємо за доцільне зупинитися на окремих типологічних аналогіях та відмінностях, що простежуються у творах «Новина» В. Стефаника та «Daughter» Е. Колдвела.

По-перше, подібність світоглядно-мистецьких поглядів обох митців слова дається взнаки завдяки впливу сучасних письменникам історичних і суспільних реалій. Приміром, український автор став свідком життя вкрай збідненого селянства на порубіжжі 19–20 століть. Його заокеанський колега пропустив крізь призму власного сприйняття самотність американського півдня, вже не рабовласницького, але такого, що сповнене гострими соціальними й расовими конфліктами. Типологічно схожим видається авторський задум в обох оповіданнях, а саме прагнення передати трагічність ситуації через змалювання долі окремої родини та окремої людини.

Водночас Василь Стефаник та Ерскін Колдвел дещо по-різному інтерпретують такі поняття як «дух закону» та «буква закону». У «Дочці» буква закону асоціюється передовсім із представниками влади (шерифом, полковником); дух же закону презентовано через образ натовпу, що зібрався біля в'язниці на підтримку головного героя Джима. У «Новині» обидва поняття уособлює центральний персонаж Гриць, адже його промовисті висловлювання у повній мірі свідчать, що його вчинок втопити дочку був здійснений цілком свідомо, а тому Гриць у Стефаника – сам собі суддя. Таке тлумачення можна пов'язати із зневажливим ставленням українців до будь-якої влади, котру розглядали як знаряддя придушення й пригнічення. В американській спільноті завдяки розвитку громадських і державних владних інституцій дотримання закону й правопорядку є

одним із ключових ціннісних орієнтирів, які не піддаються сумніву, хоча окремі представники влади таки можуть піддаватися осуду з боку громадськості.

По-друге, схожості й відмінності у творах обох митців слова можна простежити на рівні художнього втілення певних національно-філософських засад. Приміром, в оповіданні В. Стефаника художню деталь «камінь на грудях» можна тлумачити з позицій «філософії серця» (П. Юркевич, Г. Сковорода). За Юркевичем, серце людини – осереддя її духовного і морального життя; саме із серця «походять» наміри людини, якими б добрими чи недобрими вони не були. Відтак можна уважати, що намір Гриця полегшити страждання дитини був цілком свідомим, а питання його етичності/неетичності відійшло на другий план.

Дещо іншим бачимо внутрішній стан Джима, коли йому довелося вчинити зле, а саме стан афекту. Американська доктрина самопокладання (self-reliance, self-made man), що закладалася ще з часів Б. Франкліна, трансценденталістів (Р. Емерсона, Г. Торо), стала засадничою для формування національного світобачення. Чутливою темою для мешканців американського півдня є тема грошей і почуття власної гідності, адже бути спроможним забезпечити себе і свою родину є ознакою самодостатності людини. Саме таким постає Джим перед читачами: він багато і тяжко працює, але ті ж представники влади позбавили його ж заробітку, що зрештою, і призвело до трагічних наслідків. Проте почуття гідності і внутрішнє переконання, що доля його дочки Клари лише в його руках, не дозволило Джимові звернутися по допомогу до будь-кого із місцевої громади, яка так само не вирізнялася великими статками. Художня деталь із семантичним центром “something” (“... me and my wife could have fed her something”) імплікує цю думку та актуалізує індивідуалістичний характер американської спільноти.

Типологічні схожості (а отже і відмінності) оповідань В. Стефаника і Е. Колдвела простежуються у використанні письменниками літературного прийому кінокамери (camera-eye effect) у портретуванні головних героїв. Обидва протагоністи – люблячі і відповідальні батьки. Гриць і Джим демонструють особливу чутливість через страждання своїх дітей, що на текстовому рівні набуває обрисів у змалюванні окремих рис зовнішності. Приміром, читачі можуть «бачити» вираз змарнілого обличчя Джима лише крізь ґрати в'язничної камери (“When he saw them, he stuck his chin between the iron and gripped his hands around it”; “Jim’s face squeezed between the bars until it looked as though only his ears kept his head from coming through”). Водночас образ дочки Колдвел створив лише віртуальний, оскільки попри те, що новела має назву «Дочка», про саму Клару у тексті оповідання лише згадується.

Натомість у Стефаника за допомогою цього прийому деталізується зовнішність як дівчат, так і Гриця. Вираз обличчя дітей змальовано такими, як їх бачив батько: «Лише четверо чорних очей, що були живі і що мали вагу. Здавалося, що ті очі важили би так, як олово, а решта тіла, якби не очі, то полетіла би з віт-

ром, як пір'я. Та й тепер, як вони їли сухий хліб, то здавалося, що кістки в лиці потріскають». У портретуванні самого ж Гриця автор робить акцент не стільки на самій зовнішності, скільки на тому, як сприйняття дійсності відбивається на обличчі персонажа («Почорнів, і очі запали всередину так, що майже не дивилися на світ, лиш на той камінь, що давив груди»). У цьому образі метафорично прочитується суміш відчаю, страху й безпомічності Гриця.

Звісно, окресленою низкою аспектів типологічні аналогії (відмінності) творів українського й американського митців слова не обмежується. Перспективи подальших досліджень бачаться нами у порівняльному розгляді архетипічних образів й специфіки композиційної побудові творів В. Стефаника та Е. Колдвела.

ЛІТЕРАТУРА

Holtman, J. (2014). "White Trash" in Literary History: The Social Interventions of Erskine Caldwell and James Agee. *American Studies* (00263079), 53 (2), 31. <http://connection.ebscohost.com/c/literary-criticism/96721878/white-trash-literary-history-social-interventions-erskine-caldwell-james-agee> (Last accessed: 4 July, 2019).

Lafi, Borni Mahmoud (2017). Erskine Caldwell, Zora Neale Hurston and Life's Lower Elements in the South of the United States: Celebrating Region and Race! *International Journal of Humanities and Social Science*, 7 (2), 76–83. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_7_No_2_February_2017/10.pdf (Last accessed: 11 November, 2022).

Moisy, A. (2016). «Myth for the Masses: Erskine Caldwell's "Daughter"», *Journal of the Short Story in English [Online]*, 67. <http://journals.openedition.org/jsse/1759> (Last accessed: 26 October, 2022).

Казанова О. В. (2008). *Новелістика В. Стефаника і родо-жанрові особливості української малої прози кінця XIX – початку XX століття*: автореф. дис. ... канд. філол. наук.

Кир'янчук Б. М. (2016). Герменевтичне наповнення епістолярію Василя Стефаника. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки*, 257, 142–153.

Кирилюк С. Д. (2016). Людина в чорно-білому "кадрі" прози Василя Стефаника. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*, 2(34), 207–216.

Піхманець Р. В. (2016). Проблеми наукового видання художньої спадщини Василя Стефаника. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*, 2(34), 122–133.

Ямборко С. М. (2014). *Василь Стефаник і польський модернізм: полістилістичні константи творчості*: автореф. дис. ... канд. філол. наук.

Жаборюк І. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германської філології
та методики викладання іноземних мов
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)*

Перлей Г. О.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)*

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В ПЕРЕДВИБОРЧОМУ ДИСКУРСІ ТЕЛЕДЕБАТІВ

Категорія персуазивності вже довгий час знаходиться у сфері уваги вчених різних галузей – психології, теорії комунікації, риторики, педагогіки, лінгвістики та інших.

Персуазивність тлумачиться, з одного боку, як модусна категорія, що відзначає роздуми автора щодо свого або чужого висловлювання з позиції достовірного або недостовірного характеру інформації, з іншого боку – як один із видів маніпулювання свідомістю учасників комунікації та їх поведінкою (Аккурт, 2018, с. 12). У даній роботі під персуазивністю розуміємо певний вплив автора усного чи письмового повідомлення на його адресата з метою переконання в чомусь, заклику до певних дій. Персуазія є двостороннім, інтерактивним комунікативним процесом – роль адресанта у ньому полягає у тому, аби здійснити вплив на світогляд, оцінку, ставлення одержувача повідомлення, роль адресата ж полягає у тому, що саме його бажання і потреби враховуються адресатом під час переконання. Категорія персуазивності у мовленні реалізується через відповідні комунікативні стратегії. Під стратегією персуазивності розуміємо свідоме та цілеспрямоване використання вербальних та невербальних засобів з метою переконати інших перейняти певні погляди та ідеї, погодитися з тією чи іншою думкою та діяти відповідно. Персуазивна стратегія має ієрархічну структуру, що складається з п'яти рівнів, пов'язаних відносинами включення: загальна персуазивна стратегія, окремі персуазивні стратегії, персуазивні

комунікативні тактики, персуазивні комунікативні ходи, маркери персуазивності (Скрябіна, 2018).

Реалізація лінгвістичної категорії персуазивності відбувається засобами різних мовних рівнів: фонетичного (середній темп мовлення, адекватне вживання паузації для делімітації мовленнєвого потоку, широкий діапазон варіативності гучності, значна кількість реалізацій висхідного тону в завершальній частині фраз замість низхідного; варіативність фразового наголосу), морфологічного (використання багатоскладових слів іноземного походження, вузькоспеціалізованих слів зі сфер військової справи, права, економіки, релігії тощо), лексичного (кліше та фразеологізми, інтернаціональну лексику, книжну та етикетну лексику, лексеми з позитивною чи негативною конотацією, вживання націоналізмів, використання topic words, номенклатурну лексику, метафори, антитезу, лексичні повтори, евфемізми, ідіоматичні звороти, епітети, метонімію, аналогію), граматичного (вживання найвищого ступеню порівняння прикметників і прислівників, використання інтенсифікаторів, модальних дієслів, номіналізації) та синтаксичного (перевага простих речень, вживання часових форм дієслів для позначення поглядів оратора, уживання риторичних запитань, вигуків та вокативів; використання груп перфектних та тривалих часів; вживання паралельних конструкцій, порівняння, перифрази, фронтування) рівнів (Акурт, 2018; Скрябіна, 2018).

Дискурс передвиборчих теледебатів має як ознаки політичного дискурсу загалом, так і власні специфічні характеристики. Дискурс президентських передвиборчих дебатів розглядається як вид електорального дискурсу, вид дискурсу політичних дебатів та вид президентського дискурсу. Даний дискурс виділяється в окремий вид на основі конститутивних ознак, до яких відносять тематичну спрямованість, мету, хронотоп, учасників, канал комунікації, цінності та реєстр (Лосева, 2016; Льченко, 2012).

Експериментальне дослідження лексико-граматичних засобів реалізації категорії персуазивності проводилось відповідно до загальних вимог організації та проведення лінгвістичного експерименту та відбувалось у чотири етапи. Результати аналізу мовного матеріалу показали, що персуазивність на лінгвістичному рівні реалізується двома стратегіями – стратегією самопрезентації (спрямованою на представлення власної кандидатури у вигідному світлі, що відбувається шляхом самопозиціювання, підкреслення власних сильних сторін у порівнянні з опонентом) та стратегією дискредитації опонента (полягає у переконанні виборців у «недостатній гідності» представника опозиційної сторони, спростуванні вагомості здійснених ним кроків, критиці його планів на майбутнє).

Аналіз лексико-граматичних засобів реалізації цих стратегій дав змогу констатувати, що найпоширенішими засобами реалізації стратегії самопрезентації виступають емоційно позитивно забарвлена лексика, епітети, лексичні

повтори, вживання модальних дієслів та прикметників найвищого ступеня порівняння. До засобів реалізації стратегії дискредитації опонента відносяться емоційно негативно забарвлена лексика, епітети, лексичні та морфологічні повтори, метафори та антитези. Отримані дані вказують на те, що для дискредитації опонента відповідні лексико-граматичні засоби вживаються частіше, а це в свою чергу створює особливу переконливість такого мовлення. Це можна пояснити тим, що у бінарній опозиції позитивні/негативні емоції, маркованим членом виступають негативні емоції, завдяки чому засоби їх актуалізації є більш різноманітними.

Одержані в результаті експерименту лінгвістичні дані уможливили розробку серії вправ, спрямованих на розвиток вмінь здобувачів освіти бакалаврського рівня, майбутніх вчителів англійської мови, здійснення ефективною персуазивної комунікації англійською мовою.

Таким чином, проведене дослідження довело, що лексико-граматичні засоби беруть активну участь у реалізації стратегії персуазивності у дискурсі передвиборчих теледебатів та представлені широким спектром та варіюються відповідно до обраної стратегії. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу гендерного чинника на вибір відповідних лексико-граматичних засобів здійснення впливу на аудиторію.

ЛІТЕРАТУРА

Аккурт В. А. (2018). Перцептивні особливості модальності переконання в мові обвинувача (українська та англійська мови). *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*, 27, 12–18.

Лосева, І. В. (2016). Мовностилістичні особливості політичної полеміки кандидатів у президенти США (на матеріалі інтернет-дискурсу): *Дис. ...канд. філол. н.*: Львів.

Скрябіна, В. Б. (2018). Лінгвістичні аспекти персуазивності в дипломатичному дискурсі. *Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*, 2, 265–274.

Ільченко, М. Л. (2012). Тактики ініціації говоріння в англомовному електоральному дискурсі (на матеріалі передвиборчих теледебатів). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 1003, 34–40.

Лаврусенко М. І.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та
журналістики Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

АНТИКОЛОНІАЛЬНИЙ ПАФОС ІСТОРИЧНОЇ ПРОЗИ ДОКІЇ ГУМЕННОЇ

Українська діаспорна письменниця Докія Гуменна відома у вітчизняній літературі як авторка художньої та науково-популярної прози про дохристиянські часи нашої землі, а також художніх творів про непросте життя радянської людини у 20–30-і роки ХХ століття. Зреалізувати свій мистецький талант на батьківщині вона не змогла. Правдомовні опуси про комуністичну дійсність викинули письменницю з літературного процесу. Критика охрестила Д. Гуменну «куркульською агенткою в літературі», назвала «примітивною». У пошуку внутрішньої свободи мисткиня захопилася археологією. Вона стала учасницею експедицій, які досліджували трипільські поселення. Дохристиянська доба України настільки зацікавила авторку, що згодом під враженням від побаченого і прочитаного вона напише три науково-популярні твори – «Благослови, Мати!», «Родинний альбом», «Минуле пливе у прийдешнє» і п'ять художніх – «Велике цабе», «Небесний змій», «Епізод з життя Європи Критської», «Прогулянка алеями мільйоноліть», «Золотий плуг». Цим прозовим здобуткам мисткині, як і творчості загалом, дали оцінку П. Сорока, О. Коломієць, Г. Костюк, М. Мушинка, Т. Николук, В. Пепа, А. Погрібний та ін.

Мета ж нашої розвідки – довести, що історична проза Д. Гуменної має антиколоніальне звучання.

У спогадах «Дар Евдотеї» Д. Гуменна зауважила: «Питають мене тепер – що привело мене до праісторичних тем? Я відповідаю: радянська критика. Виперли із дійсності, якої я не відтворювала на їх копил, то я почала творити свій власний світ, свою дійсність» (Гуменна, 1990, с. 325). «Входження» мисткині в тему дохристиянських часів на теренах України було системним. Перш, ніж взятися за написання своїх розмислів про тисячолітнє минуле батьківщини, авторка ретельно вивчала тему, читаючи фахову літературу. Безпосередня робота в археологічних комісіях живила творчу уяву письменниці, а спілкування з фахівцями розкривало таємниці дослідження неписемних сторінок минулого. Набуті історико-археологічні знання у своїй науково-популярній і художній прозі письменниця корелювала з фольклорно-етнографічними та лінгвістичними

спостереженнями. Показово, що на твори Д. Гуменної як на авторитетне фахове джерело посилалися й учені-історики.

Першим кроком у змалюванні авторкою дохристиянської епохи на теренах України стали оповідання «Із сивої давнини» (1939), «Трипільська статуетка» (1939) й «Оповідання про мустьєрського хлопчика» (1940), які були надруковані у радянському журналі «На зміну». У спогадах авторка зауважить: «Моя перша спроба була про мустьєрського хлопчика, що жив з 50 тисяч років тому і що його поховання недавно знайшли археологи» (Гуменна, 1990, с. 273). Прикметно, що це оповідання, як і пізніше написані нариси й оповідання про давнину, знову потрапили під недружній приціл критики. Д. Гуменній вкотре зробили закид, що її твори позбавлені розмови про комуністичну дійсність. Але осмислення праісторії України в малій прозі авторки стали, на нашу думку, першим протестом колоніальній системі. У них письменниця наголошує на давності українців на своїй землі й у такий спосіб заперечує ідеологію радянської влади, котра нівелювала здобутки нашої культури, наголошувала на їхній вторинності в порівнянні з російськими.

Художньо-філософське осмислення культури, історії батьківщини дохристиянських часів простежується у творчому доробку авторки, написаному в еміграції. Першим екзильним кроком у висвітленні трипільських часів України стала повість-казка «Велике Цабе» (1952). У ній письменниця змодельовала буття матріархального світу трипільців. Художньо реконструюючи дописемне минуле українців, Д. Гуменна корелювала знання з археології, історії, фольклору. Прикметно, що твір схвально оцінили історики В. Петров, П. Курінний.

У казковій повісті «Епізод із життя Європи Критської» (1957) авторка по-своєму інтерпретувала античний міф про Європу, яку викрав Зевс і приніс на острів Крит. Оповіді про пригоди героїні містять розмову й про Україну. Змістом твору Д. Гуменна переконує читача, що традиції, звичаї, вірування античного світу звучать суголосно з українським язичницьким світоглядом. Така концепція повісті віддзеркалює нативістичні погляди письменниці, а, отже, є антиколоніальною.

Якщо перші твори про дохристиянські часи нашої землі, написані Д. Гуменною у вигнанні, – художні, то наступна спроба авторки презентувати оригінальність історико-культурних надбань українців – есеї «Благослови, Мати!» (1966) «Родинний альбом» (1971), «Минуле пливе у прийдешнє» (1978). Ці твори мисткині акумулюють у собі розмову науково-популярного плану про досягнення трипільської, скіфської епох. Світ прадавнини у них – це кореляція історико-археологічних, фольклорних і лінгвістичних відомостей. Аналіз історико-археологічного зрізу творів письменниці доводить, що вона поєднує науковий, публіцистичний і художній стилі у висвітленні картин минулого. Оповідь побудована на принципах полемічності, риторичності та образності, що робить інформацію про дохристиянську історію України цікавою й легкою для сприйняття

читача. Фольклорний-міфологічний компонент змісту романів-есе Д. Гуменної засвідчує глибоку обізнаність мисткині з усною спадщиною свого народу, він слугує джерелом реконструкції первісних ідеалів, традицій та вірувань наших предків. У своїх науково-популярних творах письменниця доводить, що мова є надійним джерелом інформації про дохристиянські часи. Реконструюючи картини прабуття на основі власне української та іншомовної лексики, мисткиня послуговується класичною лінгвістичною методологією, що створює довіру читача до авторських висновків.

Варто зауважити, що паралельно з науково-популярними роздумами про прабуття України Д. Гуменна друкує роман «Золотий плуг» (1968). Він, на думку П. Сороки, – це «щасливо віднайдена оригінальна форма белетристичної оповіді, що дозволила розповісти про минуле цікаво і захоплююче» (Сорока, 2003, с. 389). Роман змальовує драматичну долю творчих людей у підколоніальній Україні 20–30-х років ХХ століття. Правда про радянську дійсність у нарисах письменниці Гаїни Сай і наукові висновки про зв'язок культури скіфів із культурою українців історика Мадія стають причинами їхнього відсторонення від улюбленої справи. Авторка змальовує типове для радянської держави ставлення до інакомислячих людей й переконує, що тоталітарна система не дасть змогу зреалізуватися правдомовній особистості.

Пуантом художнього змалювання дохристиянського минулого України у творчому доробку Д. Гуменної стане фантастична повість «Небесний змій» (1982) і збірка «Прогулянка алеями мільйоноліть» (1987). Презентація прадавнього українського минулого у повісті постає через сприйняття інопланетян, які досліджують здобутки стародавньої культури на теренах України. Художня реконструкція наукових знань про прадавні часи здійснюється через принцип стилізації оповіді під українські міфи, народні звичаї та обряди, моделювання подієвого простору відповідно до матеріальних знахідок матріархальної доби, знань з фольклору, міфології та мови. У повісті «Небесний змій» авторка пропонує ідеальну, омріяну картину дослідження дохристиянської історії фахівцями з різних галузей – істориками, археологами, лінгвістами, антропологами. Письменниця добре розуміла, що в часи радянської влади такі наукові зібрання – нонсенс, тому її персонажі-науковці – інопланетяни. Вони – романтична мрія Д. Гуменної, яка не могла бути здійсненою в умовах тоталітарної системи. Роздуми інопланетних мешканців демонструють читачеві хід думок самої авторки, яка реконструювала картини доісторичного минулого у своїх творах, спираючись на різнофахові знання.

Збірка мікронovel «Прогулянка алеями мільйоноліть» побудована на міркуваннях українців-емігрантів над дохристиянською культурою свого народу. У творах немає (і це можна пояснити специфікою жанру) системних художніх спостережень над тією чи іншою проблемою дохристиянського буття, як це читач міг спостерігати есеях авторки. Кожна новела має лише натяк, початок

розмови про прадавню добу з незвичайною розв'язкою, яка спонукає читача до власних роздумів і пошуків.

Штриховий аналіз науково-популярної і художньої прози Д. Гуменної про дохристиянські часи України засвідчує її антиколоніальний пафос, оскільки в ній актуалізовані нативістичні мотиви. Змістом своїх творів авторка доводить самотність українського світу, що звучить як виклик ідеї безнаціональної культури, яку плекала радянська наука.

ЛІТЕРАТУРА

Гуменна, Д. (1990) Дар Евдотеї. Книга друга: Іспит пам'яті. Жар і книга. Балтимор–Торонто: «Смолоскип».

Сорока, П. (2003) Докія Гуменна. Літературний портрет. Тернопіль: «Арій».

Ляшук А. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

DIGITAL CULTURE OF WAR: WEAPONIZING MEMES

The proposed paper aims to define the structural and functional features of memes as modern elements of a new changed political rhetoric. Consequently, political information stopped being consumed passively due to the fact that Internet users can actively produce it, as a result production and consumption of politics have become increasingly intertwined. The paper advances a cognitive rhetoric approach to internet memes conceptualized as relatively “small” units of online content (phrases, image macros, GIFs, videos, etc.) that capture, reflect, and contribute to deeper contexts of societally relevant topics. We address the political, psychological and social implications of these frames in relation to the current russia – Ukrainian war, as well as the broader ways of studying memes as narrative structures of small forms. Firstly, we claim, that in the language of *memeified politics*, modern politics has adapted its style of political communication to the nature of the digital environment.

Secondly, that the war necessarily involves storytelling we build to speak about life under the war conditions depicting challenges of fighting, surviving, schooling, losing homes and losing beloved, the stories which are often drama, but full of humour and concerning the enemy mainly full of irony, sarcasm and black humour. In the terms of the current conflict, the Ukrainian army, politicians and civil society alike have been using humor very effectively — reaching both local and foreign audiences with important messages. We apply the framework of the analysis to political narratives embedded within war memes systematically sampled from social media <https://www.memedroid.com/memes/tag/ukraine> between March and November 2022 when the social web have been flooded with user-generated Internet memes commenting on the war events.

We claim that structurally Internet memes consist of a verbal (audio / video part) and a visual platform of sharable static background images (“image macros” by Shifman, 2013) which are typically integrated into political rhetoric. In the terms of *weaponized* memes, the surface form of the message itself does not matter as it performs its primary role of visual attraction but we speak about the importance and depth of the initiated cognitive processes when certain human value arises in the recipient’s head and triggers unconscious associations functioning as a political and ideological mobilizer. Knoll (Knoll et al., 2015) suggests that level of *memeified politics* can be associated with a certain degree of democratic potential which proves a positive impact of memes on the participatory options of audiences in democracies. Internet memes are amalgamations of individual and collective identities and have the potential to incite collective action and participation (Bennett & Segerberg, 2012; Shifman, 2013).

The internet memes specificity lies in the potential hidden behind a relatively small sized online simple and brief content “primarily associated with humorous or ironic takes on events or topics” (Laineste & Voolaid, 2017; Shifman, 2013; Johann & B low, 2019). Therefore, the later requires that meme audience should share prior common knowledge of these events or topics. In order for the memes become viral they should be properly understood, “liked” and fulfill their primary function to be certain “inside jokes that build relatively closed communities online” (Literat & van den Berg, 2019).

Related to the mentioned above, we claim that war memes are digital items of the small form with common characteristics:

- 1) have political content which refers to societal issues and political actors relative in the times of the war (Ukraine, HIMARS, Bucha, Zelenskyi, Biden, putin, russia, etc):
- 2) be definitely clear for a vast majority of Internet users of a particular country and speak to a specific, resonant group, capturing its commonly familiar worldview and attitude maintaining the in-group’s cohesion. An

effective message of a meme triggers an already existing value in the mind and cognitively frames the meaning of the depicted events, brings them together properly and for certain ideological purposes;

- 3) be structurally easily recognized, understood, “liked”, imitated and transformed due to high sharing capabilities; as memes are promoted, they may change, grow, or disappear, opening space for new narratives about the who, what, how, and whys of the war depending on news turns of the warfare;
- 4) circulate via the Internet within an unlimited audience as a form of computer-mediated political communication.

Both individual and collective acts of specific war messages are highly affective, not only in terms of one’s own mental health, but for the confidence people place or not in their nation as an identity, in the institutions and political actors. Nowadays Internet memes, “rather than simply being humorous nonsense, became a creative form of political participation” (Ross & Rivers, 2019). Highly unpredictable, decentralized and seemingly chaotic internet memes function as a central cognitive engine to modern political online discourse forming and signifying communal belonging and acting as another method of ideology dissemination. In fact, in Ukraine we follow the strengthened motivated usage of memes as a driving force of the societal survival when memes help solidify their intended audience. We consider the perspective of the further research in investigating of negative aspects of memeified politics: as ways of mass digital manipulation; the process of enemies’ dehumanization which leads to lowering the degree of accurate war perceiving; and as ways of forming new cognitive biases.

ЛІТЕРАТУРА

Bennett, Lance & Segerberg, Alexandra. (2012). The Logic of Connective Action: Digital Media and the Personalization of Contentious Politics. *The Logic of Connective Action: Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*. 15. 1–240. 10.1017/CBO9781139198752

Ioana Literat & Sarah van den Berg (2019) Buy memes low, sell memes high: vernacular criticism and collective negotiations of value on Reddit’s MemeEconomy, *Information, Communication & Society*, 22:2, 232–249, DOI: 10.1080/1369118X.2017.1366540

Knoll, B. , O’Daniel T. J. and Cusato B. (2015). Physiological responses and political behavior: Three reproductions using a novel dataset. *Research & Politics* 2(4): 1–6. [Google Scholar]

Laineste, Liisi & Voolaid, Piret. (2017). Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *The European Journal of Humour Research*. 4. 26. 10.7592/EJHR2016.4.4.laineste.

Limor Shifman, Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 18, Issue 3, 1 April 2013, Pages 362–377, <https://doi.org/10.1111/jcc4.12013>

Johann, Michael & Bülow, Lars. (2019). One Does Not Simply Create a Meme: Conditions for the Diffusion of Internet Memes. *International Journal of Communication*. 1720–1742.

Ross, A. S., & Rivers, D. J. (2019). Internet memes, media frames, and the conflict-ing logics of climate change discourse. *Environmental Communication*, 13(7), 975–994. <https://doi.org/10.1080/17524032.2018.1560347>

Маноїлова О. М.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

КАЗКОВІ СЮЖЕТИ У СУЧАСНІЙ ЛІТЕРАТУРІ: РЕТЕЛІНГ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Що таке «ретелінг»? Чим він відрізняється від фанфіку? Як він співвідноситься з каноном? Навіщо сучасні автори переказують давно відомі тексти? Чим сучасні ретелінги відрізняються від ретелінгів минулих епох?

Ретелінг – переказ, в основі якого лежить народний (казки і міфи) чи авторський сюжет, так званий «канон». Це переказ у поєднанні з творчою обробкою, з доповненнями і скороченнями, з авторськими відступами та відгалуженнями у сюжеті.

Власне, переважна більшість грецьких і римських драм – це ретелінг міфів (згадаймо «Прометей закутий» Софокла чи «Медею» Еврипіда). Середньовічні лицарські романи – ретелінг біблійних сюжетів чи героїчного епосу («Трістан та Ізольда», Артуріана тощо). Твори епохи Відродження (той же «Декамерон» Джованні Бокачо) – ретелінги біблійних притч чи поширених серед містян анекдотів та оповідок. Якщо поміркувати – брати Грімми і Шарль Перро – теж ретелери. Як і Шекспір, який активно запозичував мандрівні європейські сюжети. І чий тексти стали джерелом сюжетів для ретелінгів наступних поколінь письменників по всьому світу.

Головними умовами вибору для «висхідного» твору є його загальновідомість. Саме тому джерелами ретелінгів завжди стають найпопулярніші, сакральні, культові тексти: світова класика, античні і біблійні міфи, та, звісно ж, казки, сюжети яких знайомі всім з дитинства, розтиражовані масовою і попкультурами.

Навіть побіжний погляд на сучасні популярні книжки-ретелінги українською та англійською дає можливість говорити про наступні особливості сучасного ретелінгу.

Ретелінги багаті на точні географічні локації, пейзажні описи та портретні характеристики. Автори зосереджуються на детальному зображенні звичаїв, одягу, мови персонажів тощо. Особлива увага приділяється другорядним персонажам канонічних творів, у ретелінгах вони не є випадковими статистами, а відіграють важливу роль у сюжеті та розвиткові першорядних персонажів.

Сучасні ретелінги демонструють глибокий зв'язок з каноном, та є значно більш «пропрацьованим» з погляду художнього світу, його логіки та законів, а також психологічної вмотивованості поведінки персонажа.

Давні казкові сюжети звучать по-новому, бо відображають дух нинішнього часу – порушують актуальні для новітнього покоління читачів питання: екологічні, расові, гендерні, постколоніальні тощо. За свідченнями сучасних книжкових оглядачів, «серед сучасного англомовного фентезі дуже багато ретелінгів. Письменники беруться переосмислювати традиційні ролі, вводять у казки інші правила. Принцеси відмовляються сидіти у вежах і чекати, коли їх врятує принц» (Сокульська К., 2019).

Прикметою сучасних ретелінгів є також жанрове переосмислення. Автори-ретелери прагнуть покинути прокрустове ложе жанрово-стилістичних рамок і вдаються до різноманітних, інколи дуже сміливих, експериментів. Фентезі? Магічний реалізм? Постмодернізм? Ромфант? Котеджкор? Чік-літ? А може, все відразу?

Дехто з дослідників теми каже, що ретелінг – «це окрема, унікальна історія, створена автором з певною метою та ідеєю. Вона не має повторювати оригінал, лише запозичувати певні знаки і окремі моменти» (Пронько О., 2016). Але це не зовсім так, інакше ретелінг став би фанфіком. Натомість ретелінг зберігає міцніший зв'язок з канонічним сюжетом. Що може змінюватися в історії, а що повинно лишитися незмінним? Про які знаки йдеться? Це може бути сон, у який поринає героїня після того, як вколеться об гостре веретено. Або троянда, чії пелюстки опадають, відміряючи час дії відьомського прокляття. Або ж туфелька, що її губить чарівна незнайомка, тікаючи він закоханого в неї принца. Впізнавані, невідповідні деталі, ключові для сюжету і героїв – і є знаками-мітками. І хай у книзі Марісси Маєр дівчина губить не черевичок, а цілу ногу (хай як моторошно це не звучить), та історія про Сіндер все одно лишається історією про Попелюшку.

До слова, казка про Попелюшку є одним із найпопулярніших джерел ретелінгу: «Зачарована Елла» Гейл Карсон Левін, «Сіндер» Марісса Маєр, «Незадовго до опівночі» Кемерон Докі, «Розчаклований. Випробування Попелюшки» Меган Моррісон тощо. Вони мають схожий сюжет зі спільними знаками-мітками: мачуха та зведені сестри, королівський бал, Хрещена Фея з її подарунками, чарівне перевтілення, зустріч з Принцем та опівнічна втеча від нього, загублений черевичок та пошуки закоханими свого щастя. Окремі з цих моментів можуть відрізнятись – мачуха та сестри не лихі, а добрі, Хрещена Фея не чарівниця, а ділова партнерка, та й на бал Попелюшка може прибути не в кареті, а на швидкісному космічному шатлі. Та от що впадає в око: сучасні версії Попелюшки дуже мало схожі на свого казкового прототипа. Вони відмовляються бути милими і покірними, мовчазними бідолашками, жертвами глузувань та знущань. Вони сміливі, зухвалі і рішуче беруть власну долю (як і долю своїх близьких, або навіть долю всієї країни) у свої руки. Вони кидають виклик обставинам, фатуму чи тиранічному правителю, і не чекають, доки їх порятує принц на білому коні.

«Будь завжди працьовита і добра» – так повчає Попелюшку її матір на початку казки у версії Шарля Перро, і далі читачі мають нагоду спостерігати, до чого призводить такий підхід, якщо поряд із працьовитістю і добротою характер не укомплектований почуттям власної гідності та вмінням захищати особисті кордони. Чи не найсмійніший для сучасного читача епізод казки – коли принц оголосив «Моєю дружиною стане тільки та дівчина, на яку підійде цей золотий черевичок», і зведені сестри зрадили, «бо в них були гарні ноги».

Сучасний світ рішуче повстає проти попелюшних стереотипів та пропонованих класичною історією гендерних ролей. Утім, масова культура продовжує експлуатувати сюжет і охоче множить його у різноманітних жанрах та варіаціях (його відлуння можна сміливо шукати і знаходити, наприклад, у образі Белли Свон – героїні саги «Сутінки» Стефані Майєр чи навіть Гаррі Поттера (особливо у першій книзі Джоан К. Ролінг). З іншого боку, читання та обговорення цієї казки з дітьми відкриває широкі можливості для бесід на важливі теми: стосунки з батьками, різниця між мріями і реальністю, шляхи досягнення успіху, способи відстоювання власного «я» тощо.

Давні казки застарілі – вони розповідають історії про давні епохи і давніх людей, але нині їх читають нові покоління читачів у цілком інші часи. Тож не дивно, що сучасні автори ретелінгів прагнуть дати своїм читачам те, чого вони шукають у книжках: рольові моделі та життєві ситуації, що пасують до сучасного, а не давно минулого світу, з новими ідеалами та цінностями, без «нафталіну» та стереотипів.

ЛІТЕРАТУРА

- Маєр, М. (2021). *Сіндер. Хроніки місяця. Ранок*. 352 с.
- Манойлова О. (2021, 22 лютого). *Чому нас учать казки братів Грімм?* Блог «Книгарні Є». <https://book-ye.com.ua/blog/osoblyva-dumka/chomu-nas-uchat-kazky-brativ-grimm/>
- Пронько, О. (2016, 8 квітня). *Вплітаємо казку у свій сюжет, або децю про ретелінг*. Світ фентезі. <https://svitfantasy.com.ua/articles/2016/vplitajemo-kazku-u-svij-syuzhet-abo-descho-pro-retelinh.html>
- Сокульська К. (2019, 8 лютого). *Ретелінги – це законний спосіб читати казки у дорослому віці. Розмова з Ксенією Різник*. Сайт Видавництва Старого Лева. <https://starylev.com.ua/news/kseniya-sokulska-retelingu-se-zakonnyu-sposib-chytaty-kazky-u-doroslomu-vici>
- Сокульська, К. (2017, 31 березня). *Старі казки у нових шатах. Світ переспівів і ретелінгів*. Блог Yakaboo. <https://blog.yakaboo.ua/stari-kazky-u-novykh-shatakh-svit-perespiviv-ta-retelinhiv/>
- Tchk.blog (2021, 31 серпня). *Ретелінг: нові акценти в старих історіях*. <https://www.tchkblog.art/index.php/vsi-dopisi-1/13-retelinh-novi-aktenty-v-starykh-istoriakh>

Нестеренко Т. А.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

МОДАЛЬНА Й ТЕМПОРАЛЬНА ТРАНСПОЗИЦІЯ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ

Вивчення модально-темпоральних відношень у змістовому та структурно-формальному аспектах належить до важливих питань сучасної функційної граматики. Предмет зацікавлення – внутрішній механізм транспозиції, що зазвичай залишається не з'ясованим або розглядається побіжно, тож не завжди вмотивованим є характер супровідних конотацій, не розмежованими залишаються явища транспозиції та переносного вживання часових і способових форм.

Важливий доробок у питанні дієслівної транспозиції становлять праці зарубіжних науковців (Баллі, 1955, Бондарко, 1990; Теньєр, 1988) та вітчизняних учених (Барчук, 2011, Вихованець, Городенська, 2004; Загнітко, 1996).

Метою дослідження є розглянути транспозицію способових і часових форм українського дієслова.

Транспозиція ґрунтується на семантичному або функційному зіставленні мовних одиниць а її найістотнішою ознакою є переосмислення мовного знака. Передумовами транспозиції граматичної форми є низка чинників, серед яких, по-перше, семна структурованість граматичного значення; по-друге, наявність спільних сем (елементів структури граматичного значення) як основи метафоризації; по-третє, існування на рівні системи мови синонімічної форми, що вживається в прямому значенні на місці транспонованої форми. Умовами транспозиційного процесу можна вважати перенесення форми в межах однієї парадигми та наявність синтаксичного оточення (транспозиція форми реалізується в тканині контексту або за підтримки досить сильної відповідної комунікативної ситуації).

Найчастіше взаємної транспозиції зазнають модальні й темпоральні значення. Це спричиняє перенесенню форм часу у сферу способу й навпаки. Граматичним ядром темпоральності в українській мові, як і в інших слов'янських, є морфологічна категорія часу, що організовується дієслівними формами, передусім особовими; граматичним ядром функційно-семантичної категорії модальності виступає дієслівний спосіб.

Дієслівний час у сучасній українській мові має трирівневу систему реалізації: минулий (давноминулий), теперішній, майбутній. Кожен із цих рівнів утілюється у відповідному функційно-часовому спектрі дієслівних значень. Специфіка темпоральної транспозиції дієслова полягає в тому, що переносне вживання часової форми реалізується внаслідок зіткнення уявлень людини про об'єктивний (логічний) і граматичний час певної події. При цьому показником логічного часу виступає контекст, а граматичного часу – транспонована дієслівна форма. У разі темпоральної метафори логічний і граматичний час не збігаються, а накладаються.

Уживання форми певного способу в значенні іншого зумовлює перерозподіл функційно-семантичної структури граматичного значення форми та змінює ієрархічне співвідношення між ними внаслідок накладання граматичної семантики транспонованої форми на граматичну семантику контексту. Наприклад, *Завтра прийдете на роботу й виконаєте всі заплановані справи!* (розм.) Навіть за відсутності широкого контексту зрозуміло, що йдеться про модальне значення спонукальності, повинності, яке підтверджує оклична інтонація конструкції, однак у цьому разі граматичним виразником є форма майбутнього доконаного (дійсний спосіб) *прийдете, виконаєте*. Формально показник спонукальності не виражений, імперативне значення встановлюється імпліцитно на підставі модальності контексту (комунікативної ситуації).

У сучасній українській мові транспозиція площини модальності дієслова охоплює чотири дієслівні способи – дійсний, умовний, наказовий, бажальний.

Найпродуктивнішим у цьому сенсі є наказовий спосіб, бо він транспонується у сферу умовного й дійсного способів та має відносно розгалужену систему метафоричних уживань. Оскільки суб'єктивність є важливим складником модальності імператива, головна конотація, що супроводжує переносне вживання форми наказового способу, пов'язана з появою суб'єктивно-оцінних смислів. Натомість імператив здатний уживатися в значенні власне умовного способу, називаючи ірреальну потенційну дію, яка є/була/може стати умовою реалізації іншої дії: *А зателефонуй я подрузі вчасно, не розминулася б з нею (розм.)*.

Результатом взаємодії сем транспонованої форми наказового способу та дієслова, ужитого в прямому значенні, є супровідна конотація. Так, оцінний імператив та імператив із значенням емоційної актуалізації дії передають негативне ставлення суб'єкта до дії або до іншої особи; драматичний імператив має ефект несподіваності, раптовості дії; виразна конотація небайдужості суб'єкта мовлення до переданої ним інформації прослідковується у висловленнях із незмінним умовним імперативом. Наприклад, *Переступи його (закон совісті) – і все зруйнується, розлетиться на шмаття сама душа... (Ю. Мушкетик)*. У процесі виникнення конотативних смислів визначальною постає актуалізація (більшою або меншою мірою залежно від різновиду транспозиції) таких сем: «ірреальність дії», «пасивність суб'єкта дії», «активність суб'єкта мовлення» (Загнітко, 1996, с. 276).

Транспозиція дійсного способу у сферу значень імператива становить функційно-семантичну периферію імператива. Оскільки майбутність зазвичай буває насиченою різноманітними модально-експресивними відтінками, це створює передумови для активної транспозиції форм майбутнього в площину наказового способу, адже суб'єктивність є важливою складовою модального плану імператива.

Порівняно з майбутнім, дієслова теперішнього й минулого часів мають менше можливостей для передавання неіндикативної семантики. Форми теперішнього часу набувають імперативного значення: а) 1-ї особи множини: *Збережемо ліс!* (розм.); б) 2-ї особи однини й множини: *Негайно виконуєш завдання!* (розм.); в) 3-ї особи однини й множини: *А тепер хлопчик очки й засинає!* (розм.).

У функції наказового способу вживаються дієслова минулого доконаного у формі однини й множини із значенням: а) спонукання до спільної близької дії: *Хлопці! Додому! Пішли додому (В. Винниченко)* б) розпорядження: *Сергію! Вийшов з класу!* (розм.). в) навчальних дій: *–А тепер узяли всі у праву руку молоточки. Хто лівша – у ліву. Не соромтесь (Гр. Тютюнник)*.

Уживання дійсного способу в значенні наказового спричиняє актуалізацію семи «реальність дії», «активність/пасивність дії суб'єкта мовлення», що спричиняє актуалізацію експресивних відтінків: за вживання минулого доконаного, відбувається зниження відтінку наказовості, натомість акцентується

обов'язковість реалізації дії за використанні форм 2-ї особи однини й множини майбутнього доконаного тощо.

Транспозиція часових форм виявляється в тісній взаємодії з видовою та модальною семантикою, при цьому зберігається спільність сем граматичних значень вихідної форми й транспонованої одиниці. Минулий час уживається зі значеннями теперішнього й майбутнього; теперішній час транспонується в площину минулого й майбутнього; майбутній час транспонується у сфери значень минулого й теперішнього, характеризуючись тісною взаємодією з категорією модальності.

Отже, дієслівні категорії способу й часу демонструють широкий спектр ядерної семантики. Виділення семантичних компонентів значення дієслівної форми дає змогу передбачити можливості транспозиційного процесу, а також уживання цієї форми в тих чи тих видах мовленнєвих актів. Транспозиційні вияви способової семантики становлять основну ланку її функційно-семантичної периферії. Уживання мовної одиниці у вторинній функції спричиняє появу експресивних відтінків і смислових конотацій. Транспозиційне функціонування форм способу дієслова тісно пов'язане із ситуацією спілкування. Висловлення з транспонованими дієслівними формами характеризуються певним виявом суб'єктивної модальності, оцінного ставлення мовця до певної події, ситуації, слів співрозмовника тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Балли, Ш. (1955). *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Изд. иностр. лит.
- Барчук, В. (2011). *Грамматична темпоральність: Інтервал. Час. Таксис: Монографія*. Сімик.
- Вихованець, І. Р., Городенська, К. Г. (2004). *Теоретична морфологія української мови*. Пульсари.
- Загнітко, А. П. (1996). *Теоретична граматики української мови. Морфологія*. ДонДУ.
- Теньер, Л. (1988). *Основы структурного синтаксиса: монография; пер. с франц. И. М. Богуславский и др.; вст. ст., общ. ред. и коммент. В. Г. Гак*. Прогресс.
- Бондарко, А. В. (отв. ред) (1990). *Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность*. Наука.

Огаренко Т. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

Потапчук К. Д.

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

АПЕЛЯТИВИ В РОМАНІ МИКОЛИ СМОЛЕНЧУКА «СТЕПИ ПОЛИНОВІ»

Статусу звертань у структурі ускладненого речення присвячена достатня кількість праць в українському мовознавстві (С. П. Бевзенко, І. Р. Вихованець, І. К. Кучеренко, А. Н. Мановицька, О. М. Масюкевич, М. С. Скаб, М. М. Телека, В. Д. Шинкарук, І. Т. Яценко тощо), накопичено значний теоретичний потенціал у вивченні цієї структурної одиниці та проаналізовано різні концепції щодо визначення граматичної природи звертань, однак окремі аспекти й досі залишаються дискусійними в лінгвістиці. Дотепер є чимало нерозв'язаних питань щодо звертання, і це насамперед пов'язано з різними підходами до вивчення природи мови.

Варто зазначити, що звертання не лише називає адресата мовлення, але є також індикатором міжособистісних стосунків між комунікантами, особливо в прозових художніх творах (Слинько І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф., 1994, с. 406). Звертання в романі М. Смоленчука «Степи полинові» виступають засобами комунікативного оформлення речення-висловлення, які спрямовані на те, щоб зосередити, привернути увагу співбесідника і водночас за допомогою мовних засобів виявити своє ставлення до адресанта. Аналіз фактичного матеріалу, дібраного з роману «Степи полинові» (близько 130 одиниць), дає змогу класифікувати звертання за граматичною формою вираження та характером взаємин адресантів. Звертання спочатку виконують роль встановлення, а потім і підтримування контакту між співбесідниками, доповнюють найменування осіб за допомогою прикметників та займенників та виражають ставлення до реципієнта.

Морфологічною основою звертання є іменник. Водночас значення цієї мовної одиниці може набувати будь-яка субстантивована частина мови. За своїм морфологічним вираженням звертання може бути:

- іменником у формі кличного відмінка або називного відмінка однини, у множині – тільки в називному відмінку, наприклад: *А чого це, хлопче, розлігся, мов у хоромах?* (Смоленчук, 2017, с. 29); *Що ж це ти, єзуїте, пишеш, що хлопець першим учнем іде, а самого нагаєм шмагаєш?* (Смоленчук, 2017, с. 34); *Послухай, Марку, я, здається, тебе виручу* (Смоленчук, 2017, с. 107);
- субстантивованим прикметником, напр.: *Марійко, люба моя!* (Смоленчук, 2017, с. 125). *Рідний, мій рідний!* (Смоленчук, 2017, с. 54); *А особливо жінці; нащо їй, бідолашній, і на світ з'являться!* (Смоленчук, 2017, с. 109); *Що, любий, не до вподоби?* (Смоленчук, 2017, с. 130); *Гарячі ви надто, любі мої!* (Смоленчук, 2017, с. 164); *Тоскно й мені в Бобринці, любий!* (Смоленчук, 2017, с. 175); *Це вже твоя справа, дорогий!* (Смоленчук, 2017, с. 182), дієприкметником або числівником у формі, ідентичній з формою називного відмінка (номінативі), особовим займенником (їм властивий відтінок різкості, грубості).

Спираючись на різні підходи мовознавців, пропонуємо узагальнену класифікацію лексико-семантичних груп номінацій адресата мовлення із прикладами (на матеріалі роману М. Смоленчука «Степи полинові»):

1. Прізвища, імена, по батькові, псевдоніми і прізвиська осіб: *Ти, Явдохе, звіром для дітей була, звіром для дітей і лишаєшся* (Смоленчук, 2017, с. 24); *Кажуть, там народ бунт підняв, Якиме!* (Смоленчук, 2017, с. 24); *Та почекай, Олексію Івановичу!* (Смоленчук, 2017, с. 88); *Послухай, Марку, я, здається, тебе виручу* (Смоленчук, 2017, с. 107); *Олександрє Дем'яновичу, ви казали, що залишили сцену з власної волі!* (Смоленчук, 2017, с. 116); *Марку Лукичу, ну та заспівайте ж* (Смоленчук, 2017, с. 119); *А тягне тебе додому, Юзеку?* (Смоленчук, 2017, с. 133); *І що з ним трапилося, Карпе Адамовичу?* (Смоленчук, 2017, с. 164). Варто зазначити, що у романі доволі поширеними є звертання-патроніми – звертання на ім'я по батькові, які, передаючи шанобливе ставлення до адресата старшого віку чи до осіб, рівних собі за соціальним статусом, вносять офіційність у спілкування.
2. Назви людей за їх родинними зв'язками: *Оце така наука у тебе, синку?* (Смоленчук, 2017, с. 27); *Діду, дідусю, там перевертень від пана вчителя мене шукає...* (Смоленчук, 2017, с. 33); *Ні, дядечку, ні!* (Смоленчук, 2017, с. 71). *Ні, буде колись правда, бабусю.* (Смоленчук, 2017, с. 109); *Почитай щось, внучку!* (Смоленчук, 2017, с. 109); *Мамо, мамо,*

рятуйте мене! (Смоленчук, 2017, с. 282); **Доненько ти моя**, безталанна! (Смоленчук, 2017, с. 424). Семантика родинних зв'язків поширюється семами статі (наприклад, чоловіче, батьку, сину, дядьку, дідуся – чоловічий рід; жінко, мамо, дочко, тітко, бабусю – жіночий рід) і семами віку (наприклад, мамо, тату, дідуся, бабусю – старший вік; сину, дочко чи онучко – молодший вік). Загалом же кількісно у романі Миколи Смоленчука переважають звертання цієї лексико-семантичної групи.

3. Назви людей за їх професією, спеціальністю, посадою чи родовим заняттям: **Панове офіцери, пожалійте!** (Смоленчук, 2017, с. 82); **Пане офіцер, панове жандарми, просимо до нашого гурту!** (Смоленчук, 2017, с. 215); **Навіщо, пане поліцейстер!** (Смоленчук, 2017, с. 257); **Ох, і танцює ж, бісовий козак!** (Смоленчук, 2017, с. 346). У звертаннях, що складаються з двох загальних назв (пан офіцер), за чинним правописом форму кличного відмінка мають обидва слова, хоча друге може мати й форму називного відмінка (Микола Смоленчук здебільшого обирає другий варіант).
4. Назви людей за їх соціальним становищем, класовою чи становою належністю, званням, титулом: **Прошу до зали, панове!** (Смоленчук, 2017, с. 200); **Віват, панове, віват!** (Смоленчук, 2017, с. 220).
5. Назви, які передають соціальні зв'язки між мовцями (героями): **Друзе, яким побитом в Одесі?** (Смоленчук, 2017, с. 183); **Мистецтво, брате мій, має служити людям, будити їх почуттям.** (Смоленчук, 2017, с. 201); **Ну чого ж ви, друзі!** (Смоленчук, 2017, с. 226); **А тепер, друзі, слухайте новину – нашу трупу запрошують до Петербурга.** (Смоленчук, 2017, с. 329).
6. Назви людей за їх національністю та місцем проживання: **Милсті просимо, дорогий наш земляче!** (Смоленчук, 2017, с. 440); **Рідні і дорогі бобрічани, товариші мої!** (Смоленчук, 2017, с. 441).
7. Назви за манерою поведінки та звичками: **Геть від мене, страмотнику!** (Смоленчук, 2017, 91); **Яке ти маєш право, йолопе!** (Смоленчук, 2017, с. 140); **Хай спробує, лобуряка, по чому пуд солі** (Смоленчук, 2017, с. 178); **Вставай, вставай, ледащо!** (Смоленчук, 2017, с. 384); **Ех ви, лижебоки, проспите молодість** (Смоленчук, 2017, с. 364).
8. Назви за релігійними належностями чи вподобаннями: **Що ж це ти, єзуїте, пишеш, що хлопець першим учнем іде, а самого нагаєм шмагаєш?** (Смоленчук, 2017, с. 34); **Ну, ну, що скажеш, безбожнику?** (Смоленчук, 2017, с. 108).

У романі «Степи полинові» часто трапляється звертання *добродію*, проте, на нашу думку, тут не варто говорити про його первинну семантику (той, хто дає кому-небудь допомогу чи підтримку), а про інше значення: людину, громадянина того соціалістичного суспільства, яке описується у творі, тому тут можна визначити лише функцію етикету. Таке звертання, зазвичай, уживається стосовно незнайомої чи малознайомої людини, вказуючи на офіційні ввічливі стосунки, і використовуються в ситуації статусної невизначеності адресата, наприклад: *Ходімо, добродію, на могилу. (Смоленчук, 2017, с. 142); Мовою Шевченка, добродію! (Смоленчук, 2017, с. 224); Роздягайтесь, добродію, і сідайте! (Смоленчук, 2017, с. 326).*

Отже, як показав аналіз, за морфологічним вираженням апелятиви в романі здебільшого виражені іменником у формі кличного (подекуди називного) відмінка. Іноді в ролі звертань можуть вживатися субстантивовані прикметники. Лексико-семантичне наповнення звертань перебуває у прямій залежності від намірів мовця чи персонажа твору, умов конкретного висловлення та від прагматичних пресупозицій, найважливішими серед яких є офіційність чи неофіційність спілкування, урахування віку та статі осіб, їхнього суспільного статусу тощо. У синтаксичних контрукціях роману М. Смоленчука «Степи полинові» найбільш уживаними є звертання на позначення прізвищ, імен, по батькові, псевдонімів, прізвицьк та родинних зв'язків. Варто зазначити, що форми вираження та функції звертання залежать насамперед від ситуації мовлення, соціального статусу як мовця, так і адресанта, стосунків між комунікантами.

ЛІТЕРАТУРА

Дудик, П. С. (2000). Звертання, його граматичні категорії. *Граматичні категорії української мови: тези Всеукраїнської наукової конференції*, 38–41.

Коваль, А. П. (2017). *Практична стилістика сучасної української. Вища школа.*

Огаренко, Т. А., & Чемерис, К. Г. (2021). Характер взаємин адресатів у звертаннях, ужитих у творах Лесі Українки. *In The 1 st International scientific and practical conference – Topical issues of modern science, society and education – (August 8–10, 2021)*, 842–847.

Скаб, М. С. (1987). Семантико-синтаксичні функції українського вокатива. *Мовознавство*, 5, 62–65.

Слинько, І. І., & Гуйванюк, Н. В., & Кобилянська, М. Ф. (1994). *Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: навчальний посібник.* Вища школа.

Смоленчук, М. К. (2017). *Степи полинові.* Імекс-ЛТД.

Пянковська І. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

МЕДІАДИСКУРС ЯК ГЛОБАЛЬНА КАТЕГОРІЯ МЕДІАЛІНГВІСТИКИ

Величезний вплив мас-медіа на суспільство, його цінності, пріоритети, мовну свідомість призвів до становлення медіалінгвістики як окремого мовознавчого напрямку, основним завданням якого є вивчення функціонування мови в галузі масової комунікації. Зважаючи на багатогранність і поліфункційність мас-медійних засобів, дослідження їхніх лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей набуває міждисциплінарного характеру, коли мову мас-медіа вивчають з погляду прагматики, когнітивістики, семіотики, соціолінгвістики, психолінгвістики, дискурсивного аналізу тощо.

Розглядаючи медіатексти як засіб вербалізації дійсності, дослідники визначають медіадискурс як «глобальну універсальну категорію сучасного комунікативно-інформаційного дискурсу, в якій відбиваються актуальні настрої суспільства щодо різних сфер діяльності – політики, економіки, культури тощо» (Сизонов, 2013, с. 389). Визначаючи характерні риси медіадискурсу, наголошується, що він відображає конвертацію інформації у зміст, перехід знання з одного рівня на інший, поєднання інформації різних типів, створення особливого знання, що має відношення тільки до медійної дійсності (Вжещ, 2014, с. 26).

Основні функції медіадискурсу, зокрема когнітивна, ціннісна, конструювальна, комунікативна, інформативна, регулятивна, персуазивна, інтегративна, культурна, гедоністична (Мірошниченко, 2020, с. 41–43) відображають складність та багатогранність цього виду дискурсу. Різноманітні мас-медіа є засобом поширення та отримання знань, інструментом формування цінностей у суспільстві та проектування його майбутнього. Сучасні медіа-платформи не лише слугують джерелом інформації про події та процеси в суспільстві та доквілі, а й відкривають широкі можливості для активної комунікації між медіа-засобом та адресатами та мають властивість регулювати суспільні процеси. Персуазивність медіадискурсу – здатність впливати на реципієнтів – є в сучасному світі важливим інструментом формування поведінки,

світогляду, діяльності, коли першочергову роль відіграє використання широкої низки лінгвістичних стратегій і тактик, як меліоративних (позитивних), так і пейоративних (негативних). Позитивний вплив мас-медіа на суспільну свідомість, у свою чергу, виконує інтегративну функцію, консолідуючи ту чи іншу лінгвоспільноту задля вирішення глобальних проблем. Не менш важливим є значення медіадискурсу для збереження та поширення культурних національних та міжнародних цінностей. Особливої актуальності набула в останні роки також гедоністична (розважальна або рекреативна) функція медіа-дискурсу. Така мультифункційність медіадискурсу спонукає до використання численних методів і підходів для його аналізу, зокрема й лінгвістичного.

К. Коттер виокремлює три основні підходи до вивчення медіадискурсу: аналітичний дискурс, соціолінгвістичний і «нелінгвістичний», наголошуючи, що дослідники медіа-дискурсу зазвичай поєднують аспекти всіх трьох підходів у своїх працях. Так, парадигма аналітичного дискурсу фокусується на питаннях, що стосуються учасників, теми, функції та структури дискурсу. Дослідники часто покладаються на соціолінгвістичне розуміння, щоб охарактеризувати якийсь вимір мови медіа, як-от варіанти та стиль, жанр і реєстр. «Нелінгвістичні» студії включають роботу в галузі політології, медіа-досліджень або комунікації, певною мірою, також у культурології (Cotter, 2001, с. 417–418).

Різні канали передачі інформації (друковані мас-медіа, радіо, телебачення, інтернет), усна та письмова форми, представлення численних сфер життєдіяльності (політика, економіка, наука, освіта, культура тощо), різноманітні стратегії подання інформації («якісна преса», «жовта преса», спеціалізовані видання), багатожанровість (новини, репортаж, аналітичні медіа-тексти, есе, реклама) (Мірошниченко, 2020, с. 43–45) визначають широкий спектр типів медіадискурсу, специфічні характеристики кожного з них, а також відкривають широкі можливості для наукового пошуку.

На думку К.К. Шредера, будь-яке дослідження масмедійного дискурсу повинно базуватися на теорії соціального відтворення значення. У сучасному інтелектуальному просторі дискурс-аналіз ґрунтується на розвитку власне семіотики в суспільну семіотику, а також на засадах постструктуралізму та конструктивізму. Медіатекст у тому вигляді, як він з'являється в газеті, на телеекрані чи на веб-сайті, мало що говорить про численні дискурсивні обмеження і можливості під час його підготовки та про значну варіативність його інтерпретації реципієнтами, які сприймають вербальні та візуальні знаки в контексті повсякденного життя (Schröder, 2007, с. 80–82).

Сучасні технічні засоби суттєво вплинули на можливості масової комунікації. Раніше її розглядали як лінійний, технічно опосередкований, односторонній комунікаційний процес, як масовий і недиференційований процес розподілу інформації, яким керували певні засоби масової інформації.

Сьогодні учасником процесу масової комунікації може стати будь-яка приватна особа, використовуючи новітні медіа-засоби, такі як домашні сторінки, форуми, чати або блоги, що, в свою чергу, уможлиблює діалогічну форму медіадискурсу. Крім того, дискурси мас-медіа є міжособистісними і комунікація може розгалужуватися майже нескінченно, що призводить до того, що дискурси можуть мати ідентифікований початок, але рідко кінець. Таким чином, неможливо досягнути повноти тверджень на тему та складність дискурсу (Fraas, Klemm, 2005, с. 5–6).

Таким чином, сучасний медіадискурс є тією сферою функціонування мови, яка, з одного боку, є вагомим важелем впливу на суспільство і процеси, які в ньому відбуваються, а з іншого – обумовлює трансформації в самій мові, що, в свою чергу, визначає мовну свідомість та культуру певного соціуму. Закономірності та особливості такої взаємодії відкривають широкі перспективи для подальших медіалінгвістичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

Вжещ, Я. Л. (2014). Базові категорії медіалінгвістики: Медіа-мова, медіа-дискурс, медіа-текст. *Нова філологія*, 60, 23–27.

Мірошниченко, І. Г. (2020). *Стислий текст в українському масмедійному дискурсі*. Дис. ... канд. філ. наук: 10.02.01.

Сизонов, Д. Ю. (2013). Медіатекст та медіадискурс у сучасному медійному просторі. *Studia Linguistica*, 7, 389–392.

Cotter, C. (2001). Discourse and Media. *Handbook of Discourse Analysis*, Editors: Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton, H.E., Wiley-Blackwell (Oxford and Cambridge MA), 416-436.

Fraas, C., Klemm, M. (2005). Diskurse – Medien – Mediendiskurse. Begriffsklärungen und Ausgangsfragen. Fraas, C., Klemm, M. (Hg.). *Mediendiskurse. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, 1-8.

Schrøder, K.C. (2007). Media Discourse Analysis: Researching Cultural Meanings from Inception to Reception. *Textual Cultures*, 2(2), 77–99.

Токарева Т. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ЗАЙМЕННИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СТИЛІСТИКИ

Стилїстика нїмецької мови як наука, що має тїсні зв'язки з багатьма їншими мовознавчими дисциплїнами, як то лексикологїя, граматика, фонетика, їсторїя мови, послугується певним арсеналом мовних одиниць, явищ та закономірностей для створення необхідного стилїстичного ефекту. Зокрема, граматична стилїстика не дублює граматику, а вивчає та використовує такі граматичні засоби, які зможуть скласти певний стилїстичний ефект, обумовлений як метою, так і призначенням мовлення (Мацько, 2003, с. 41). Можливостї певних частин мови створювати стилїстичне забарвлення «визначаються категорїальними значеннями кожної частини мови та способами органїзації слїв у текстах певних стилїв і жанрїв» (Мацько, 2003, с. 42). Функція ж займенникїв у нїмецькій мовї полягає в тому, що вони виступають свого роду замїнниками їменних частин мови, завдяки своїй семантицї, яка може бути вказївною, неозначеною або заперечною. Слїд наголосити, що вїдноснїсть займенника несе основне семантичне навантаження.

Важливою сферою стилїстичного впливу займенникїв слїд вказати таку: слугуючи у якостї замїщення слїв їнших частин мови можна запобїгати повторам, надаючи текстовї урїзноманїтного характеру, передавати рїзноманїтнї стилїстичнї значення (щось виокремлювати, акцентувати увагу на чомусь, часом «приховувати» особу та їн.). Хоча займенники не мають номїнативної функції, вони можуть все ж таки слугувати впорядкуванню стилю завдяки своєму стилїстичному забарвленню, їх комбїнаціям та їхньому пїдпорядкуванню їншим частинам мови (Fleischer, Michel, Starke 1999, с.149; Пономарїв, 1993, с. 161).

Займенники мають загальне значення: вони не надають чїтких ознак (особї, предмету, явищу), а характеризують їх виходячи їз ситуації мовлення. Вони не називають, а уточнюють, дають вказївку, спрямовують. Тому займенники можуть бути чїтко вираженими лише у певнїй ситуації або у тексті. Часто вони використовуються у номїнальних фразях або у приїменникових, так утворюється ланцюжок замїщення, наприклад: *wer – das Madchen – es; was – etwas – ein*

lauer Wind. Деякі займенники вживаються переважно у якості артиклів: **dieser grüne Tennisball**, **mein grüner Tennisball**, **welcher Tennisball** (Heringer, 1989, с. 117).

Для подальшого розгляду подаються займенники, які належать до тематичного блоку «*Mensch*» (людина), зокрема, особові займенники та неозначено-особовий займенник *man*. У різних підручниках з граматики вказується перш за все на стилістичні можливості особових займенників (*Personalpronomen*), оскільки вони можуть виражати особистісне відношення, ототожнення із певною групою осіб або навпаки – відокремлення, дистанціювання, наприклад: *Du und ich – wir alle, wir und sie. Sie und nicht wir.* (F. Klopstock) (Тимченко, 2006, с. 132).

Вибір особових займенників може визначати характер тексту в цілому, наприклад: «*Ich bin fünf und aufgebrochen zu einer großen Reise. Ich habe ein Ziel, weil ich es von den Erwachsenen kenne, die verreisen und schon wissen, wo sie ankommen werden. Sonst, wenn ich mit Dreirad unterwegs bin, folge ich Geräuschen, entdecke Gärten, Wege und Höfe, lasse mich von einem streunenden Hund führen und vergesse manchmal mein Vehikel zwänge mich durch eine Hecke oder klettere über einen Zaun, um einen Truthahn zu reizen oder ein angepflocktes Lamm im Kreis zu treiben. Jetzt weiß ich, wohin ich will. Mit dem Dreirad nach Burgstädt, ...*» (Peter Härtling) (Heringer, 1989, с. 133).

Займенники *ich* та *du* надають текстові більш особистісного відтінку, таким чином читач неначе бачить мовця, він відчуває себе причетним до розповіді автора. Послуговуючись цими займенниками автор звертається до читача. Їх використання є типовим для текстів приватного характеру, таких як: листи, автобіографії, вірші та приватні розмови. Займенник *wir* може слугувати основою для позначення певної спільноти, чогось, що об'єднує. Щоб уникати вживання таких займенників, необхідно вдаватися до описів. Слід зауважити, що у приватних листах особові займенники створюють атмосферу людяності та чуйності.

Особовий займенник 2-ї особи однини *du* може вживатися у формі звертання до будь-кого із членів сім'ї. На «ти» зазвичай звертаються старші члени сім'ї до молодших, наприклад: *Eines Tages sprach seine Mutter zu ihm: «Komm, Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen ..., bring das der Großmutter hinaus»* (Brüder Grimm). Займенник *du* має також узагальнюючий відтінок, він не несе вказівки на конкретну особу. Яскравим прикладом тут можуть слугувати прислів'я та приказки: *Hast du was, bist du was. Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. Bettest du dich gut, so liegst du gut. Spare in der Zeit, so hast du in der Not. Willst du lange leben gesund, iss wie die Katze, trink wie der Hund.*

У офіційних промовах займенник *wir* виступає як *pluralis majestativ* (*Majestätsplural*), наприклад у королівському Маніфесті цей займенник слугує для створення вишуканого способу вираження інформації: *Wir, Wilhelm, von Gottes Gnaden deutscher Kaiser ...* (Lutz, Hess-Lüttlich 1993, с. 224). У повсякденному вживанні німецькі особові займенники після дієслова змінюють свою звукову якість та вимовляються скорочено: *haste* (*hast du*), *biste* (*bist du*), *isse* (*ist sie*), *machta* (*macht er*), *wills* (*will es*), *hamwa* (*haben wir*), *gehwa* (*gehen wir*),

habta (habt ihr), gehta (geht ihr) (Тимченко, 2006, с. 133). Особовий займенник у давальному відмінку (*mir, ihr, ihm*) бере на себе роль частки у деяких моделях речень, які вживаються у повсякденному мовленні (Брандес, 1999, с. 138). *Und dann war ihr Mann gestorben. Komm mir doch nicht zu spät! Das ist dir ein Kerl!* Таким чином текст набуває невимушеного характеру, що є типовим для побутового стилю (Тимченко, 2006, с. 136).

Вживання неозначено-особового займенника *man* (*Indefinitpronomen*) спостерігається здебільшого у випадках, коли не мається на увазі справжнє узагальнення «*jedermann*» і свідчить про те, що особа, або ж явище не називаються, а мовець намагається дотримуватися анонімності (Fleischer, Michel, 1975, с. 149): «... *er (...)* hatte eine Theorie zur Hand, bei deren Darstellung er die erste Person Singular vermeiden, von **man** es reden konnte...» (G.de Bruyn. Burdians Esel). Займенник *man* може також виражати певне дистанціювання. Відповідний особовий займенник розуміється тут за контекстом: «*Still, ihr müsst auf mich hören, ich besitze nämlich gewisse Anrechte, dass man mich doch einmal hört*». (F. Wolf) (Helbig, Buscha, 1984, с. 260).

Неозначено-особовий займенник *man* має також узагальнююче значення і стосується всіх, включаючи особу, яка говорить. У текстах художнього стилю він слугує для узагальнюючої назви певної кількості осіб, наприклад, у описі переполоху у глядацькій залі: *Der Tumult war grenzenlos ... Man rief nach einem Arzt, nach der Polizei. Man stürmte das Podium. Man warf sich im Gedränge auf Mario, um ihn zu entwaffnen.* (Th.Mann, Mario und der Zauberer). Тут займенник *man* означає *die Leute, die Menschen, jedermann*. Крім того, дослівний повтор даного займенника ще більше підсилює його стилістичний ефект у даному контексті. У цьому ж значенні займенник *man* часто вживається в прислів'ях, афоризмах і висловлюваннях узагальнюючого характеру: *Durch Schaden wird man klug. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben. Man lernt, solange man lebt. Was man mit Unwillen tut, das wird sauer. Am Handel erkennt man den Wandel. Man fühlt nur halbe Freude, wen man sie sittsam fühlt und lang sich's überlegt* (J.W.Goethe). І, навпаки, щоб створити достатню дистанцію між мовцем та читачем, замість *man* часто використовують займенник *wir*, наприклад: *Wir schließen wochentags um 6 Uhr abends*. Таким же чином подається інформація щодо іспиту: *Wir beginnen pünktlich*. Крім того, у сімейному або товариському спілкуванні займенник першої особи множини *wir* може вказувати не тільки на особу, яка говорить, а й на особу, до якої звертаються. Найчастіше це буває у висловлюваннях, які виражають спонукування, наприклад: *Nu, Maria, wollen wir die Dinge ein wenig der Reihe nach besprechen.* (B.Uhse)

Отже, займенники німецької мови, зокрема, особові та неозначено-особовий займенник *man*, виявляють свої стилістичні функції найбільшою мірою у стилі художньої літератури та у побутовому стилі, оскільки дані функціональні стилі мають спрямування на людину, її почуття, емоції та переживання, викликані взаємодією із навколишнім світом.

ЛІТЕРАТУРА

- Брандес, М. П. (1990). *Стилістика німецького язика*. Высшая школа.
- Мацько, Л. І., Сидоренко, О. М., Мацько, О.М. (2003). *Стилістика української мови* (Мацько, Л. І., Ред.). Вища школа.
- Тимченко, Є. П. (2006). *Порівняльна стилістика німецької та української мов*. Нова книга.
- Пономарів, О. Д. (1993). *Стилістика сучасної української мови*. Либідь.
- Fleischer, W., Michel, G., Starke, G. (1996). *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Peter Lang.
- Götze, Lutz, W.B.Hess-Lüttich, Ernest. (1993). *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Bertelsman Lexikon Verlag.
- Helbig, G., Buscha, J. (1984). *Deutsche Grammatik*. Enzyklopädie.
- Heringer, Hans Jurgen. (1989). *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen*. Cornelesen.

Хоменко Т. А.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

Войтович К. М.

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

КУЛЬТУРНО-МАРКОВАНА ЛЕКСИКА ЯК ПРЕДМЕТ МОВОЗНАВЧОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Відомо, що мова є феноменом національної культури і постійним об'єктом вивчення мовознавцями. На мовлення людини впливають багато факторів: вік, стать, професія, період життя, етнічне середовище, з якого людина вийшла та в якому перебуває на даний час. Національно-культурній проблематиці мови приділяється зараз багато уваги у мовознавчій науці. Ідеї Гумбольдта про мову

як носія національного духу знаходять відображення у сучасних наукових дослідженнях Нація, етнос, народ є творцем матеріальної та духовної культури, надбання якої відображені в мові. Лексичний склад мови невпинно розвивається та збагачується за рахунок виникнення нових об'єктів національної культури та необхідності їх номінації. Іноді зміни можуть відбуватися дуже швидко, в рамках екзистенції одного або двох поколінь. Лексичний склад мови є дуже рухливим мовним шаром, який пов'язаний із змінами в соціальній, політичній та інших сферах суспільства. Реалії життя стають надбанням національної культури і відображуються у мові відповідними лексичними одиницями. Вважається, що культурно-маркована лексика є предметом вивчення таких дисциплін, як лінгвокультурологія, країнознавство, лінгвокраїнознавство.

На думку В. Воробйової, «лінгвокультурологія є найбільш узагальненою галуззю знань інтегративного характеру, яка виступає теоретичною базою лінгвокраїнознавства» (Воробьева, 2006, с. 60). В. Телія пропонує розглядати лінгвокультурологію як розділ етнолінгвістики та розмежовує їх за хронологічним аспектом дослідження. На думку вченої, «лінгвокультурологія в синхронії відрізняється від етнолінгвістики, яка відтворює етнокультурні явища в діахронії» (Телія, 1995, с. 103).

О. Хроленко розділяє етнолінгвістику та лінгвокультурологію як національне та універсальне. Вчений розглядає лінгвокультурологію як «основу системи лінгвокультурознавчих дисциплін, до якої входять етнолінгвістика, лінгвофольклористика, етнодіалектологія, етногерменевтика тощо» (Хроленко, 2006, с. 64). На думку В. Маслової, «лінгвокультурологія, на відміну від етнолінгвістики і лінгвокультурознавства, досліджує прояви культури народу, які позначилися і закріпилися в мові» (Маслова, 2001, с. 12).

Предметом вивчення лінгвокультурології є одиниці мови, що несуть культурно-когнітивну семантику. В. Маслова до таких одиниць відносить ті, в змісті яких виявляється частина, обумовлена особливостями національної культури, етнічної свідомості, і які мають символічне, еталонне, образно-метафоричне значення в культурі (Маслова, 2003, с. 53).

У галузі досліджень лінгвокультурології центральне місце займає культурологічний аспект перекладу, в якості основного завдання якого виступає пошук принципових відмінностей між оригінальним текстом і текстом перекладу. Слід зазначити, що вчених цікавлять відмінності не стільки в мовній формі, скільки в культурологічних факторах, що виявляються при детальному зіставленні двох варіантів перекладу. Дослідження художніх текстів в порівняльному аспекті перекладу сприяє пізнанню культури певного соціуму.

Виявлення лінгвокультурологічних елементів тексту дозволяє дослідити лінгвокультурні домінанти, які, з одного боку, репрезентують культуру суспільства, а з іншого, є їх вербальним вираженням. Такою лінгвістичною домінантою в лінгвокультурології є лінгвокультурема.

О. Хроленко до лінгвокультури відносить слова, що володіють культурними змістами, конотативними значеннями, проявами етнічної ментальності в мові. «Лінгвокультурологічні одиниці – це ті, в яких культурні смисли реалізуються в культурних кодах (словах, символах, міфологемах, ідеологемах, стереотипах поведінки, знаках), а феномен етнічної ментальності проявляється в поведінці, в сукупності образів і уявлень в ціннісних орієнтаціях етносу, виражених в словах» (Хроленко, 2006, с. 71).

І. Бриксіна формою існування лінгвокультури визнає вербальну і невербальну субстанції. Так, на думку вченої, «у невербальній формі лінгвокультура фіксується як предмет мистецтва (живопис, пам'ятник, архітектурна споруда), а також як предмет побуту (сувенір, іграшка, листівка, саморобка з різного роду матеріалів). У мовній практиці лінгвокультура невербально проявляє себе в поведінкових формах мовної комунікації. У вербальній формі вона може виступати як усний чи письмовий текст, а також як елемент мовлення (фраза, частина фрази, слово) або як елемент мови (фразеологізм, словосполучення, слово, значення слова, форма слова) (Брыксина, 2007, с. 44). За Н. Данилюк – «найбільш прийнятне у лінгводидактиці може бути загальне найменування «одиниця з національно-культурним змістом» та її конкретизація – «лексема», «фразема», «синтаксема»...» (Данилюк, 2002, с. 187).

Можливість виокремлення культурно маркованих найменувань пов'язане з тим, що мова кожного народу виконує, окрім основної комунікативної, ще й культуруносно функцію. В. фон Гумбольдт писав, що різні мови є для націй органами їх оригінального мислення і сприйняття. Слідом за ним І. Бодуен де Куртене зазначав, що без будь-яких застережень можна погодитися з думкою Гумбольдта, що кожна мова є своєрідне світобачення.

На матеріалі етнічної мови формується національно-мовна картина світу, яка відображає світобачення народу. Сучасні вчені вважають, що ця картина світу, як комплекс понять і відношень, виявляється на різних мовних рівнях, однак найповніше – у лексико-семантичній, фразеологічній та синтаксичній системах мови. Відомий український мовознавець О. Потебня визначав культурний компонент як «центр образу», одну з його ознак, що переважає над усіма іншими. Він писав, що внутрішня форма, крім фактичної єдності образу, дає знання цієї єдності; вона є не образ предмета, а образ образу, тобто уявлення. Культурна інформація виражається в лінгвокультурах по-різному – через культурні конотації, оціночні смисли, ціннісні орієнтації, одиниці мови, що відображають ментальний образ народу

Лінгвокраїнознавство – відносно молода і поки що недостатньо розроблена і вивчена галузь лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови. Лінгвокраїнознавство співвідноситься із загальним краєзнавством як із систематизованою сукупністю наукових знань. З погляду лінгвокраїнознавчої теорії слово

«лінгвокраїнознавство» відображує спеціально дібраний, однорідний мовний матеріал, який віддзеркалює культуру країни, нееквівалентні, фонові та конотативні лексичні одиниці, візуальні та невербальні (наприклад, мова жестів та міміки) форми мовлення. Ці поняття відображають актуальну тенденцію сучасної освіти: з одного боку, відбувається навчання іноземної мови, а з іншого – учень здобуває інформацію про культурні особливості країни, мову якої вивчає.

Водночас потрібно відмітити, що в такому поєднанні іноземна мова стає дзеркалом знань про суспільне та культурне життя народу – носія цієї мови. Вона формує уявлення про духовне багатство іншого народу, сприяє підвищенню рівня гуманітарної освіти та інтелекту людини, виробляє вміння швидко адаптуватися у відповідній комунікативній ситуації. Лінгвокраїнознавчі знання дають уявлення про національно-культурний смисловий зміст, закладений у мову, яка вивчається. Найбільш повно ці ознаки виявляються у приказках, ідіомах, фразеологізмах, словах-реаліях, безеквівалентній лексиці. Лінгвокраїнознавчий аспект передбачає засвоєння лексики з національно-культурною семантикою, ознайомлення з фактами, явищами, цінностями національної культури, етичними та естетичними нормами, прийнятими в суспільстві тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Брыксина, И. Е. (2007). *Аспекты билингвального/бикультурного обучения иностранным языкам в высшей школе (французский язык, неязыковой вуз)*. Из-во Першина Р. В.

Воробьева, О. С. (2006). Использование художественного фильма на уроке немецкого языка в старших классах. *Иностранные языки в школе*, 7, 59–61.

Данилюк, Н. О. (2012). Лексика з національним культурним змістом на початковому етапі вивчення української мови іноземцями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 10. Вип. 9. 186–189.

Маслова, В. А. (2001). *Лингвокультурология*. Академия.

Телия, В. Н. (1995). О методологических основаниях лингвокультурологии. *IX Международная конференция «Логика, философия, методология науки»*, Обнинск, 102–106.

Хроленко, А. Т. (2006). *Основы лингвокультурологии*. Флинта: Наука.

Чобанюк М. М.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри практики англійської мови
і методики її навчання
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
(Дрогобич, Україна)

ТВОРЧИСТЬ АВАРГАС ЛЬЙОСИ ТА СУЧАСНА НАУКА ПРО ЛІТЕРАТУРУ

Вступ

Перший лауреат Нобелівської премії із Латинської Америки Хорхе Маріо Педро Варгас Льйоса осмислює буття в категоріях великої «бібліотеки» світу. Він текстуалізує всі зовнішні впливи на фіктивний світ романів і тим самим виходить за межі власної творчості, за межі певного виду мистецтва і відтворює дійсність в усій її багатоманітності. І художня критика, і широка читацька аудиторія були вражені «магічним реалізмом», «магічною реальністю» латиноамериканських романістів. Вони значною мірою відтіснили на задній план європейську і північноамериканську літературу, яка в цей час під впливом модерністських та постмодерністських естетичних теорій намагалась уникнути будь-яких стосунків з дійсністю і вела нескінченні суперечки про кризу роману.

Матеріали та методи

Пафосом своїх книг «Місто і пси», «Зелений дім», «Літума в Андах», «Війна кінця світу», «Тітонька Хулія і писака», «Похвальне слово мачусі», «Записки дона Рігоберто», «Пригоди поганої дівчини» Варгас Льйоса прилучився до процесу відродження людини, яка повинна вистояти у цьому непередбачуваному світі. Творчість Маріо Варгаса Льйоси відрізняється «широкою геолітературного мислення, загостреністю соціоментальної проблематики» (Голобородько, 2010, с.81). Метою дослідження є аналіз творчості Варгаса Льйоси у руслі теорії концептуального художнього синтезу, основними прикметами якого є стійка тенденція в зацікавленості людською долею, що необмежена рамками індивідуального, а зв'язана з долею загальнолюдською. Всі вони знаходяться в силовому полі гуманізму в широкому сенсі цього слова, всі вони незмінно в центр своїх роздумів ставлять питання про людину в потоці історії, людину, що шукає сама себе, запитує про своє призначення, про своє місце в суспільстві й у Всесвіті.

Результати

Багатогранна діяльність Варгаса Льюїси, що охоплює літературу, науку, культуру, постійно виявляє дотичність до політики й соціополітичних процесів та тенденцій. Є підстава стверджувати, що він належить до еволюціоністів (хоча можна сказати й – еволюціонерів), які залежно від власного соціосвідомісного досвіду вносять нові акценти, пріоритети у структуру своєї політичної аксіології. Захист ліберальної демократії в його політичному дискурсі має таке ж значення, як і пошук особистої свободи для героїв його романів.

Відповідальність письменника перед суспільством – бути чесним, щирим при написанні, причому щирість у літературі – це категорія естетична, а не етична. А далі вже справа за людьми: кожен візьме від книжки стільки, скільки здатен узяти, не більше, але й не менше.

Література для Варгаса Льюїси, всупереч новомодним теоріям постмодерністів, не така собі безневинна гра, а продукт внутрішньої незадоволеності реальним життям і художній вимисел, який у свою чергу також пробуджує тривогу і незадоволення, допомагає читачеві значно гостріше сприймати вади життя і підштовхує його до бунту проти несправедливої влади, установ чи вірувань.

Роман для автора є тією формою, яка здатна з найбільшою повнотою розповісти про людину і оточуючий її світ. Саме тому – головне поле дії роману завжди – людина і головний суб'єкт дії – людина. Але для Варгаса Льюїси важливо не тільки про що (хоча надзвичайно показово, що його наскрізна, стрижнева тема – сучасна людина в сучасних умовах), але і як розповісти ту чи іншу історію про людину.

Щодо техніки роману: романіст повинен прагнути до того, «щоб завдяки словам, вимислу утворилась та життєвість, яка є головною якістю усякого роману, усякої значної оповіді» (Міхільов, 2013).

«Прочитане життя», або «втілена реальність», тобто художня достовірність, якої досягає письменник у своєму творі – це домінуюча риса кожного його твору й одна з найважливіших вимог Варгаса Льюїси до літератури. Романи «Зелений дім», як і романи «Війна кінця світу», «Місто і пси» – це теж історії про неймовірно жорстокий світ, в якому діють невідворотні закони влади, грошей і насильства, але в той же час це історії про людей, які повстають проти цього несправедливого світу та його хазяїв, борються з ним, проявляючи неабияку силу опору і людяності. В контексті подій, які відбуваються в романах, важко погодитись з одним із визначень Нобелівського комітету щодо зображення письменником людини, яка потерпіла поразку.

Герої Варгаса Льюїси борються за своє життя, за місце під сонцем, за виживання на межі людських сил і можливостей, причому борються завжди в екстремальних ситуаціях, що надає творам письменника гранично напружений, драматичний характер, що межує з трагедією, а іноді трагедією і завершується.

На перший план письменник, як правило, висуває героїв, які, проходячи через пекло соціальної дійсності, не озлоблюються, а навпаки, як би очищаються від жорстокості, егоїзму, байдужості, піднімаючись до співчуття, участі та любові. Бо любов, на думку письменника, вкладена в уста герою з роману «Війна кінця світу», є єдиною можливістю для людини доторкнутися до щастя: «Вище любові нічого немає в світі, тільки через любов може людина пізнати хоч якийсь щастя, дізнатися, що ж мається на увазі під цим» (Варгас Льюїс, 1984, с. 73).

Аспект «Людська доля і система» був і залишається серед пріоритетних у прозовій творчості і мисленнєвій діяльності Варгаса Льюїса. Його персонажі нерідко прагнуть розібратися в тому, що насправді відбувається перед їхніми очима. Які моменти і грані навколишнього життя залишаються закритими, а може, і табуйованими. Вочевидь, саме тому Нобелівську премію з літератури за 2010 рік митцеві присуджено з епічним і водночас людиноцентричним формулюванням «за зображення структури влади і яскраві картини людського опору, повстання і поразки» (Міхільов, 2013).

Висновки

Гуманістичний і оптимістичний пафос – особливість творчості Варгаса Льюїса. Всі твори письменника, навіть романи суспільно-політичної спрямованості, це твори про любов, світлу і життєдайну любов, яка пробуджує кращі риси героїв, здатних на повстання і боротьбу («Місто і пси» – Ягуар, «Зелений дім» – сержант Літума і лоцман Ньевес, «Літума в Андах» – Томас Кореньо, «Війна кінця світу» – Мечений).

Естетичні принципи Маріо Варгаса Льюїса, що з'єднали в собі установку на реальність як принципову основу художнього світу, оригінальність творчого вислову, різноманіття літературних прийомів і оповідних модусів (епос, ліризм, комізм) із загальнолюдськими цінностями і вірою в людину, і вивели його в ряд найбільш яскравих представників концептуального художнього синтезу.

ЛІТЕРАТУРА

Бондар, Л. (2014). Діалогічність тексту драматичного роману Маріо Варгаса Льюїса «Місто і пси». *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*, (26), 27–34.

Варгас, М.Л. *Война конца света* (1987). Радуга М.

Варгас, М.Л. (2014). Маріо Варгас Льюїс про Україну, літературу, диктатуру і гумор. <http://www.pravda.com.ua/person/2014/11/11/183669/>

Голобородько, Я. (2010). Тектоніка еволюції, інтенції творчості. *Вісник Національної академії наук України*, (12), 80–87.

Карпентьер, А. (1984). *Мы искали и нашли себя*. Прогресс М.

Міхільов, О.Д. (2013). За що дали Нобелівську премію 2010 року з літератури Маріо Варгасу Льйосі? http://www.gazeta.univer.kharkov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=394&Itemid=407

Чобанюк, М.М. (2013). Гуманізм та епоха постмодернізму: критерії зіткнення. *Світова література на перехресті культур і цивілізацій*, (7)3, 225 – 230.

Федорова А. О.

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови та
комунікації факультету романо-германської філології
Київський університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)

КУЛЬТУРНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ СВДЧЕННЯ КУЛЬТОВОГО ПРЕДМЕТУ ЧАШІ

В. М. Топоров у Варшаві 1965 року презентував доповідь про універсальні знакові комплекси, які конструюють суспільства, серед яких називав, наприклад, Світове дерево, Світове яйце, Священний час (Топоров, 2010, т. 1, с. 8). Серед інших знакових комплексів В. М. Топоров називає також такі, що називають природні явища та соціальні начала, наприклад, вогонь – вода, дім – ліс, небо – земля та ін (Топоров, 2010, т. 1, с. 16). У сьогоднішньому дослідженні намагатимемося довести, що символ чаші може претендувати на статус універсального знакового комплексу.

Чаша є сакральним символом для багатьох народів і постає центральним артефактом у багатьох міфах. Зокрема, згадаємо міф про походження скіфів – іраномовних кочових племен, які з'явилися у північному Причорномор'ї ще в VII ст. до н.е. У декількох міфах про їхнє походження йдеться про священні скарби, які були подаровані напівбожественними першопредками їхнім нащадкам для утворення міцного народу – чаша, плуг, ярмо; чаша, лук, пояс). Також існує легенда, що Олександр Македонському під час його перебування в Середній Азії саки розповідали про отримані ними небесні дари – плуг, спис, стріла і чаша (Фадеева, 2011, с. 192–194).

Чаша у скіфів і сарматів є неодмінним атрибутом посвяти в царі (Фадеева, 2011, с. 214).

В Християнській традиції, безперечно, знаходимо символ Чаші як центрального культового предмету, за допомогою якої здійснюється таїнство Євхаристії,

таїнство відродження з прийняттям Страстей Христових, таїнство оновлення всього суцього на землі. Ця традиція сягає I ст. н. е.: спочатку згадаємо Тайну Вечерю Ісуса Христа, пізніше ж Іосиф Аримафейський наповнив чашу кров'ю Ісуса Христа. Дослідники говорять, що «в Сирії чаша Іосифа Аримафейського трансформується в чашу з немовлям Христом, який пропонує себе в жертву. Така композиція з'являється у візантійських храмах в 2-ій половині XII ст.» (Фадеева, 2011, с.215). Жертва Ісуса Христа заради викупу всього людства є не першою згадкою. Саме на основі цієї традиції виник культ чаші Грааля, що потім розповсюдився в середньовічній Європі.

В. М. Топоров на основі порівняння ранніх індо-іранських текстів з давньо-германськими реконструює міф про принесення в жертву давньої Першолюдини (в індійській традиції – Пуруша, з частин тіла якого утворені окремі елементи земного ландшафта). В давньоруській Голубиній книзі дослідник знаходить співпадіння в цій частині міфу (Топоров, 2010, т. 1, с. 8–9).

Можемо припустити, що чаша може виявитися символом **єдності** всього людства, з якого людство черпає міць, силу, життя. Жорж Дюмезіль припустив, що предмети, раніше згадані у нашому дослідженні, символічно відображають три функції індоєвропейців: **чаша** слугує **культу**; спис, стріла слугують війні; а ярмо і плуг представляють третю функцію (Фадеева, 2011, с. 195).

Так як ми реконструюємо еволюційну модель семантики 'розбухати' → 'чаша' в германських мовах, де символ котла (чаші) є тим ритуальним предметом, де їжа готується, розбухає, набуває своїх сакральних властивостей. Знову ж таки, якщо звернутися до християнської традиції, то в **Чаші** відбувається символічне «приготування» тіла і крові Ісуса Христа для таїнства Євхаристії.

ЕМС¹ 'Розбухати' → 'чаша'

Англ. *bowl* 'кругла посудина для рідини', с.-англ. *bolle* 'кругла посудина для рідини', д.-англ. *bolla* 'чаша', *hēafod-bolla* 'чаша у вигляді рогу, ріг для пиття', *belz* 'щось випукле', 'сумка', д.-в.-н. *hirn-bolla* 'ріг для пиття', д.-фриз. *stot-bolla* 'глотка', д.-сакс. *bollo* 'кубок', нім. *Bolle* 'жовно', 'гуля' д.-в.-н. *bolla* 'повітряний пухир', д.-сканд. *bolle* 'кругла посудина для рідини', 'чаша', д.-ісл. *bolli* 'міра рідких речовин' < герм. *ball-/bell-/bull-* 'шар, пухир; дещо роздуте' < і.-є. **bhel-* 'пухнути, набрякати, надувати' (Левицький, 2010, с. 88; с. 126 – 127; Klein, 1966, с. 192–193).

ЕМС 'Шкіра, хутро' → 'чаша'

Д.-англ. *full* 'кубок, чаша' (< 'посудина, джбан зі шкіри, хутра'), д.-ісл. *full* т. с.' < герм. *fel(l)-* 'шкіра, хутро' (Левицький, 2010, с. 173; Bosworth, p. 345; Pokorny, 1959, p. 803).

¹ Еволюційна модель семантики (Див: Федорова, 2019, с. 75–83).

Одним зі скарбів дітей Дану є Котел, в якому приготування будь-якої їжі виходило найкращим чином (Фадеева, 2011, с. 206). В цьому випадку культовий предмет Котел є прообразом Чаші, в якому відбувалося приготування найкращої їжі.

Цікавою для нас є праця Мірче Еліаде, в якій дослідник присвячує розділи книги сакральним моделям ритуалів, архетипам «мирської» діяльності, взагалі вся його праця просякнута дослідженнями символів, архетипів, культури, історії, міфології, релігії давніх народів. М. Еліаде запитує «Невже у нас немає іншої можливості долучитися до образу, символу, архетипу в самій його структурі, в тій цілокупності, котра вміщує в себе всі окремі «історії», не змішуючи, однак, їх разом?» (Еліаде, 2000, с. 236).

Символ чаші, на нашу думку, якраз і є тією можливістю віднайти таку цілокупність всіх символів, архетипів, історій, культур, міфологій та релігій взагалі усіх народів. Ж. Дюмезіль, наприклад, порівняв трифункціональну картину світу скіфів з їхніми символами-талісманами зі скарбами Туата де Даннан ірландського епосу. Подальше дослідження буде полягати в лінгвістичному доказі чаші як цілокупності всіх мов, символів, архетипів, історій, культур та релігій.

ЛІТЕРАТУРА

Еліаде, М. (2000). *Миф о вечном возвращении. Образы и символы. Священное и мирское. Избранные сочинения*. Научно-издательский центр «Ладомир».

Левицкий, В. В. (2010). *Этимологический словарь германских языков* (Т. I.). Нова Книга.

Топоров, В. Н. (2010). *Мировое дерево. Универсальные знаковые комплексы. Рукописные памятники* (Т. I–II). Древней Руси.

Фадеева, Т. М. (2011). *Сакральная география Крыма. Очерки*. Бизнес-Информ, 2011.

Федорова, А. О. (2019). *Становлення правової термінологічної семантики в індоєвропейських мовах: дис ... канд. філол. наук*. Кропивницький.

Bosworth, J. (1955). *An Anglo-Saxon Dictionary based on the manuscript collections of the late*. At the Clarendon Press, Oxford University Press.

Klein, E. A. (1966–1967). *Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Dealing with the origin of words and their sense development thus illustrating the history of civilization and culture*. (Volume I–II). Elsevier Publishing Company.

Pokorny, J. (1959). *Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch* (Bd. I–III). Francke Verlag.

Бойко В. В.

*здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)*

ТЕМПЕРАМЕНТ ТОДОСЯ ОСЬМАЧКИ: ШТРИХИ ДО ПСИХОПОРТРЕТУ

Тодось Осьмачка – трагічна постать в українській літературі ХХ століття (поет із пекла, за визначенням М. Ф. Слабошпицького). Нині, у час переосмислення надбань українського та світового літературознавств, вектор гуманітарних досліджень змінився в сторону заглиблення в розуміння особистості митця. В основі психопоетикального методу лежить «створення цілісної системи психологічного аналізу художнього тексту й особистості митця» (Михида 2012, с. 76). С. П. Михида підкреслює, що «поняття «психоаналіз», яке увійшло в науковий обіг із чіткою вказівкою на доктрину З. Фрейда та його послідовників, бачиться нами значно ширше, у розумінні повноформатного психологічного аналізу, який враховує увесь спектр психічних проявів того чи іншого письменника: його темперамент, характер, емоційно-вольову сферу, спрямованість і, як наслідок, особистісну структуру (Михида 2012, с. 7).

У загальному поняття темперамент тлумачать як «закономірне, природно зумовлене поєднання стійких динамічних властивостей людини, які характеризують різні сторони перебігу її психічної діяльності та поведінки» (Савчин, 2011, с. 159). Психологи підкреслюють, що темперамент є «не лише зовнішнім проявом поведінки, він органічно вплітається в структуру особистості, забезпечуючи їй найкращий спосіб взаємодії з оточенням. Тому неможливо розглядати темперамент окремо від особистості» (Савчин, 2011, с. 160).

Матеріалом для окреслення темпераменту, характеру та емоційної сфери в психопоетиці є «художні тексти, в яких на рівні метафор, символів, асоціацій, алюзій проступає внутрішня іпостась митця» (Михида 2012, с. 29), а також мемуаристика в широкому розумінні «як не менш, а скоріше навіть більш місткий психоалітично текст, де увиразнюються штрихи до його психологічного портрета» (Михида 2012, с. 29).

На основі такого матеріалу можемо визначити, що в темпераменті Тодося Осьмачки домінує флегматоїдний тип, адже ознаки цього типу проявляються на всіх семи рівнях (психофізичний, спілкування, спрямованість особистості, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальна сфера).

На психофізичному рівні виявляємо такі властивість темпераменту митця як «висока потенційна працездатність без перевтоми, ретельність, але низька продуктивність, причинена повільним темпом нервової діяльності» (Савчин, 2011, с. 176). Підтвердженням цієї тези слугують думки критика М. Ф. Слабошпицького, який порівнюючи двох товаришів, пише, «Косинка – як потужний творчий каталізатор – підганяв *повільного* Осьмачку, що *писав важко й мало*, пропагував його» (Слабошпицький, 2003, с. 76) (курсив наш – В. Бойко).

На рівні спілкування найяскравішою ознакою, притаманною Тодосеві Осьмачці, яку ми неодноразово знаходимо в спогадах, є відлюдність. Наприклад, Ю. В. Стефанік так описує поведінку Тодося Осьмачку в товаристві: «у відношенні до нас *величезний кактус*: з масою колючок, але з божественним червоним квітом, що горів нам і, я певний, горітиме непогасним вогнем прийдешнім поколінням українського народу (Стефанік, 1998, с. 113] (курсив наш – В. Бойко). Бажання бути на самоті притаманне й головному героєві психоавтобіографічної повісті «План до двору». Іван Нерадько ховаючись від переслідувань радянської влади в тітки Лепестини думає про те, щоб «іти нікому непотрібним ні для любови, ні для жалю А якби таке серце десь і трапилося, то він мусів би його обминути, як скажена собака чужий двір, щоб не заразити тією небезпекою, яку він сам носить, не маючи сили її збутися ніде, хіба що десь аж за границею (Осьмачка, 1951, с. 130).

Психологи також зазначають, що на цьому рівні для флегматиків характерна «схильність до інтимних, діалогічних форм вербальної комунікації, опосередкованих писемними, літературними засобами» (Савчин, 2011, с. 176). Зі спогадів О. К. Шалапи жительки села Куцівки дізнаємось, що «Тодось *писав вірші, хотів бути поетом* і навчати грамоти інших» (Мошенський, 2015, с. 18) (курсив наш – В. Бойко). За свідченням В. Ф. Покальчука, Тодось Осьмачка навіть говорив «тихо, спокійно, пересипаючи свої слова віршованими рядками. Здавалося, він увесь був насичений віршами» (Покальчук, 1995, с. 147) (курсив наш – В. Бойко).

На рівні спрямованості особистості флегматики «орієнтовані у минуле» (Савчин, 2011, с. 176). У мемуарах та художніх творах знаходимо низку спогадів про дореволюційну, патріархальну Україну. Головний герой психоавтобіографічної повісті «План до двору» згадує про своє навчання в земській школі за панської влади, коли «молодь і верталася з праці співаючи і регочучи, і вставала вранці, та йшла на працю і співаючи і регочучи. А тепер люди так ідуть, неначе між ними немає молодих людей, а тільки старі дотягають свої дні до кладовища, аби вже потім не було на землі нікого, не то що молодих, а й старих. І щоб тільки була пустеля, вкрита бур'янами, між якими ворушився б усякий звір. Сумно, аж моторошно від такого соціалізму!» (Осьмачка, 1951, с. 13). Л. М. Коваленко пише, що дореволюційна Україна була для Тодося Осьмачки «справжньою Україною», яку митець не просто згадував, а за яку боровся: «він змагався зі

Сталіним не за свою владу, не за свою славу, а все за ту саму Україну, за збереження «справжньої України», якої Осьмачка все своє життя шукав (Коваленко, 1998, с. 31).

Рівень характеру має такі властивості, як чесність, правдолюбство. Фанатична любов до правди – найяскравіша ознака характеру митця, якій присвячена наша наукова розвідка «Фанатична любов до правди : штрихи до психопортрету Теодосія Осьмачки» (Бойко, 2021). О. К. Шалапа згадує, що Тодось Осьмачка «говорив їм (радянській владі – В. Бойко) правду, а вони його зараховували божевільним (хто ж розумним назве того, хто одягається у вереницю, говорить владі в очі те, що думає, молиться у церкві і читає Тараса Шевченка?)» (Мошенський, с. 19) (курсив наш – В. Бойко).

Психологи визначають для флегматоїдного типу інтровертованість як «спрямованість психічної активності особистості всередину (на себе), до якої спонукають раніше пережиті враження, думки про майбутнє» (Савчин, 2011, с. 170). Спрямованість в себе типова риса характеру не тільки Тодосю Осьмачки, а й героїв його повістей. Аналіз інтровертності стане предметом наших подальших ґрунтовних розвідок.

Отже, на основі аналізу рис темпераменту Тодосю Осьмачки на рівнях психофізичному, спілкуванні, спрямованості особистості та характеру визначено, що домінуючим є флегматоїдний тип. Інтровертність як одна з ознак характеру особистості буде ширше розкрито в наших подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

Бойко В. В. Фанатична любов до правди : штрихи до психопортрету Теодосія Осьмачки. *International scientific conference «The issues of modern philology and creative methods of teaching a foreign language in the European education system» : conference proceedings* (December 28–29, 2021. Venice, Italy). Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2021. С. 27–30.

Коваленко Л. М. У пошуках «справжньої України». *Живий Осьмачка: спогади* / упоряд. С. Козак. Детройт: «Українські вісті», 1998. С. 13–33.

Михида С. П. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника: монографія. Кіровоград: «Поліграф–Терція», 2012. 362 с.

Мошенський С. П. Куцівський бурлака. Черкаси: «ІнтролігаТОР», 2015. 112 с.

Осьмачка Т. План до двору. Видавництво Укр. Канадійського Легіону: Торонто – Канада, 1951. 184 с.

Покальчук В. Ф. Тодось Осьмачка (фрагмент зі спогаду). *Сучасність*. 1995. № 5. С. 146–147.

Савчин М. В. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2011. 464 с.

Слабошпицький М. Ф. Поет із пекла (Тодось Осьмачка): роман-біографія. Вид 3-є. Київ: Ярославів вал, 2011. 368 с.

Стефанік Ю. В. Свідомий своєї великості. *Живий Осьмачка: спогади* / упоряд. С. Козак. Детройт: «Українські вісті», 1998. С. 109–117.

Дергачова О. В.

БІБЛІЙНІ МОТИВИ У ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ЖОВНИ

Олександр Жовна – прозаїк, режисер, педагог, член Національної спілки письменників України, який у своєму доробку «вміло поєднує елементи сучасної необарокової та готичної літератури» (Саєнко, 2004, с. 42). Необароковість малої прози простежується у використанні метафізичних мотивів, оживленні картин, ікон, інтересом до психічно хворих, мерців, часово-просторових зміщень, поєднання світу реального з ірреальним. Саме ці ознаки окреслюють риси індивідуального стилю митця.

Рефлексії щодо прозописьма Олександра Жовни спостерігаємо у В. Габора, В. Саєнко, О. Феодосій, Т. Яровенко.

Зауважимо, що за Олександром Жовною закріпилось кліше «письменника з потойбіччя», звісно, елементи містифікації, вбивства, злочину – наскрізні у його прозі, проте варто звернути увагу на використання біблійних мотивів та образів у творах письменника, як от: ікона, хрест, біблійні вислови тощо.

Звернімо увагу на маловідомий твір «Судний день», автор обрав назву не випадково. Головний герой Іван, на сьомий день (Бог творив світ сім днів) свого згасання отримує розплату за скоєні злочини під час Другої світової війни, зокрема грабунок невинно убієнних, зрадництво та вбивство солдата. Він, як наглядч розстріляних, забирає їхні коштовності. Наприкінці життя, будучи самотнім, він фактично сповідується перед світлиною матері за злодіянства та стає здобиччю для пацюків, один з яких нагадує діда Довбушенка: «Поволі з пільми з'явився кульгавий пацюк [...] Іван поглянув на оцупок його задньої лапи і

раптом згадав, що як під час війни за його доносом повісили діда Довбушенка. У старого теж не було однієї ноги, ще з громадянської, і він ходив на милиці. Іван сам розпалював вогонь» (Жовна, 2008, с. 129).

Для оповідання «У старому домі» Олександр Жовна, яке називає «напівкурйозною історію наприкінці життя» за епіграф взяв вислів з Книги Іова, 7.6: «Дні мої линуть швидше, ніж човник і безрадісно пропадають», у якій зображено провінційного застарілого художника Луку, що намагався віднайти музу для свого останнього полотна (Жовна, 2008, с. 131–138).

Набожність героїв простежується і в оповіданні «Чого-то Сашко на приходить?», де «Дід Митоня тихий і сором'язливий, і мабуть, ще набожний, бо коли їсть, обережно кладе ложку в миску і швиденько хреститься, клапаючи маленькими очима, наче б ото зробив яку шкоду» (Жовна, 2008, с. 58).

Звернення до християнських обрядів прослідковується в оповіданнях «Поминки», «Історія одного похорону», «Маленьке життя», «Партитура на могильному камені».

Головний герой повісті «Партитура на могильному камені» Сарський навіть цитує євангеліста Матвія: «Заходьте тісними воротами, адже широкі ворота і простий шлях, що веде в погибель і багато хто іде ним, бо ж тісні ворота і вузький шлях, що веде до життя, і не кожен відшукає їх» (Жовна, 2008, с. 171).

Ще один біблійний мотив запозичує з сюжету ікони «Усікновення голови Іоанна Предтечі». Розгортається він в «образі божевільного Лагнера, який вважає себе покликаним завершити справу недбалих прислужників Ірода, які відрубали голову комусь іншому, тоді як справжній Іоанн і досі ходить по землі. Кульмінаційний момент убивства Сарського знову замикається на іконі» (Кияшко, 1996, с. 43). Саме Лагнер, виконує місію Іродіади, яка, по суті, стала тим палачем для Іоанна Предтечі, що засуджував шлюб Ірода з дружиною брата.

З іконою, яка виступає чи не головним концептом твору, пов'язаний і сюжет повісті «Маленьке життя», де головний герой Пилипок потай від братів-монахів малює ікону святого Пантелеймона-зцілителя та своєю вірою допомагає одужати дівчинці. Цікавим є той факт, що лікарю Пантелеймону також було відтято голову.

Не менш цікавим є символ хреста у «мелодраматичній феєрії для кіно» «Визрівання». Знову вдаємося до тієї дрібниці, «що зворушує, згодом провокує сюжет» (Жовна, 2004, с. 12). Прототипом головного героя Євгена Кир'янова, який малює сюрреалістичні картини, є кіровоградський художник Володимир Кир'янов та сюжети його картин «Визрівання» й «Волосата риба». Люська, рятуючи головного Женю від кулі, стає оберегом, який знаходить відображення у картині «Розквітлий хрест»: «...хрест стає білим: птахи тріпотять крильми і хрест мовби розцвітає білими квітами. Жива картина раптом завмирає і стає статичною» [Жовна, 2004, с. 60]. Хрест – символ вічного життя, оберіг від темних сил [Жайворонок, 2006, с. 623].

Отже, використання біблійних мотивів та символів дозволяє інтерпретувати як авторську світоглядну позицію, так художні засоби прози Олександра Жовни, які характеризують індивідуальні риси авторського стилю письменника та вносять корективи до прикріпленого кліше «письменника з потойбіччя».

ЛІТЕРАТУРА

Жайворонок, В. (2006) *Знаки української етнокультури: Словник-довідник*. Довіра.

Жовна, О. (2004) [анкета «Вежі»] Письменництво: важкий хрест чи лавровий вінець? *Вежа*, 6, С. 12–14.

Жовна, О. (2008) *Її тіло пахло зимовими яблуками: Оповідання та повісті*. ЛА «Піраміда».

Кияшко, О. (1996) «Партитура на могильному камені». *Кіно – Театр*, №4, 43.

Саенко, В. Письменник, який не полишає вчительської праці: Поетика кіноповісті Олександра Жовни «Визрівання». *Українська мова і література*, 2004. №15. С. 41–47.

Івашина О. О.

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

Науковий керівник: доктор філол. наук, проф. Михида С. П.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

МАРІЯ МАТІОС: ПІДХОДИ ДО ОСМИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЗМУ ТВОРЧОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «МАЙЖЕ НІКОЛИ НЕ НАВПАКИ»)

Література доби постмодернізму намагається розкрити світ у всіх його проявах. Кожен автор обирає власну призму бачення тих чи інших явищ. Марія Матіос – не унікальна у своєму прагненні дослідити людську натуру на сторінках книг, тому її доробок органічно вписується в постмодерну психологічну парадигму. Однак, письменниця послуговується унікальними прийомами та засобами для забезпечення психологізму, тому ми прагнемо їх вивчити.

Щоб розглядати психологізм творчості Марії Матіос як художнє відображення внутрішнього світу людини, потрібно визначити шляхи, якими може рухатися автор задля досягнення цієї мети. У певному творі може бути представлено не один підхід. Аналіз цієї системи має першочергове значення для розуміння своєрідності психологізму в кожному конкретному випадку.

Завданням цього дослідження є визначення низки засобів, окреслення яких сприятиме поглибленому розумінню творчості Марії Матіос, через яку природньо проступає психологічний портрет мисткині та фрагменти до психопортрету доби. Саме за допомогою проникнення в психологію героїв письменниці вдається гостро висвітлити внутрішні конфлікти особистості, а відтак і конфлікти епохи та суспільства в національному вимірі.

Логічним для роботи в даному напрямку є використання психопоетичної методології, де увага зосереджена на особистості письменника, з розширенням вектору дослідження на сам текст та інструменти психологізму, які в ньому застосовано. Цей підхід представлено в працях С. Михиди (Михида, 2012), (Михида, 2013). Практичне застосування психопоетичної концепції відображено також у дисертації Я. Даценко, де розглядається мегатекст Григора Тютюнника (Даценко, 2019).

Для вивчення самого явища – специфіки розкриття внутрішнього світу персонажів – необхідно визначити підходи до його аналізу, розкрити особливості психологізму та засоби, які дозволяють автору препарувати людську особистість перед читачем. Також необхідно окреслити методи та ілюстративну складову майбутніх напрацювань. Об'єктом дослідження в даних тезах обрано сімейну сагу в новелах «Майже ніколи не навпаки», на матеріалі якої ми прагнемо проаналізувати специфіку вияву емоційно-чуттєвої сфери персонажів та засоби, за допомогою яких авторка розкриває прояви особистого та колективного несвідомого тексті.

Особливості психологізму у своїй монографії розглядає Фащенко В., який зазначає, що без аналізу психіку, характерів та обставин мистецтво не існує (Фащенко, 2005, с. 45), тому психологізм – це «універсальна родова якість художньої творчості» (Фащенко, 2005, с. 57), предметом якої є людина з усіма її підструктурами (біологічна, своєрідно-психічна, індивідуально здобутий досвід та соціально зумовлена спрямованість). О. Січкара у своєму дослідженні подає таку класифікацію форм втілення психологізму, кожна з яких передбачає використання певних засобів і прийомів: пряма форма – різних видів внутрішнього мовлення (внутрішній монолог, внутрішній діалог, сон, «потік свідомості» і т. д.), непряма форма – засобів і прийомів, пов'язаних із зовнішніми виявами (жести, міміка, інтонація, психологічний портрет, психологічний пейзаж, психологічна художня деталь). Однак, часто письменники звертаються до синтетичної форми, яка передбачає поєднання прямої та непрямої (Січкара, 2010, с. 39).

Оскільки в нашому дослідженні застосовано психопоетичальну методологію, варто зазначити, що цей підхід у літературознавстві ґрунтується на застосуванні психологічних термінів і понять, теоретичною основою яких є праці З. Фрейда (Фрейд, 2021) та К.-Г. Юнга (Юнг, 2018). Саме теорія одного вченого про наявність у людини несвідомих елементів психіки, яка пізніше трансформувалася його послідовником в ідею про колективне несвідоме, стала точкою відліку для всіх подальших психоаналітичних розвідок. У статті «Психоаналіз Зигмунда Фрейда як теорія, система і соціокультурне явище» розглянуто шлях цієї концепції від заперечення до сучасної реінтерпретації (Гірняк, 2008). Варто згадати вагому для українського літературознавства працю Н. Зборовської (Зборовська, 2003), де розглядається зв'язок психоаналітичних та літературних концепцій.

Марія Матіос застосовує різні прийоми для відображення психічних станів та несвідомих виявів психіки, майстерно поєднуючи пряму та непряму форми. Саме завдяки цим особливостям розкривається психологізм її творчості як художнє втілення сфери психічного. В. Фащенко розглядає психіку як результат взаємодії об'єкта й суб'єкта та поєднання свідомої, несвідомої та підсвідомої сфер, в чому можна помітити вплив фрейдівської концепції (Фащенко, 2005, с. 44).

Наприклад, в епізоді з роману «Майже ніколи не навпаки» стає зрозуміло про особливості несвідомого Василяни, яка тяжко переживає відокремлення сина, сексуальний потяг до нього через проєкцію образу чоловіка та заздрість до молодшої невістки (своєрідна репрезентація едипового комплексу), що проявляється через дію – вуаеризм: *«крадькома подовгу вистоювала під дверима чи вікнами, прислухаючись до звуків за стінами хати»* (Матіос, с. 1); психофізіологічні реакції: *«не раз троїлося їй в очах та шуміло в вухах»* (Матіос, с. 1) та ретрансляцію внутрішнього монологу жінки, який хоч і передано не прямо, але досить персоналізовано та емоційно: *«А згадати було що... Та ба... хіба що лише згадати... Бо раптова хвороба підтягла Кирилові чоловічу силу, так, ніби її й не мав ніколи. А що зробиш? Судьба!»* (Матіос, с. 1).

Крім особистого несвідомого, на матеріалі роману «Майже ніколи не навпаки» можна також розглядати втілення колективного несвідомого, під яким розуміємо частину психіки, екзистенція якої не залежить від особистого досвіду (Юнг, с. 64). В межах колективного несвідомого розглядається поняття архетипу, як окремого конструкту, що має універсальну природу, яка відповідає всюдисущій людській потребі (Юнг, с. 69). Архетипи розглядаються також у дослідженнях Н. Фрая, який зосереджується на їхніх літературних проявах (Фрай, 1996).

У романі «Майже ніколи не навпаки» ми простежуємо особливу форму архетипу матері, що, перш за все, пов'язано з продовженням роду у неперервному циклі народження і смерті на Буковинській землі, де *«від зачаття світу*

чоловічою турботою було здорове сім'я, а жіночою – витривале лоно» (Матіос, 2007, с. 1).

На прикладі двох героїнь твору Василя Матіоса і Доцьки з першої новели можна спостерігати два втілення архетипу матері – Велика Матір в іпостасі баби (владна й поглинаюча) та Діва (невинна й жертвна) (Юнг, 2018, с. 113). З одного боку, це увиразнює психопортрет персонажів твору, адже усвідомлення героїнь як носіїв певного архетипу наближує до розуміння їхньої ролі та ідейного навантаження. Наприклад, з епізоду, де Доцька вперше бачить оголеного чоловіка (Дмитрика) при світлі свічки та відчуває хвилювання, хоч має двоє дітей, стає зрозумілою її ідентифікація радше як дівчини, ніж як жінки, що ілюструє певні соціальні умови (відсутність статевого виховання та відвертості в сім'ї, замовчування теми сексуальності, зокрема жіночої).

Для дослідження психологізму творчості Марії Матіос ми шукаємо різні підходи, адже психологія має багато напрямів. Найбільш ефективними в дослідженні даного явища є такі напрями наукової психології, як психоаналіз та аналітична психологія, що дають певні уявлення про функціонування людської психіки. У тезах було проаналізовано кілька фрагментів сімейної саги, що розкривають прояви особистісного та колективного несвідомого. Було визначено, що у романі «Майже ніколи не навпаки» Марія Матіос детально зображує внутрішній стан героїв за допомогою поєднання прямої та непрямої форми втілення психологізму, що дозволяє достовірно передати індивідуальні та національні характери.

ЛІТЕРАТУРА

Гірняк, А. (2008) Психоаналіз Зигмунда Фрейда як теорія, система і соціокультурне явище. *Психологія і суспільство*, 4, 33–44. <http://dspace.wupn.edu.ua/handle/316497/30458>

Даценко, Я. (2019) *Психопоетика творчості Григора Тютюнника*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук (доктора філософії). Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Зборовська, Н.В. (2003) *Психоаналіз і літературознавство*. Академвидав.

Матіос, М. (2007) *Майже ніколи не навпаки*. <https://www.ukrplib.com.ua/books/printit.php?tid=15296>

Михида, С.П. (2013). *Модерн d'Ukraine: особистість – мегатекст – поетика*. Поліграф-Сервіс.

Михида, С.П. (2012) *Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника: [монографія]*. Поліграф-Терція.

Січкара, О.М. (2010) *Форми, прийоми та засоби втілення психологізму в українській літературі (спроба системного аналізу)*. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 4(191), 35–43.

Фащенко, В.В. (2005) *У глибинах людського буття: літературознавчі студії*. Маяк.

Фрай, Н. (1996) *Архетипний аналіз: теорія мітів*. В М. Зубрицька (ред) *Антологія світової літературно-критичної думки*. Літопис. (С. 111–135)

Фройд, З. (2021) *Вступ до психоаналізу. Нові висновки*. (Переклад Тарашук П.) Навчальна книга – Богдан.

Юнг, К. Г. (2018) *Архетипи і колективне несвідоме*. (Пер з нім Котюк К., наук редактор Фешовець О.) 2-ге опрац. вид. Астролябія.

Костриба О. В.

*здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна)*

СЛОВОТВІРНА СЕМАНТИКА СКЛАДНИХ СЛІВ У ДЕНУМЕРАТИВНОМУ СЛОВОТВОРЕННІ

Інтенсифікація та інтелектуалізація всіх сфер людського існування призвели до активного застосування лексем, які конденсують у собі зміст цілого словосполучення. Приблизно десять відсотків словникового складу сучасної української мови представлені складними дериватами (Клименко, Карпіловська, Кислюк, 2008, с. 134). Саме тому актуальним є вивчення складних слів крізь призму різних підходів, зокрема семантичного синтаксису (Городенська, 1988), положення гармонійної побудови багатоелементних одиниць, що оперте на теорію «золотої пропорції» (Азарова, 2002), та традиційного розуміння складних слів як дериватів із кількома основами, що утворені поєднанням підрядних чи сурядних словосполучень в єдину лексему-номінант (Азарова, П'яст, 2005; Клименко, Карпіловська, Кислюк, 2008; Ліпич, Правда, 2014; Олексенко, Мізіна, 2014; Рудь, 2020; Мислива-Бунько, 2014 та ін).

Слова зі складною мотивувальною базою в денумеративному словотворенні української мови досі не були предметом окремої лінгвістичної розвідки, що становить новизну роботи.

Мета дослідження – встановити словотвірні значення (СЗ) складних слів, згрупованих за гніздовим принципом, з'ясувати типи деривації та засоби їхньої реалізації.

Інтерпретація словотвірної семантики складних слів ґрунтується на синтагматичному принципі корелювання мотивувальних основ. Відтак словотвірне значення складних слів типологізують на неускладнене (природне) синтагматичне СЗ, яке виявляється в чистих складаннях і зрощеннях, та синтагматичне СЗ, ускладнене семантикою словотворчих засобів (Лопатин, 1977, с. 54–56), які субкатегоризують чи перекатегоризовують частиномовне значення твірного. Характер відношень між змістом, привнесеним засобами словотворення, та твірною основою, із якою він взаємодіє, визначається за ономасіологічним принципом (Грещук, 1995, с. 38–39).

Складні слова в денумеративному словотворенні проаналізовані на базі шістнадцяти словотвірних гнізд із числівниковими вершинами одін, два, три, чотири, п'ять, шість, сім, вісім, дев'ять, десять, сорок, сто, тисяча, мільйон / заст. міліон, перший / розм. первий, другий. Матеріал засвідчує, що 56,94 % від усіх денумеративів становлять слова зі складною мотивувальною базою (1243 од.), що належать до п'яти лексико-граматичних класів слів.

1. ПРИКМЕТНИКИ (818 од.) є носіями трьох словотвірних значень.

Неускладнене синтагматичне СЗ властиве 24 одиницям, які постали: чистим основоскладанням з інтерфіксацією (21 од.: *однонаправлений, шестикратний, первонароджений* та ін.); зрощенням (2 од.: *трисвятий, триклятий*); складанням основ (1 од.: *двобічносиметричний*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «ознака за відношенням до того, що названо твірним іменником» мутаційного типу деривації характерне 789 одиницям, що утворені: інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (670 од.: *двадцятипудовий* (СГ два), *першокласний, тисячоверстовий* та ін.); інтерфіксальним основоскладанням із флексацією (118 од.: *двохсотлітній* (СГ два), *семисотлітній* (СГ сім), *восьмисотрічний* (СГ вісім) та ін.); безінтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (1 од.: *чвертьвіковий*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «ознака за дією, що названа твірним дієсловом» мутаційного типу деривації властиве 5 одиницям, що постали інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (5 од.: *одностайний, первобутний, перевозанний* та ін.).

2. ІМЕННИКИ (272 од.) виражають шість словотвірних значень.

Неускладнене синтагматичне СЗ характерне 42 одиницям, які утворилися: чистим основоскладанням з інтерфіксацією (37 од.: *однострій, восьмивірш, сороковуст* та ін.); зрощенням (3 од.: *тризвук, трикут, трівірш*); складанням

основ (1 од.: *мати-одина́чка*); безінтерфіксальним основоскладанням (1 од.: *чвертьфіна́л*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «абстрактна предметність» мутаційного типу деривації властиве 106 одиницям, що постали: інтерфіксальним основоскладанням із флексацією (72 од.: *чотирипі́лля, п'ятикни́жжя, сімдесятип'ятилі́ття* (СГ п'ять) та ін.); безінтерфіксальним основоскладанням із флексійним способом творення (32 од.: *двохсотлі́ття* (СГ два), *чотирьохсотрі́ччя* (СГ чоти́ри), *семисотлі́ття* (СГ сім) та ін.); інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (2 од.: *семизі́р'я, перевозі́м'я*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «носії предметної ознаки» з мутаційним типом деривації характерне 86 одиницям, які утворені: інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (79 од.: *семикла́сник, одного́док, однозерня́нка* та ін.); основоскладанням з інтерфіксацією та флексацією (7 од.: *двокопи́ті, осьмогла́сіє, перевозі́мки* та ін.).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «опредметнена дія» властиве 24 одиницям, що постали: інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (21 од.: *одноже́нець, однохі́дь, триє́дність* та ін.); інтерфіксальним основоскладанням із флексацією (2 од.: *двобо́р'я, двові́р'я*); безінтерфіксальним основоскладанням із флексацією (1 од.: *перво́спи*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «носії процесуальної ознаки» мутаційного типу деривації характерне 13 одиницям, які утворилися інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (13 од.: *однові́рець, одноду́м, друготі́лка* та ін.).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «носії ознаки» мутаційного типу деривації властиве 1 одиниці, що постала словоскладанням (1 од.: *двоякоди́хаючі*).

3. ЧИСЛІВНИКИ (133 од.) є носіями двох словотвірних значень.

Неускладнене синтагматичне СЗ характерне 64 одиницям, які утворилися: зрощенням (41 од.: *три́дцять* (СГ три́), *п'ятдеся́т* (СГ п'ять), *дві́сті* (СГ сто́) та ін.); чистим основоскладанням з інтерфіксацією (23 од.: *одина́дцять* (СГ оди́н), *кількана́дцять* (СГ де́сять), *дев'яно́сто* (СГ сто́) та ін.).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «порядкове відношення до дискретної кількості» з мутаційним типом деривації властиве 69 одиницям, що постали інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (69 од.: *одина́дцятимі́льярдний* (СГ оди́н), *восьмисотити́сячний* (СГ ти́сяча), *трьохсотти́сячний* (СГ ти́сяча) та ін.).

4. ПРИСЛІВНИКИ (13 од.) виражають три словотвірні значення.

Неускладнене синтагматичне СЗ характерне 4 одиницям, які утворилися зрощенням основ (4 од.: *втри́дешева, втридешева, втри́дорога, утри́дорога*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «адвербіалізація предметної ознаки» з транспозиційним типом деривації властиве 7 одиницям, що постали: інтерфіксальним основоскладанням із суфіксацією (6 од.: *одно́кiнь, одно́час, трико́нь* та ін.); чистим основоскладанням із суфіксацією (1 од.: *обидвіруч*).

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «адвербіалізація фразеологізму» мутаційного типу деривації характерне 2 одиницям, які утворилися інтерфіксальним основоскладанням із флексацією (2 од.: *достолі́ха, достобі́са*).

5. ДІЄСЛОВА (7 од.) є носіями єдиного словотвірного значення.

Ускладнене синтагматичне СЗ зі СЗ «стати таким, як названо фразеологізмом» мутаційного типу деривації властиве 7 одиницям, що постали на базі інтерфіксальних схем із конфіксацією (7 од.: *настобі́сити, насточотр́іти, остобі́сити, осточотр́іти, остогиді́ти* та ін.).

ВИСНОВОК. Таким чином, результати дослідження вагомі для типологізації словотвірної системи української мови, зокрема денумеративного словотворення: *неускладнене синтагматичне СЗ* іманентне 134 дериватам, *ускладнене синтагматичне СЗ* – 1109 похідним, з-поміж яких 1100 одиниць ускладнені мутаційним змістом, 9 одиниць – транспозиційним.

ЛІТЕРАТУРА

Азарова, Л. Є. (2002). Структурна організація складних слів («концепція золотої пропорції») [autoref. diss. ... doc. phyll. Sciences, Institute of the Ukrainian Language of the National Academy of Sciences of Ukraine].

Азарова, Л. Є., & П'яст, Н.Й. (2005). Складання як один із способів словотвору. УНІВЕРСУМ-Вінниця.

Городенська, К. Г. (1988). Структура складних іменників у контексті семантичного синтаксису. *Мовознавство*, 3, 27–34.

Грещук, В. В. (1995). Український відприкметниковий словотвір. Плай.

Клименко, Н. Ф., Карпіловська, Є. А., & Кислюк, Л. П. (2008). Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі. Видавничий дім Дмитра Бураго.

Ліпич, В. М., & Правда, Н. М. (2014). Нариси з історії українського словотворення (комполитно-суфіксальна деривація іменників). <https://dspace.bdpu.org/bitstream/123456789/440/1/Lipych%20V.%20M.%20Narysy%20z%20istoriyi%20ukrayins%CA%B9koho%20slovotvorennya.pdf>

Лопатин, В. В. (1977). Русская словообразовательная морфемика. Проблемы и принципы описания. Наука.

Мислива-Бунько, І. Я. (2014). Складні слова в мові сучасної української преси: структура та стилістичні функції [autoref. diss. ... cand. phyll. Sciences, Lesya Ukrainka Volyn National University]. https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/7838/1/Myslyva-Bunko_avtoref.pdf

Олексенко, О. А., & Мізіна, О. І. (2014). Структурно-семантичні та функціональностильові властивості нульсуфіксальних атрибутивів. Харківське історико-філологічне товариство.

Рудь, О. М. (2020). Складні прикметники поетичної мови ХХ століття: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9268/3/Складні%20прикметники%20МОНОГРАФІЯ%20Рудь.pdf>

КУЧМАК К. І.

*здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Науковий керівник:
канд. філол. наук, професор Ковтюх С. Л.
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЧИННИКИ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ МОРФОЛОГІЧНУ ПАРАДИГМАТИКУ ГІДРОНІМІВ ПЕРШОЇ ВІДМІНИ

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Різномасштабні питання іменникової словозміни української мови, зокрема першої відміни, вивчали такі вчені, як С. П. Бевзенко, О. В. Болюх, Л. А. Булаховський, І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко, Ю. О. Карпенко, С. Л. Ковтюх, І. Г. Матвіяс, М. Я. Плющ, С. П. Самійленко, Є. К. Тимченко, Ю. В. Шевельов та інші. Особливості відмінкових форм власних назв водних об'єктів аналізували С. О. Вербич, О. П. Карпенко, В. В. Лучик, Л. Т. Масенко, І. В. Муромцев, Я. П. Редьква, О. С. Стрижак, З. Т. Франко, В. П. Шульгач та інші. Варто зауважити, що в сучасному мовознавстві бракує ґрунтовних досліджень критеріїв, що визначають систему словозміни іменників, зокрема гідронімів першої відміни, що й зумовило актуальність розвідки.

Дослідниця С. Л. Ковтюх розглянула елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни усіх трьох груп і чинники, які впливають на їхнє виділення, та з'ясувала, що для твердої групи характерні 178 таких класів (Ковтюх, 2008а, с. 58), для м'якої – 65 елементарних парадигматичних класів (Ковтюх, 2008, с. 64), для мішаної – 30 (Ковтюх, 2006, с. 42–44). При цьому релевантними чинниками названо такі: «родова віднесеність, належність до категорії істот / неістот, окреме виділення в межах першої назв осіб / неосіб, спільність

рядів відмінкових флексій, у тому числі наявність варіантних форм у певних відмінках, схема наголосу, синтагматичний чинник, утворення повних чи неповних парадигм (*singularia tantum*)» (Ковтюх, 2006, с. 44). Також на увагу заслуговують віднесеність до певної частини мови, відміни, групи відмінювання, семантичний критерій, чергування голосних і приголосних фонем, наявність зв'язаних форм тощо (Ковтюх, 2008а, с. 54–57).

Мета публікації – виокремити актуальні чинники, які впливають на морфологічну парадигматику гідронімів першої відміни. Щоб реалізувати цю мету, необхідно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати фактори, які актуальні для морфологічної парадигматики гідронімів першої відміни; 2) охарактеризувати низку критеріїв, що визначають словозмінні парадигми українських власних назв водних об'єктів першої відміни.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. Гідроніми відмінюються за зразками іменників відповідної відміни та групи, що представлено в їхній системі словозмінних парадигм. У статті «Система чинників для визначення словозмінних парадигм іменників у сучасній українській літературній мові» дослідниця С. Л. Ковтюх, вивчаючи систему чинників для визначення відмінкових парадигм іменників у сучасній українській літературній мові, усього виокремлює 33 критерії (Ковтюх, 2019, с. 87–97), серед яких визначає «основні (обов'язкові) та додаткові (факультативні), тобто такі, що значно рідше, проте впливають» на словозміну субстантивів (Ковтюх, 2019, с. 97).

На нашу думку, важливими для відмінювання досліджуваних онімів є такі чинники: частиномовна віднесеність до іменників, іменниковий тип відмінювання; граматичні значення морфологічних категорій (належність до пропріативного класу гідронімів, відповідно – віднесеність до категорії неістот, рід, відміна, група відмінювання), неповна числова парадигма, однотипність акцентних парадигм, спільність флексивних рядів, чергування приголосних фонем, різна буквена презентація флексій родового, давального, орудного, місцевого, кличного відмінків однини.

Одним із напрямів дослідження мови є вивчення категорій, що визначають її типологічні особливості. Н. М. Костусяк вважає, що «граматичні категорії структуровані системою підпорядкованих морфологічних, синтаксичних та словотвірних категорійних одиниць. Як поняття вищого рівня, вони відображають найзагальніші властивості граматичних значень (у плані змісту, підведених під закони оформлення (у плані вираження))» (Костусяк, 2012, с. 20).

На словозміну гідронімів впливають такі граматичні категорії, як рід, число, відмінок. Характерною морфологічною ознакою українських власних назв водних об'єктів є наявність неповної парадигми: гідроніми зазвичай відмінюються тільки в однині. Неповна словозмінна парадигма гідронімів першої відміни характеризується 7 відмінковими графемами.

Акцентуація є одним із головних чинників, який впливає на словозмінну парадигматику гідронімів першої відміни. На думку дослідниці С. Л. Ковтюх, «наголос у межах словозмінної парадигми має важливу функцію в комплексі з іншими чинниками, які визначають систему відмінювання іменних лексико-граматичних класів сучасної української літературної мови» (Ковтюх, 2005, с. 89).

Досліджуючи здебільшого апелювативну лексику, Ю. Шерех (Ю. В. Шевельов) залежно від руху наголосу при словозміні поділяє іменники першої відміни на 3 групи:

- 1) іменники, що мають наголос постійно на основі;
- 2) іменники, що мають наголос постійно на закінченні;
- 3) іменники, що мають наголос в однині на основі, а в множині на закінченні (Шерех, 1951, с. 198).

Для гідронімів жіночого роду першої відміни твердої, м'якої та мішаної груп, що відмінюються тільки в однині, виокремлено такі акцентуаційні парадигми:

- 1) іменники, що мають наголос постійно на основі (*Ара́бка, Бі́лка, Бистрі́ївка, Бу́ча, Вільня́нка, Гривка, До́хна, Золоту́ха, Кваку́ша, Коді́ма, Кру́ча, Лі́хва, Мартоно́ша, Ме́на, О́льса, Синю́ша, Стере́ча*);
- 2) іменники, що мають наголос постійно на закінченні, який переміщується на основу у формі кличного відмінка однини (*Десна́ – Де́сно, Кума́ – Ку́мо, Коса́ – Ко́со*);
- 3) іменники, що мають наголос постійно на закінченні (*Бадя́, Бря́, Буша́, В'язівня́, Житомля́, Ирша́, Западня́, Парня́, Побічня́, Свиня́, Свіча́, Тня́*).

Для словозміни гідронімів жіночого роду першої відміни твердої групи характерні такі альтернації приголосних фонем: а) /г/-/з'/, /к/-/ц'/, /х/-/с'/ у Д. та М. в. однини (*Акаца́тівка – Акаца́тівці, Бичі́ха – Бичі́сі, Кри́га – Кри́зі*); б) якщо основа оніма закінчується на приголосні /д, т, з, с, ц, л, н, д́з, р/, то в Д. та М. в. однини перед закінченням *-і* відбувається чергування твердої і м'якої приголосних фонем – /н/ – /н'/, /л/ – /л'/, /д/ – /д'/, /з/ – /з'/, /т/ – /т'/, /с/ – /с'/: (*Бакша́ла – Бакша́лі, на Бакша́лі, Береза́ – Березі́, на Березі́, Бе́рда – Бе́рді, на Бе́рді, Ма́рта – Ма́рті, на Ма́рті, Ме́на – Ме́ні, на Ме́ні, Ти́са – Ти́сі, на Ти́сі*).

Для відмінювання гідронімів жіночого роду першої відміни м'якої групи характерне чергування м'якої/твердої приголосних фонем (/л'/-/л/, /н'/-/н/, /р'/-/р/, /т'/-/т/, /ц'/-/ц/) у формі орудного відмінка однини перед закінченням *-єю* (*Безо́дня – Безо́днею, Бори́мля – Бори́млею, Брусни́ця – Брусни́цею, Зу́бря – Зу́брею, Ву́стя – Ву́стею*).

Варто звернути увагу, що для українських власних назв водних об'єктів жіночого роду першої відміни м'якої групи з кінцевою приголосною фонемою

основи /й/ для Р., Д., О., М. та К. в. однини характерна інакша графічна презентація відмінкових закінчень (Солокія – Солокії – Солокії – Солокією – на, у (в), при, по Солокії).

Необхідно зазначити, що для гідронімів жіночого роду першої відміни мішаної групи не характерне чергування ні голосних, ні приголосних фонем.

ВИСНОВКИ. Отже, для системи словозміни гідронімів першої відміни твердої, м'якої та мішаної груп спільними є такі чинники: віднесеність до іменника як частини мови, родова віднесеність (маркованість категорією тільки жіночого роду), однотипність відмінкових флексій, неповна парадигма (наявність лише форм однини), належність до назв неістот, тотожність акцентуаційних парадигм (однаковий нерухомий наголос на основі чи на флексії у відмінкових формах однини), чергування приголосних фонем.

ЛІТЕРАТУРА

Ковтюх, С. Л. (2005) Акцентуаційний чинник як один із основних у визначенні морфологічних парадигм сучасної української мови. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 59. С. 89–106.

Ковтюх, С. Л. (2006) Елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни мішаної групи в українській мові. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*: зб. наукових праць. Вид-во ХДУ. Випуск III. С. 38–45.

Ковтюх, С. Л. (2008) Елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни м'якої групи в сучасній українській мові *Наукові записки. Серія: філологічні науки (мовознавство)*. РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. Випуск 80. С. 59–65.

Ковтюх, С. Л. (2008а) Елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни твердої групи в українській мові. *Мовознавчий вісник*: зб. наук. праць на пошану професора Катерини Городенської з нагоди її 60-річчя / МОН України. Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького; відп. ред. Г. І. Мартинова. Випуск 8. С. 53–59.

Ковтюх, С. Л. (2019) Система чинників для визначення словозмінних парадигм іменників у сучасній українській літературній мові. *Граматичний простір сучасної лінгвоукраїністики*: науковий збірник Катерині Григорівні Городенській / Інститут української мови НАН України ; упорядн.: Н. Г. Горголюк, Л. М. Колібаба, В. М. Фурса. Видавничий дім Дмитра Бураго. С. 85–99. (Серія «Глибини рідної мови...»).

Костусяк, Н. М. (2012) *Структура міжривневих категорій сучасної української мови*: монографія. Волин. нац. ун-тім. Лесі Українки. 452 с.

Шерех, Ю. В. (1951) *Нарис сучасної української літературної мови*. Молоде життя. 402 с.

Семенишин О. І.

*здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор Леута О. І.
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТАКТИКИ ВИСМІЮВАННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Політичний дискурс є найперспективнішим напрямком лінгвістичної науки, оскільки політичне життя відіграє ключову роль у житті сучасного суспільства. Боротьба за владу в політиці на лінгвістичному рівні може виражатися в оцінці та агресивності висловлення, що передбачає відстоювання своїх поглядів. Зіткнення протилежних думок зумовлює використання мовленнєвих стратегій і тактик, які матимуть власну специфіку реалізації у політичному дискурсі.

Стратегія дискредитації передбачає підрив політичних і психологічних сил супротивників і ворогів шляхом використання тактики висміювання. У прагматичному аспекті політичного дискурсу ця тактика є різновидом розмовної імплікатури, умовиводу, який побудований завдяки систематичному відхиленню від принципу кооперації П. Грайса (Grice, 1975). Семантика лексем «знущатися», «висміювати», «насміхатися», «глузувати», «принижувати», «ображати» має спільний компонент порушення меж дозволених норм при мовленні, адже не є регламентованою принципами толерантності та системою етичних норм. Дж. Уоллер зауважував, що насмішка є недооціненою зброєю в політиці, яка має кілька цілей: піднімає моральний дух, позбавляє ворога/супротивника його містики та престижу, руйнує претензії ворога на справедливість, усуває образ непереможності ворога/супротивника та знищення позитивного образу політичного опонента (Waller, 2006, p. 1).

У лінгвістиці насмішку тлумачать як різноманітні образливі вирази, які викликають різке зниження статусу об'єкта висловлення через висміювання його особистих якостей. Ця тактика передбачає негативну оцінку опонента задля самотвердження за його рахунок. Висміювання є дієвим способом дискредитації, який може бути спрямованим як на конкретних осіб, так і на певні політичні погляди, ідеї, вчинки. С. Фарнсворт і Р. Ліхтер зауважують, що десятиліття з кінця 1980-х до кінця 1990-х рр. ознаменувалося піднесенням політичної культури глузування над особистістю (Farnsworth & Lichter, 2019, p. 12). Насмішка

над політичним опонентом стала ефективним інструментом впливу під час політичних дебатів та засобом дискредитації опонентів. Л. Сабато вказував, що звинувачення в особистій поганій поведінці, помилки, в яких спотворена або недоречна політична заява, і навіть особисті характеристики такі, як непривабливі фізичні риси, відсутність спритності або не дуже стильний одяг і догляд слугують матеріалом для розвитку тактики висміювання у політиці (Sabato, 1991, р. 94). На думку Дж. Гіра, це призвело до того, що політичні кампанії стали негативнішими, частково через залучення до них почасти незручного матеріалу про певну політичну особистість (Geer, 2006, р. 23).

Для побудови тактики висміювання мовець використовує різні види комічного (гумор, іронію, сатиру та сарказм, гротеск, розіграш, каламбур, гіперболу, жарт) задля завдати шкоди іміджу опонента, надати особливу привабливість власному політичному образу. Залежно від мети насмішки у політичному виступі використовують різні мовні засоби для досягнення ефекту впливу. Лінгвальні репрезентатори висміювання наявні на всіх рівнях мовної системи. Домінантними для українського політичного дискурсу є лексичний а також негативно маркованої лексики, та синтаксичний рівень, який реалізується за допомогою синтаксичного паралелізму та протиставлення, стилістика, використанням прийому алюзії, змішування різних стилів мовлення. Засоби творення комічного характерні експресивністю і виконують оцінну функцію в контексті дискредитації, набуваючи форми інвективів: *Споглядаючи на ораторські здібності деяких старожилів парламенту, дивуєшся, чи за фахом вони тут, чи у Поплавського закінчилися вакансії. Ваш шалений крик під час виступів драгує навіть вас. Ходять чутки, що обранці декількох скликань живуть у паралельній реальності та недоцнують себе. І, мабуть, це власне і є проблемою (М. Лаба). Коли вас обирали, я сказав, що вітаю, що нарешті вперше в історії України жінка стає Генеральним прокурором, бо богиня Феміда – жінка. Тільки у богині Феміди – пов'язка на очах, а у вас – партквиток «Слуги народу» в кармані (О. Гончаренко). Цирк під час чуми – так люди сьогодні говорять про те, що ви хочете зробити на наступних виборах. Тому що за півтора року ви довели країну до зубожіння, за півтора року ви не провели жодної реформи (О. Синютка).*

Тактика висміювання може бути не тільки реалізованою завдяки лінгвальним компонентам, а вагомими в її утворенні є нелінгвальні складові такі, як мовленнєві паузи, інтонація, тон та швидкість мовлення. Аналіз тактики висміювання в українському політичному дискурсі показав, що невербальні елементи виконують функцію підсилення ефекту висміювання, яка сприяє реалізації прагматичної цілі дискредитації опонента.

Варто зауважити, що тактика висміювання є двостороння, адже успішна її реалізація допомагає дискредитувати супротивника, і самопрезентувати політика, де у суспільному сприйнятті він ототожнюється з образом переможця. Р. Грін, формуючи 48 законів для досягнення влади, зауважує, що

тактика висміювання опонента змушує вдаватися його до оброну і покращує репутацію політика. Було б занадто кидати на цьому етапі відверті наклепи й образи – вони гидкі і можуть більше зашкодити вам, ніж допомогти. Але шпильки й кпини свідчать, що ви добре відчуваєте власну значущість і можете брати опонента на глум. Гумор подає вас як розважальника, коли ви підриваєте репутацію конкурента (Greene, 1998, р. 79). Недоречне використання цієї тактики може дискредитувати самого її реалізатора.

Отже, прагматичний потенціал тактики висміювання в українському політичному дискурсі дозволяє не лише привернути увагу суспільства, а й допомагає політику дискредитувати опонента навіть за тієї умови, коли пряма критика буде недоречною.

ЛІТЕРАТУРА

- Greene, R. (1998). *The 48 Laws of Power*. New York: Viking Press.
- Geer, J. G. (2006). In *Defense of Negativity: Attack Ads in Presidential Campaigns*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grice, H. P. (1975). *Logic and Conversation*. Academic Press, 3, 41–58.
- Farnsworth, S.J., & Lichter, S. R. (2019). *Late night with Trump: political humor and the American presidency*. New York: Routledge.
- Sabato, L. J. (1991). *Feeding Frenzy: How Attack Journalism Has Transformed American Politics*. New York: Free Press.

Злоказова О. .

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Кирилюк О. Л.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ФРЕЙМОВА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ ПЕРЕМОГА В ТЕКСТАХ ВИСТУПІВ УКРАЇНСЬКИХ ПРЕЗИДЕНТІВ (В. ЗЕЛЕНСЬКОГО ТА П. ПОРОШЕНКА)

Воєнні конфлікти завжди мають потужний мовний супровід. Вдало дібрані лексичні засоби можуть суттєво впливати на реципієнта: сформулювати його думку стосовно тих чи тих явищ, водночас досконале вивчення мовного

інструментарію інформаційного дискурсу допоможе виявити певні шкідливі або корисні концепти та наративи.

У пропонуваному дослідженні нами вивчено особливості фреймової структури концепту *ПЕРЕМОГА* на прикладі текстів промов українських президентів. Дослідження виступів очільників держави, починаючи з 2014 року, дасть змогу сформулювати уявлення про те, якою президенти бачать перемогу України в російсько-українській війні.

Актуальність дослідження. Концептосфера часто стає предметом вивчення в сучасному мовознавстві. Варто згадати таких закордонних дослідників, як Ч. Філлмор, Т.А. ван Дейк; Р. Богранд, В. Дреслер, Ф. Унгерер, Дж. Тейлор, Л. Талми, Р. Ленекер та багато інших. Однак ця тема активно досліджена і в українському мовознавстві, зокрема в працях Ж. В. Краснобаєвої-Чорної, О. Л. Кирилюк, В. З. Дем'янкова, А. Вежицької, О. О. Селіванової, О. В. Іванової, А. Семенчук, І. Андреевої, О. Карпенко, О. Кройняк, та ін. Водночас нам не відомі праці, у яких було б досліджено концепт *ПЕРЕМОГА* у виступах українських президентів. Це й визначає актуальність нашої розвідки.

Мета – дослідити фреймову мережу концепту *ПЕРЕМОГА* на прикладі текстів промов президентів України. **Завдання:** а) виявити репрезентанти концепту *ПЕРЕМОГА* в досліджуваному матеріалі; б) розподілили обраний масив слів відповідно до теорії базових фреймів, в) виявити спільні та відмінні риси репрезентації концепту *ПЕРЕМОГА* в промовах двох президентів, чії каденції збіглися з періодом російсько-української війни.

У процесі аналізу застосовано теорію базових фреймів, запропоновану С. Жаботинською. Дослідниця виділяє 5 базових фреймів: таксономічний, компаративний, предметний, посесивний, акціональний. (*Жаботинська, 2004, с. 84*).

Термін *концепт* у науковій літературі розуміють як «нероздільне поєднання елементів свідомості, дійсності й мовного знака» (*Полюжин, 2015, с.216*); а також як «те, що об'єднує людей за допомогою мовних знаків на різних етапах їхнього історичного розвитку й проявляється в ставленні до дійсності та способів взаємодії з нею» (*Болдарев, 2000*).

У нашій розвідці досліджено тексти виступів двох президентів України та виявлено 15 вербалізаторів концепту *ПЕРЕМОГА*.

1. Таксономічний(ідентифікаційний) фрейм.

Схема: ЩОСЬ /є/ ЩОСЬ

Промови президента В. Зеленського: 1. ПЕРЕМОГА – /це/ вийти на лінію, яка була до 24-го числа. 2. ПЕРЕМОГА України – найкраще вшанування пам'яті полеглих героїв. 3. ПЕРЕМОГА – /це/ важкий шлях. 4. ПЕРЕМОГА України – /це/ питання часу. 5. ПЕРЕМОГА – це кінець війни. Наприклад: «Для України кінець війни – не мир, а ПЕРЕМОГА» (https://gazeta.ua/articles/politics/_poroshenko-zayaviv-yaka-peremoga-potribna-ukrayini/718279)

Промови президента П. Порошенка: 1. ПЕРЕМОГА України – звільнення в 2014 році Красного лиману.

2. Предметний фрейм.

Схема: ЩОСЬ є ТАКЕ (якість).

Промови президента В. Зеленського: 1. ПЕРЕМОГА України є /безсумнівною/ для всіх адекватних людей у світі.

Промови президента П. Порошенка: 1. ПЕРЕМОГА України /потрібна/ всьому світові. 2. Перемога – /яка/ потрібна Україні.

3. Акціональний фрейм.

Схеми: АГЕНС діє за допомогою (інструменту або помічника); АГЕНС діє на (пацієнс (об'єкт); АГЕНС діє до/ в напрямку (реципієнта); АГЕНС діє для /через (мета або причина); АГЕНС діє для (результату або бенефіціанта (*Жаботинська, 2004, с. 84*)).

Промови президента В. Зеленського: 1. ПЕРЕМОГА у війні /буде/ кривава та в бою, але її кінцівка – у дипломатії. 2. ПЕРЕМОГА України у війні з росією /буде/ спільною ПЕРЕМОГОЮ усього демократичного світу. 3. ПЕРЕМОГА /має/ повернути всі свої тимчасово окуповані території. 4. ПЕРЕМОГА наближається. Наприклад, у реченні: «Усі ми вже відчуваємо, як наближається наша перемога.» (<https://www.dw.com/uk/zelenskij-ukraina-povertatime-donbas-i-krim-haj-akim-bude-cej-slah/a-62906822>)

Промови президента П. Порошенка: 1. ПЕРЕМОГА /буде/ за нами.

4. Посесивний фрейм.

Схема: ЩОСЬ-власник має ЩОСЬ-те, чим володіє.

В аналізованих текстах не виявлено засобів, які б пояснювали цей фрейм.

5. Компаративний фрейм.

Схема ЩОСЬ є як ЩОСЬ (метафора)

Промови президента П. Порошенка: 1. ПЕРЕМОГА – /як/ повітря.

Висновки. 1. У процесі дослідження нами виявлено 15 вербалізаторів концепту ПЕРЕМОГА. Результати аналізу засвідчують наявність мовних одиниць, які дають можливість вибудувати фреймову модель відповідно до чотирьох базових фреймів: ідентифікаційного, предметного, акціонального, компаративного. Водночас засвідчено відсутність складника посесивного фрейму.

2. Змодельований ідентифікаційний фрейм дає підстави зробити висновки, що ПЕРЕМОГА сприймається обома президентами як важкий, але невідворотній шлях. Наповнення структури предметного фрейму засвідчує, що перемога є потрібною не лише Україні, а всьому світові. Акціональний фрейм вказує на те,

що ПЕРЕМОГА обов'язково настане. Компаративний фрейм засвідчує розуміння необхідності перемоги.

3. Спільним для текстів виступів обох президентів є те, що в обох випадках фреймова мережа наповнена вербалізаторами, які позначають ПЕРЕМОГУ як явище довгоочікуване, але невідворотне. Відмінною рисою досліджуваних текстів є те, що в промовах чинного президента цих вербалізаторів удвічі більше (10 – 66,7%), а у виступах п'ятого президента Петра Порошенка виявлено тільки 5 вербалізаторів (33,3%). Така відмінність може бути зумовлена історичними подіями, а саме повномасштабною російською агресією, яка розпочалася 24 лютого 2022 року, що змушує В.Зеленського щодня звертається з промовами до українського народу, тож досліджуваний концепт ПЕРЕМОГА є більш затребуваний для сучасного інформаційного дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

Горошко, О., & Полякова, Т. (2019). Освіта 2.0: психолінгвістичний аналіз. *PSYCHOLINGUISTICS*, 26(2), 27–45. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-27-45>

Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов. (1999) *Вісн. Черкас. ун-ту*. Серія: Філологічні науки. Вип. 11. С. 12–25.

Жаботинская С. А. Концептуальный анализ языка: фреймовые сети. (2004)

Мова: наук.-теорет. часоп. з мовознав. Одеса: [б. в.],– Вип. 9. – С. 81–92.

Коляденко О. О. Термін фрейм у лінгвістиці. *Термінологічний вісник*. (2013) С. 139–144.

Крайник О. Фреймова модель мовленнєвих актів заперечення. *Когнітивна лінгвістика* (2015) №4. С. 55–60.

Кирилюк Ольга. Фреймова мережа концепту КРУТИ в українському інформаційному просторі. *Закарпатські філологічні студії*. (2021) Ужгород. №19. С.35–40. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.7>

Минский М. Фреймы для представления знаний. (1979) Москва: Энергия, 152 с.

Михайло Полюжин. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. РОЗДІЛ III. Теоретичні засади лінгвістичних досліджень. 4, (2015) С. 214–222.

<https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3488669-zelenskij-dla-ukraini-peremoga-vijti-bez-zajvih-vtrat-na-liniu-aka-bula-do-24-lutogo.html>

<https://www.pravda.com.ua/news/2022/08/29/7365188/>

<https://www.unn.com.ua/uk/news/2000047-zelenskiy-zaklikav-ukrayintsiv-ne-rozslablyatisya-i-gotuvatisya-do-vazhkogo-shlyakhu-peremogi>

<https://rayon.in.ua/news/504326-peremoga-ukraini-pitannya-chasu-zelenskiy>

<https://ua.interfax.com.ua/news/general/748540.html>

<https://www.vin.gov.ua/news/top-novyny/46713-myr-u-nas-znovu-bude-my-ioho-vidnovymo-peremoha-ukrainy-ie-bezsumnivnoiu-dlia-vsikh-adekvatnykh-liudei-u-sviti-volodymyr-zelenskiy-2>

<https://espreso.tv/petro-poroshenko-peremoga-ukraini-potribna-vsomu-svitovi-bo-ydetsya-pro-globalnu-bezpeku-v-tomu-chisli-energetichnu-i-yadernu>

<https://hromadske.ua/posts/zelenskij-peremoga-u-vijni-bude-krivavata-v-boyu-ale-yiyi-kincivka-u-diplomatiyi>

<https://www.president.gov.ua/news/peremoga-ukrayini-u-vijni-z-rosiyeyu-bude-spilnoyu-peremogoy-76117>

<https://www.president.gov.ua/news/ukrayina-maye-povernuti-vsi-svoyi-teritoriyi-ce-stane-peremo-78069>

<https://prm.ua/peremoha-ukrainy-u-viyini-maie-staty-holovnoiu-temoiu-krymskoi-platformy-petro-poroshenko/>

https://espreso.tv/news/2017/02/17/peremoga_bude_za_namy_poroshenko_rozkazav_yevropeycyam_pro_obstrily_avdiyivky

https://gazeta.ua/articles/politics/_poroshenko-zayaviv-yaka-peremoga-potribna-ukrayini/718279

<https://www.dw.com/uk/zelenskij-ukraina-povertatime-donbas-i-krim-haj-akim-bude-cej-slah/a-62906822>

<https://www.instagram.com/p/Ck6ZMD0sp0j/>

Макогонов О. О.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: кандидат філологічних наук,

доцент Ляшук А. М.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

МОВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СВІДЧЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. З розвитком суспільства, глобалізаційних процесів та міжкультурних контактів зростає роль мови у житті людей, вона є дійсним і надійним способом дослідження особистості та індивідуальних відмінностей. Міжкультурне спілкування відбувається між мовцями, які належать до різних систем цінностей та принципів. Тому, одним з першочергових завдань іншомовної освіти є формування здатності до толерантного міжкультурного спілкування, як засобу взаємодії в суспільстві, що передбачає здатність людини співпрацювати, розуміти і поважати інших.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ. Мова водночас є індивідуальним і соціальним явищем, що має спрямування на внутрішній світ людини (світогляд, смаки, почуття) і на зовнішні параметри (контакти між людьми). Таким чином, лінгвістами визначено провідну роль людини у процесах використання мови, що і зумовило виникнення поняття «мовна особистість» у лінгвістичній парадигмі. Дослідженню цього явища присвячені роботи таких дослідників як: Н. Бородіна, С. Каленюк (2015), А. Ворон (2012), О. Губарь (2015), П. Селігей (2012), Caplan, J. E., Adams, K., & Boyd, R. L. (2020) та інші.

МЕТОЮ СТАТТІ є визначення шляхів формування мовної особистості учнів через оволодіння комунікативними навичками та вміннями толерантного спілкування. Досягненню зазначеної мети сприятиме вирішення таких завдань як: з'ясування сутності понять «мовна особистість» і «толерантність», їхнього взаємозв'язку, як невід'ємної частини культури сучасної людини; окреслення основних форм і методів освітньої діяльності, що допоможуть розвивати мовні навички і толерантність учнів у спілкуванні з представниками різних етносів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ. У процесі глобальних змін, які охоплюють всі сфери життя людини, відбувається посилення взаємодії

між різними країнами, відповідно постає завдання підготовки молодого покоління до життя в полікультурному світі, де кожне суспільство складається з людей, різних не тільки за етнічним походженням, віросповіданням, політичними поглядами, але і за віком, статтю, інтересами, вихованням, матеріальним становищем тощо. Тому в умовах соціальної розмаїтості дуже важливо виховувати культуру спілкування, заснованого на принципах толерантності (Мижа, 2008). Згідно «Декларації принципів терпимості» (1995): *«толерантність означає... правильне розуміння всього різноманіття культур, форм самовираження і прояву людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті, переконань»* (Молчанова, 2013, с. 80).

З позиції лінгводидактики, мовна особистість – це перш за все особистість, якій властива складна багаторівнева функціональна система, що включає рівні володіння мовою, способи здійснення мовленнєвої взаємодії та знання про світ (Губарь, 2015, с. 90). Процес розвитку мовної особистості відбувається протягом всього життя, таким чином, особистість, що опановує мовні знання, розвиває мовні почуття, формує мовні оцінки й настанови, створює власну мовну свідомість (Селігей, 2012, с. 13). На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови, теоретико-практичні дослідження спрямовані на формування мовної особистості, яка вміє комунікативно виправдано й грамотно користуватися мовою в різноманітних ситуаціях (Ворон, 2012). Вважається, що в поняття «знання мови» входить не лише утримання в пам'яті одиниць мови, які вивчаються (слів, синтаксичних конструкцій тощо), але й усвідомлення норм їх використання, тобто вміння користуватися одиницями мови під час сприймання або мовлення (Донченко, 2006, с. 3).

Сьогодні й майбутня важливість у навчанні іноземних мов полягає в тому, що потрібно приділяти особливу увагу формуванню культури мовлення, вихованню толерантності у ставленні до різних культур та спілкування в багатомовному середовищі, виховання здатності йти на компроміс при розбіжностях. Важливу роль у цьому процесі відіграють уроки спрямовані на формування та розвиток мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей учнів (Бородіна, Каленюк, 2015). Тому, одним із пріоритетних напрямків роботи вчителів іноземної мови є формування мовної особистості учнів, які будуть здатними володіти всіма засобами мови на достатньому рівні, тобто, учні повинні засвоїти мовний матеріал та вміти підбирати потрібні мовні та мовленнєві засоби для коректного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях. Адже діалог, як безпосередній контакт мовців, є інструментом розв'язання різних проблем та джерелом інформації у міжкультурному спілкуванні, в основі якого лежить повага до особливостей інших культур, тобто толерантне ставлення до співрозмовника. У процесі такого спілкування виявляються особливості мислення, мови, поведінки, традицій, звичок, стилю спілкування, форм вираження внутрішнього світу і т. д. (Мижа, 2008).

Формування комунікативних навичок та умінь відбувається завдяки створенню у навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, які можуть виникати у різних сферах життя. Тому доцільним є застосування вправ для розвитку лексичної компетентності, таким чином ділові ігри та завдання на розв'язання проблемних комунікативних ситуацій стимулюватимуть учнів до активного говоріння (Макарчук М. І., 2019, с.63). Вважаємо ефективним способом розвитку мовної особистості учнів застосування рольової гри, що передбачає виконання учнями ролей представників різних культур, які вступають в діалог. При організації такої роботи учні опрацьовують інформацію про інші культури, знаходять певні самобутні риси, намагаються розібратись з особливостями і формами поведінки їх представників, відповідно вони навчаються бути толерантними, тобто визнавати те, що всі люди розрізняються за зовнішнім виглядом, становищем, інтересами, поведінкою і цінностями, але в той же час всі вони співіснують разом, зберігаючи свою індивідуальність (Молчанова, 2013, с.108).

Здатність до толерантного спілкування, рівності та шанобливого ставлення до різних культур і людської індивідуальності все частіше відображаються у мовленні людей, тому слова, які раніше були в межах норми, з плином часу можуть стати недоречними та нетолерантними. Таким чином, важлива роль у толерантному спілкуванні належать використанню евфемізмів – слів, які є нейтральними за змістом та емоційним забарвленням та використовуються з метою замінити інші, які вважаються неприйнятними або недоречними. Тобто, говорячи про толерантне спілкування маємо на увазі, що мовець намагається не використовувати в мові грубі, непристойні або нецензурні слова, які є в будь-якій живій мові. Наприклад, в англійській мові використовувати слово “*pregnant*” – вагітна в певному контексті може бути некоректним; більш толерантним замінником є такі вирази, як: *expecting a baby/in a delicate condition* – при надії/готується стати матір'ю і т.д.

Також в англійській мові евфемізми є доречними для заміни лайливих слів, назв певних частин тіла, розумових і фізичних здібностей людини, зовнішнього вигляду, віку, визначення соціального та фінансового становища і т. д. Наприклад, носії англійської мови (англійці та американці) використовують більш тактовні слова коли говорять про людину з обмеженими можливостями і замість слова “інвалід” говорять: *disabled/handicapped* – непрацездатний/з обмеженими можливостями. Також говорячи про людину похилого віку більш доречним є використання таких слів як: *mature/advanced in years*, замість слова “*old*”; так само “*fat*” часто замінюється на “*overweight*” – з надмірною вагою і т.д. Евфемізми допомагають значно пом'якшити негативне навантаження слова. Наприклад: замість “*die*” вживаються замінники: *decease/pass away/join the majority /join the silent* – відійти в інший світ/відправитися в кращий світ; замість “*stupid*” – вживається “*not clever*” і т. д.

ВИСНОВОК. У шкільній лінгводидактиці усталився термін «мовна особистість», який вживають щодо мовця, який має високий ступінь комунікативної компетенції і володіє правилами мовної поведінки. Основними завданнями навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є: розвиток можливостей учнів використовувати іноземну мову, як інструмент у діалозі культур; формування умінь та навичок для здійснення іншомовного спілкування у різних комунікативних сферах, що передбачає виховання толерантності (терпимості до іншого способу життя, іншої культури, поведінки та цінностей), а також гуманне ставлення до людей з різним світоглядом. Досягти цього можна розвиваючи мовну особистість учнів, зокрема на тезаурусному рівні, розширюючи кількість вже наявних сформованих понять, ідей та концептів, що формують їхню мовну картину. Рівень толерантності у спілкуванні стане ознакою сформованої мовної особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

Бородіна, Н. С., & Каленюк, С. О. (2015). Формування мовної особистості учнів як провідне завдання мовної освіти. *Studia methodologica* (с. 79–84). Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/7216/1/Borodina,%20Kalenyuk.pdf>

Ворон, А. О. (2012). Теоретичні засади формування мовної особистості засобами іноземної мови. У *Вісник психології і педагогіки*. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_7

Губарь, О. Г. (2015). Феномен мовної особистості в сучасному освітньому просторі: Теоретичний аспект. М. Синьова & О. Гаврилова (Ред.), *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* (с. 84–95). ПП Медобори-2006. <https://aqce.com.ua/download/pages/9/112.pdf/>

Донченко, Т. К. (2006). Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*, (5), 2–5.

Макарчук М. І. (2019). Розвиток комунікативних умінь і навичок учнів у процесі вивчення англійської мови. Методичні рекомендації. <https://naurok.com.ua/rozvitok-komunikativnih-umin-i-navichok-uchniv-u-procesi-vivchennya-angliysko-movi-101910.html>

Мижа, В. (2008). Виховання толерантності. Методика і технологія. *Освіта.UA*. <https://osvita.ua/school/method/technol/1117/>

Молчанова, А. О. (2013). *Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. <https://core.ac.uk/download/pdf/154284141.pdf>

Селігей, П. (2012). *Мовна свідомість: структура, типологія, виховання*.

Толерантність в англійській мові. <https://opentalk.org.ua/langstory/tolerantnist-v-anglijskij-movi/>

Радченко В. О.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент Кирилюк О. Л.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЗАСОБИ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ВПЛИВУ В ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПРОМОВАХ П. ПОРОШЕНКА ТА В. ЗЕЛЕНСЬКОГО

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Політичному дискурсу притаманне використання засобів сугестії для впливу на аудиторію. Мовні засоби впливу в промовах публічних людей систематично стають об'єктом дослідження науковців. Зокрема використання сугестивних засобів у релігійних текстах досліджує А. Тарасюк [6], у правничій галузі – С. Майстренко [5], у політичному дискурсі – О. Кирилюк [1].

Мета статті – визначити основні засоби сугестивного впливу на реципієнта у передвиборчих промовах Володимира Зеленського та Петра Порошенка.

Завдання: 1) виявити мовні засоби, за допомогою яких здійснювався вплив на аудиторію; 2) визначити їхні семантичні ознаки; 3) класифікувати отриманий мовний інструментарій відповідно до мети висловлювання.

Матеріали досліджень слугували тексти промов під час дебатів між П. Порошенком та В. Зеленським, які відбувались на стадіоні «Олімпійський» у 2019 році.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ. У практиці масової комунікації часто використовують сугестію як вид психологічного впливу. Сугестія (навіювання) – це словесний або образний вплив на психічну сферу людини, який викликає некритичне сприйняття та засвоєння певної інформації. При цьому під сугестією розуміють такий психічний вплив, вербальний чи образний, який викликає некритичне сприйняття та засвоєння певної інформації, який в подальшому важко піддається осмисленню та корекції.

Найскладнішою формою сугестії є нейролінгвістичний вплив. Нейролінгвістичне програмування – це комплекс технік і операційних принципів (контекстуально залежних переконань), на основі яких моделюються ефективні стратегії мислення й поведінки. Засобами нейролінгвістичного програмування часто користуються політики з метою впливу на виборця.

У промові Володимир Зеленський виявлено такі засоби нейролінгвістичного впливу:

1. **СТОРИТЕЛІНГ**. Інформація подана у формі історії, яка є зрозумілою кожному: «Ви знаєте, я стою зараз на цій сцені. Чи міг я колись уявити, що я, простий хлопець з Кривого Рогу, буду боротися за крісло президента проти людини, яку ми впевнено і беззаперечно обрали президентом України в 2014 році?»

2. **ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ УВАГИ АУДИТОРІЇ**: «ви знаєте», «скажу вам відверто», «скажіть мені, будь ласка».

3. **ПИТАННЯ, У ЯКІ «ВБУДОВАНІ ВІДПОВІДІ»**: «Чи могли ми тоді уявити, що ваше «я закінчу війну за два тижні», стане нашим Іловайськом і Дебальцевим?»

4. **ЗАСОБИ, ЩО СТВОРЮЮТЬ ЕФЕКТ ЄДНАННЯ З** аудиторією, зокрема чергування займенників «я» – «ми»: «Що найцікавіше, я сам був за пана Порошенка. Але я помилився. **Ми** помилилися».

5. **АНТИТЕЗА**, яка вказує на те, що очікування не відповідають реальності. Наприклад, протиставлення побудоване за допомогою слів: а) жити й виживати: «Чи могли ми тоді уявити, що його «**жити по-новому**», стане нашим **виживати?**»; б) один – інший: «Ми з вами голосували за **одного** Порошенка, а обрали **іншого**». Каламбуризація за допомогою слів гідність – негідники: «Чи могли ми тоді уявити, що Революцією **Гідності** скористаються **негідники**».

6. **ВИКОРИСТАННЯ ТРЮЇЗМІВ**, тобто фраз, які подають інформацію як безапеляційний факт. Зокрема у фразі «Я вам поясню, чому ми помилилися» факт помилки вибору подано як очевидний.

У промові Петра Порошенка виявлено такі засоби впливу:

1. **МЕТАФОРИ**. Петро Порошенко використовує багато метафоричних образів. Наприклад: образ кота в мішку та обгортки – як натяк на те, що виборцям не зрозуміло, які насправді сили стоять за В. Зеленським: «ви не кіт в мішку, ви – **мішок**, а у вашому мішку сьогодні **чорти і коти**, включно з олігархами і колишніми регіоналами»; «На сьогодні ми маємо лише дуже красиву **обгортку** – дорогу і яскраву»; образ «трійок НКВС» – як символу покарання без з'ясування причин: «Про відрубані руки (тих, хто крав в українській армії), то я не кат і не суддя. Я не маю відроджувати **трійки НКВС**»;

2. **НАВЕДЕННЯ СЕМИ**. Цей прийом полягає в тому, що слово уводиться в негативний чи позитивний контекст, і в такий спосіб набуває сем, яких не було в системному знанні. Зокрема П. Порошенко, говорячи про В. Зеленського, використовує такі слова та конструкції: «здати Україну», «ризики для українського

майбутнього», «затягнути Україну назад у Російську імперію», «п'ята колона», «всередині сидять росіяни і олігархи-втікачі». У такий спосіб відбувається наведення семи «зрада» на онім Зеленський.

3. АНТИТЕЗА, яка побудована на поясненні своїх вчинків як позитивних, а вчинків опонента як негативних. Наприклад: «за останні 5 років під моїм керівництвом наша країна зробила більше реформ, ніж за попередні 22. У цей час ви вибачалися перед Кадировим»; «я прийняв державу у 2014-му: без грошей на казначейському рахунку, без золотовалютних резервів, без армії, без будь-якої зброї, то задавали б питання по-іншому. А ви в цей час ображали нашу державу»

4. ПРИЙОМ ВИДІЛЕННЯ КЛЮЧОВИХ ТЕЗ. Петро Порошенко використовує конструкції, які допомагають структурувати текст і зробити акценти на певних тезах. Наприклад: «**Позиція перша**, я не кат, і я не суддя»; «**Я наголошую** на тому, що сьогодні, коли я назвав конкретні цифри пана Коломойського, ми знову не почули відповіді».

5. ЗАСОБИ, ЩО СТВОРЮЮТЬ ЕФЕКТ ЄДНАННЯ З аудиторією, зокрема чергування займенників «я» – «ми», використання конструкції «ми з вами», слів «єднатися», «єдність» та інших спільнокореневих: «**Ми з вами** маємо об'єднатися для того, щоб повернути Крим в Україну, **ми з вами** маємо об'єднатися, для того щоб захистити український Донбас, **ми з вами** маємо захистити Україну від популізму і російських фейків, **ми з вами** не допустимо відновлення олігархату і повернення олігархів-втікачів в Україну. **Ми з вами** спільно продовжимо наш рух вперед, бо **ми** знаємо що і як робити, і наша команда, оновлена команда, обов'язково переможе».

ВИСНОВКИ. Отже, і Петро Порошенко, і Володимир Зеленський у своїх політичних промовах вдаються до використання засобів впливу на аудиторію. Спільним є те, що обидва кандидати вдаються до антитези та засобів, які акцентують увагу на єднанні з аудиторією. Решта прийомів сугестивного впливу більше притаманні одному з кандидатів. Зокрема П.Порошенко більше вдається до структурування тез та акцентуванні на ключових тезах, а В.Зеленський частіше застосовує прийом питань із «вмонтованими в них» тезами.

ЛІТЕРАТУРА

Кирилюк О. Л. (2021). Мовні засоби сугестивного впливу на реципієнта в дискурсі інформаційної війни. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Том 32 (71). № 4. Ч. 1. С. 24–28.

Компанцева Л. Ф. (2013). Принципи сугестивної лінгвістики в інтернетній комунікації. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Філологічні науки. Кн. 3. С. 13–20.

Компанцева Л.Ф. Принципи сугестивної лінгвістики в організації дискурсів деструктивних релігійних організацій (на прикладі комунікативної діяльності руху Фалунь Дафа). Психолінгвістика. 2010. Вип. 6. С. 183–191.

Компанцева Л. Ф. (2016). Технології сугестивної лінгвістики в мобілізації мережевих спільнот. Психолінгвістика. Вип. 19(2). С. 94–107.

Майстренко С. В. (2018). Використання вербального сугестивного впливу в юридичній практиці. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, Вип. 2(70), червень. С. 130–133.

Тарасюк А. М. (2017). Мовні засоби вираження сугестії стосовно поняття «wisdom» в середньоанглійських біблійних текстах. Молодий вчений. № 12.1 (52.1) С. 49–51.

Тексти промов. <https://tsn.ua/politika/debati-zelenskogo-ta-poroshenka-povniy-tekst-vistupiv-ta-vidpovidey-kandidativ-1332675.html>

Руссу А. В.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол.наук, доц. Кирилюк О. Л.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

АСОЦІАТИВНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ДИТИНИ ПІД ЧАС ВІЙНИ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕПТІВ ЗАХИСНИК – ВОРОГ)

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Асоціативний експеримент – актуальний метод сучасних лінгвістичних досліджень. Особливості застосування цього методу розкрито зокрема в працях таких мовознавців: О. Гошовської «Асоціативний експеримент як метод виявлення структури концепту та етнокультурної специфіки», Г. Ткаченка «Асоціативний експеримент як засіб пізнання онімів у когнітивній ономастиці», О. Денисевич «Вільний асоціативний експеримент як засіб дослідження соціального портрету», К. Близнюк «Асоціативні експерименти: валідність та лінгвістичний матеріал», Т. Храбан «Використання асоціативного експерименту як одного з основних методів психолінгвістики в дослідженні інтернет-комунікації».

Однак нам не відомі праці, у яких були б досліджені реакції школярів на слова-стимули *ВОРОГ* і *ЗАХИСНИК* під час воєнного стану в Україні. Важливо дослідити, як російська збройна агресія позначається і на виборі мовного інструментарію українців, і на особливостях їхніх реакції на слова-стимули та вербалізацію певних концептів. У цьому й виявляється актуальність нашого дослідження.

Мета статті – за допомогою асоціативного експерименту виявити реакції школярів на слова-стимули *ВОРОГ* і *ЗАХИСНИК*.

Матеріалом дослідження слугували 228 асоціативних реакцій, отриманих внаслідок опитування 20 українських учнів віком від 10 до 14 років, які проживають у с. Лозуватка Компаніївської громади, Кіровоградської області. Опитування проведене впродовж одного тижня (з 31 жовтня 2022 року до 06 листопада 2022 року). Результати інтерпретовано з огляду на вік респондентів, їхню стать та ситуацію у сім'ї (є/немає родичі, що на війні).

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ. Для отримання лінгвістичних даних застосовано опитування, відповідно до якого респонденти відповідали на такі питання:

- Хто для вас захисник/ворог?
- Який твій захисник/ворог?
- Що робить захисник/ворог?

Запитання ставилися таким чином, щоб отримати асоціацію, виражену хоча б одним іменником, прикметником, дієсловом.

За результатами асоціативного експерименту укладено такі синонімічні ряди рефлексем: 1) *ЗАХИСНИК* – воїн (12), герой (10), солдат (7), тато (6), батьки (1), Бог (1), друг (1), ЗСУ (1), президент (1); 2) *ВОРОГ* – путін (13), росія (12), нападник (4), вбивця (3), поганець (1), мародер (1).

Мовний матеріал також дозволив поєднати слова *ворог* та *захисник* з притаманними їм ознаками. Отже, для концепту *ЗАХИСНИК* характерні такі ознаки: сильний (14), мужній (11), хоробрий (10), добрий (4), розумний (2), великий (1), відважний (1), везучий (1), витривалий (1). Концепту *ВОРОГ* асоціюється з такими прикметниками: злий (15), чужий (11), ворожий (2), дурний (1), боягузливий (1), поганий (1).

Питання щодо дій ворога й захисника дало можливість виявити такі рефлексем:

- *ЗАХИСНИК*: захищає (20), боронить (11), не боїться (1);
- *ВОРОГ*: нападає (13), убиває (12), нищить (10), руйнує (1), забирає (1).

Зафіксовано також реакції реципієнтів за допомогою речень. До концепту *ЗАХИСНИК*: «Той, хто захищає Україну» (4), «Я сама для себе захисник» (1),

«Мої батьки мене захищають» (1). До концепту *ВОРОГ*: «Людина, яка приносить нам зло» (1), «Нищить будівлі і людей» (1), «Ворожа людина, яка нападає на країни, забирає землі» (1).

Результати аналізу отриманого матеріалу дає підставити визначити, що в дітей шкільного віку під час війни *захист* асоціюється з армією та з батьками. Молодші діти визначали захисником переважно *батька*, старші – *воїна*. На підставі цього можна зробити висновок, що молодших дітей тема війни стосується менше. Водночас відповіді школярів 9–10 класів (зокрема хлопців) засвідчують асоціювання ворога як із росією та її президентом, так і з персонажами відеоігор.

На основі аналізу рефлексем визначено ядерні асоціати, що є найчастотнішими реакція на слова-стимули: *ЗАХИСНИК* – *воїн* – *сильний* – *захищає*, *ВОРОГ* – *путін* – *злий* – *нападає*.

Висновки. Сформовані асоціативно-семантичні поля з висхідними лексемами *ВОРОГ* і *ЗАХИСНИК* дають підстави визначити такі факти:

- на вербалізацію концептів впливає загальна суспільно-політична ситуація в країні, зокрема воєнні дії;
- особливості вербалізації досліджуваних концептів засвідчують її залежність від рівня занурення реципієнта в інформаційний простір;
- отримані реакції засвідчують сприйняття концептів у межах дихотомії *свій-чужий, хороший-поганий*.

ЛІТЕРАТУРА

Близнюк К. (2019). Асоціативні експерименти: валідність та лінгвістичний матеріал. *Мовний простір слов'янського світу*: тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих учених, 24 травня 2019 р. С. 37–40.

Гошовська О. (2019). Асоціативний експеримент як метод виявлення структури концепту та етнокультурної специфіки. *Українознавчі студії*. Вип. 20. С.198–206.

Денисевич О. (2010). Вільний асоціативний експеримент як засіб дослідження соціального портрету. *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. № 22(II). С. 334–340.

Куранова С. І. (2012). Основи психолінгвістики: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія».

Ткаченко Г. (2010). Асоціативний експеримент як засіб пізнання онімів у когнітивній ономастиці. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. Серія: Лінгвістика і літературознавство. Випуск XXIII. Частина 3. С. 454–460.

Храбан Т. (2016). Використання асоціативного експерименту як одного з основних методів психолінгвістики в дослідженні інтернет-комунікації. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2016. Вип. 30. С. 163–175.

Гейко Д. Є.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, професор Ковтюх С. Л.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНА ЛЕКСИКА В МОВНІЙ СИСТЕМІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. Останнім часом тема інтерпретації та вербалізації емоцій викликає неабияку зацікавленість в учених. Уже давно виникла потреба дослідити специфіку використання конотативних одиниць у прозових творах сучасної української літератури перших двох десятиріч XXI ст.

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПРАЦЬ. Вивченням експресивної лексики займалися О. М. Беляєв, Н. В. Гуйванюк, С. Я. Єрмоленко, С. Є. Ігнат'єва, Л. П. Жаркова, М. А. Жовтобрюх, В. С. Льїн, В. С. Калашник, В. П. Ковальов, Л. С. Козуб, В. І. Кононенко, Т. А. Космеда, К. О. Кузьменко, В. Я. Мельничайко, А. К. Мойсієнко, М. І. Пентилюк та інші.

Джерельною базою дослідження стали оповідання та повісті О. Забужко зі збірки «Після третього дзвінка вхід до зали забороняється», роман С. Жада-на «Інтернат», роман В. Шкляра «Чорний Ворон», роман Тамари Горіха Зерня «Доця».

Мета публікації – проаналізувати семантичні особливості експресивної лексики в мовній системі художніх творів сучасних українських письменників. Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) установити типологічні характеристики емоційно-експресивних слів; 2) дослідити функції конотативної лексики; 3) здійснити семантико-стилістичний аналіз зафіксованих в образах творах експресем.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ. У лексикографічному виданні С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибики, О. Г. Тодор «Українська мова. Короткий

тлумачний словник лінгвістичних термінів» (2001) експресивно-емоційну лексику трактують як слова, що, крім називання предмета, «передають ще й його суб'єктивну оцінку мовцем. Спектр додаткового стилістичного забарвлення широкий, а саме: від урочистого, піднесеного, пестливого до фамільярного, іронічного, зневажливого» (Єрмоленко, 2001, с. 56–57).

На думку дослідниці Н. І. Бойко, експресивні лексеми мають різнопланові емотивні, оцінні або образні значення, виникають на певному етапі розвитку мови, усвідомлюються суспільством і закріплюються в лексичному складі як «маркери тих ознак денотатів, які спричинили появу експресивних номінацій» (Бойко, 2006, с. 433). Також науковиця вважає, що емоційно забарвлена лексика виконує у мові такі функції: виражає широку палітру емоцій, почуттів, оцінок мовця, збуджують уяву, надає висловлюванню більшої виразності й образності, сильніше впливає на реципієнта або читача. Експресиви формують образ автора твору, відображають його стани, намагання викликати подібні інтенції в читачів, спонукаючи їх до активного, небайдужого сприйняття описуваних картин світу (Бойко, 2006, с. 438).

У межах цієї наукової розвідки аналіз прози сучасних українських письменників вважаємо особливо репрезентативним, адже вітчизняні митці у своїх творах за допомогою експресивно маркованої лексики оригінально передають емоції та психологічні стани, майстерно впливають на реципієнта та його бачення світу. Для аналізу було обрано три групи експресивів: назви почуттів та похідні від них; емоційно забарвлені синоніми до нейтральних слів; лексеми стилістично знижених категорій – вульгаризми, іронічні, фамільярні, лайливі слова.

У текстах сучасних українських письменників значний експресивний потенціал мають лексичні одиниці, що називають певні почуття, та похідні від них. Науковиця О. М. Сидоренко стверджує, що семантичне ядро таких лексичних експресивів «само собою привносить позитивну або негативну інформацію» (Сидоренко, 2010, с. 120). Українські письменники часто вживають лексеми, які мають позитивно забарвлене значення: *В такі хвилини **веселість** навідувала й Захарка Момота...* (Шкляр, с. 258); *– А ви хоч за кого? – питає з **надією*** (Жадан, с. 194). Поряд із ними митці вживають слова з емоцією негативного характеру: *Всі почуття, що по-справжньому в'яжуть нас з іншими, від **любови** до **зздрости**, походять від цієї потаємної **туги** за іншими життями...* (Забужко, с. 232); *Віддаленим наслідком цих подій можна вважати те змішане почуття **вини** й **сорому**...* (Забужко, с. 212).

Іноді письменники вдаються до спеціальних літературних прийомів для створення контрасту та поглиблення психологізму твору, тому в одному реченні поєднують кілька експресивів: *...тут і **ніжність**, і **біль**, і **гордість** за **мужню** й **мовчазну** стожильність нашу жіноцьку...* (Забужко, с. 129); *У сні та у безсонні, у **страху** та **безстрашші**, у **тиші** та **крикові**, у **любові** та **ненависті***

я не була одна (Тамара Горіха Зерня, с. 79). Таке накопичення «синонімів або однотипних» конструкцій «для підсилення емоційного впливу вислову», «використання кількох однорідних означень для підсилення характеристики явища» мовознавці, наприклад С. Л. Ковтюх, кваліфікують як ампліфікацію (Ковтюх, 2011, с. 107).

Дієслова, утворенні від іменників на позначення почуттів, теж мають значний вплив на сферу експресивної номінації й забезпечують аксіологічну кваліфікацію ступенів інтенсивності перебігу дії, раптовість, несподіваність, різкість, напруженість, повторюваність тощо: ...**поплачуть**, звісно, **пожуряться**, але в яму за нею ніхто не полізе... (Забужко, с. 120); ...**незручно** було перед сестрою, яка Марину любила, сиділа, **втішала**, потім теж почала **істерити**, кричати на Пашу (Жадан, с. 68); Ми **підбадьорювали** одне одного в сподіванні того самого світанку, який обов'язково настане (Тамара Горіха Зерня, с. 59).

Особливу стилістичну роль в аналізованих творах відіграють емоційні синоніми до нейтральних лексем. Наприклад, до слова «говорити» кожен автор добирає конотативно забарвлену лексичну одиницю, яка набуває неповторної емоційності в зображеному фрагменті твору: *Тільки хлопчик міг з легким серцем зблягузкати таку дурницю* (Забужко, с. 209); *Вже потім, у машині, зізнався, що не любить капусту, ніяку й ніде, навіть у борщі, от і бовкнув перше, що на думку стало* (Тамара Горіха Зерня, с. 91); ...*хоча хтось іще намагається договорити, дошепотіти про найголовніше* (Жадан, с. 153); – *Ну, починається... – забурчав Гупало...* (Шкляр, с. 271).

Особливу роль у сучасній українській прозі відіграють стилістично знижені слова – вульгаризми, іронічні, фамільярні, лайливі лексичні одиниці. Автори вживають цю категорію слів із метою виразити емоції мовця, образити чи принизити опонента, висловити своє ставлення до тих чи тих явищ і подій: *Тільки все ж таки, як те стерво насмілилось...* (Забужко, с. 194); ...*яка ж я була ідіотка!*.. (Забужко, с. 227). Стилiстично знижені лексеми допомагають авторам висловити свою оцінку певних історичних і соціальних явищ, наблизити мовлення своїх героїв до мовлення реальних людей. Наприклад, С. Жадан і Тамара Горіха Зерня використовують лайливі слова, щоб висловити ставлення до російських окупантів: – *Суки, водогін перебили, труби порвало, залило все, – підтримує його довготелесий. – Підараси, – додає твердо* (Жадан, с. 128); *А ми тут повоюємо, вони нас не дістануть, суки* (Тамара Горіха Зерня, с. 54). В. Шкляр послуговується зневажливим етнонімом для характеристики ворогів українського народу: *Кацанчуки нам трапились ялові, не опиналися, відразу повіддавали зброю і роздяглися так швидко, ніби їм розтопили лазню* (Шкляр, с. 203).

ВИСНОВКИ. Експресивно забарвлена лексика – це слова, що містять закріплену в лексичному значенні інформацію про емоційне ставлення до позначуваного предмета чи явища, передають емоції, збуджують уяву реципієнта,

надають висловлюванню більшої виразності. В аналізованих творах О. Забужко, С. Жадана, В. Шкляра і Тамари Горіха Зерня фіксуємо широкий авторський арсенал таких лексем, що створюють складний, яскравий та неповторно емоційний фон. Подальше дослідження маркованих груп лексики на широкому тлі актуальної української прози вважаємо одним із перспективних напрямків сучасного мовознавства.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

Жадан – Жадан, С. (2017). *Інтернат*. Меридіан Чернівці.

Забужко – Забужко, О. С. (2017). *Після третього дзвінка вхід до зали забороняється*. Оповідання та повісті. КОМОРА.

Тамара Горіха Зерня – Тамара Горіха Зерня. (2019). *Доця*. Білка.

Шкляр – Шкляр, В. (2017). *Чорний Ворон*. Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».

ЛІТЕРАТУРА

Бойко, Н. І. (2006). *Українська експресивна лексика: проблеми семантики і функціонування* [Опубл. дис. д-ра філол. наук]. Інститут української мови.

Єрмоленко, С. Я., Бибик, С. П., & Тодор, О. Г. (2001). *Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів*. Либідь.

Ковтюх, С. В. (2011). *Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія)*.

Сидоренко, О. М. (2010). Нейтральна, емоційно забарвлена та стилістично маркована лексика. В А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. (Ред.), *Сучасна українська літературна мова* (с. 119–128). Знання.

Колесникова В. В.

здобувачка першого(бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент **Кочубей В. Ю.**

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ МОДАЛЬНОСТІ В ТЕКСТАХ НАВЧАЛЬНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ КОМІКСІВ (НА МАТЕРІАЛІ СЕРІЇ КОМІКСІВ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ “TRACE EFFECTS”)

Ключовим поняттям нашої роботи є модальність, яку ми розглядаємо з позицій прагматичного підходу.

Мета роботи полягає у виявленні способів вираження модальності в текстах навчальних коміксів, а саме в з'ясуванні особливостей вживання модальних дієслів та модальних часток.

Поняття модальності є одним із актуальних питань лінгвістики. Спільного та загально прийнятого трактування модальності не існує, але його можна сформулювати як відношення мовця до дійсності або до змісту висловлення.

В. В. Виноградов вважає, що категорія модальності належить до числа основних, центральних мовних категорій, які функціонують у різних формах у мовах всіх систем (Виноградов, 1979). Чеський синтаксист П. Адаліц зауважує: «Модальність – це поняття досить широке, і незважаючи на те, що можна сформулювати загальну дефініцію, не можна не помітити, що в нього входять характеристики різноманітні» (Бондаренко, 1979), серед яких виділяються такі: а) ствердження, питання, спонукання; б) реальність, достовірність, вірогідність, нереальність; в) ствердження, заперечення; г) необхідність, можливість, намір та інше.

Модальність щільно з'єднана з лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами (Терре, 2015) та має такі одиниці вираження (Кушнірик 2001, Латик, 2010): модальні дієслова, модальні частки та модальні слова.

Модальні дієслова часто виражають такі прагматичні цілі як іронія, сарказм, такт, ввічливість, побажання та інші (Латик, 2010). Частки можна поділити на граматичні та модальні. До граматичних часток відносяться *no*, *not*, *to*. Інші частки є модальними. З-поміж модальних слів виділяють дві групи: ті, що вживаються по відношенню до факту і ті, що виражають вірогідність (Алексеева, 2007, 148).

Тексти коміксів були обрані для дослідження з декількох причин. По-перше, цей жанр літератури доволі популярний і тому має великий потенціал для використання в освітніх та виховних цілях. По друге, через перевагу візуальних зображень тексти коміксів мають бути водночас експресивними та лаконічними. Модальні дієслова, слова та частки посилюють прагматику текстів коміксів.

Проаналізувавши тексти семи частин серії освітніх коміксів “Trace Effects”, представлених на сайті навчальних ресурсів Державного департаменту США, ми помітили часте використання авторами модальних дієслів, модальних

часток та слів, за допомогою яких створюється ефект вільного усного мовлення. В матеріалі дослідження ми нарахували таку кількість модальних дієслів: *can/could* – 105 випадків вживання; *will/would* – 56; *need* – 34; *have to* – 17; *should* – 15; *may/might* – 10; *must* – 5; *to be able to* – 4; *to be going to* – 3; *shall* – 2; *ought to* – 1; *dare* – 1.

Як ми бачимо, в текстах коміксів найбільш часто зустрічаються такі модальні дієслова, як *can/could*, *will/would* та *need*. Ми можемо пояснити високу частоту вживання цих дієслів такими причинами:

1. Головний герой допомагає іншим і тому *can/could* використовується у значенні фізичної та розумової здатності, напр.: *I can help you. Can I see your old ID?; Can you take me to the farmers' market?* Також це модальне дієслово вживається з метою дотримання правил етикету, ввічливого прохання, напр.: *Can I please buy some carrots?*
2. *Will/would* використовується не лише як модальне дієслово, а й вказує на можливість, прохання та зобов'язання виконання дії у майбутньому; бажання, яке можна виконати (умовний спосіб, який можна перекласти українською мовою як “хотілося б/було б”), напр.: *Would you like to try some soup? That would be great.*
3. Дієслово *need* використовується у значенні потреби у чомусь або зобов'язання виконати дію, напр.: *I need to go to the farmers' market.*

Подібну до дієслова *need* функцію виконує і дієслово *have to*. Воно виражає наказ до виконання дії, але з менш вимушеним емоційним забарвленням, напр.: *You have to go to Arizona at once.*

Дієслово *must* в текстах аналізованого коміксу зустрічається не так часто, однак воно має визначену прагматичну мету – інформування та настанова на обов'язкове виконання завдання, напр.: *Trace, you must find Emma friends or you won't return home to the future.*

Ще одним засобом вираження модальності є модальні частки та модальні слова, що надають тексту емоційне забарвлення.

Найчастіше у даній серії коміксів зустрічається частка *too*, що можна пояснити декількома причинами. По-перше, більшість героїв позначала таким чином свою причетність до дії або бажання, тож часто перед часткою *too* йде речення із займенником першої форми однини. По-друге, ця частка використовується для яскравішого підсилення якості, що можна перекласти українською мовою як «занадто/дуже», напр.: *You are welcome and you have a good time, too!; Too...sleepy...need..coffee..; Wow—not too many people know that song.*

Maybe у даному коміксі вказує на невпевненість власної відповіді або допущення щодо того, чи є зазначена інформація дійсною, напр.: *Maybe I can help.; Maybe we could give them a recycling bin like you have.*

Модальна частка *but* у коміксі з'являється досить часто, виконуючи функції обмеження та уточнення. Ця частка часто супроводжується модальними дієсловами *need* та *can*, напр.: *Yes, but I need to get my band together.*

Частка *just* частіше за все є маркером часу, однак у текстах даного коміксу вона створює відчуття неформальності мовлення. Відбувається спрощення інформації та з'являється емоційне забарвлення: *I just don't understand your interest in clothing.; It's just Henry's silly paper.*

Дослідивши матеріал коміксів на основі серії "Trace Effects" можна дійти висновку, що модальність представлена в тексті різними способами, зокрема модальними дієсловами, словами і частками. Це значною мірою полегшує сприйняття та створює умови для емоційної реакції читача, що сприяє легкому засвоєнню інформації та навчанню.

ЛІТЕРАТУРА

Алексеева І. О. (2007) Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови: навчальний посібник с.147–150.

Бондаренко В. Н. (1979). Виды модальных значений и их выражение в языке. *Науч. докл. высш. школы. Филологические науки.* № 2. С. 54–61.

Виноградов В. В. (1979). *Избранные труды по теории русской грамматики.* М.: Наука. 412 с.

Кушнірик А.В. (2001). Модальні частки в сучасній англійській мові (сполучуваність, парадигматика та вживання). Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Л. 20 с.

Латик М. (2010). Когнітивно-прагматичні властивості англійських модальних дієслів. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка.* С 67–72.

Терре, Д. А. (2015). Прагматический потенциал модальных высказываний необходимости. *Молодой ученый.* 2015. № 9 (89). С. 1419–1428.

Trace Effects Comics <https://americanenglish.state.gov/resources/teaching-comics-and-graphic-novels>

Шуплецова Н. Є.

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Кочубей В. Ю.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

ПРАГМАТИЧНА РОЛЬ ЕЛІПТИЧНИХ СТРУКТУР В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ТЕМАТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТУ BBC CULTURE)

У роботі розглядаються еліптичні конструкції, які вживаються в публіцистичному дискурсі, їх комунікативно-прагматичний потенціал та здатність бути засобом економії мовних засобів.

Актуальність теми зумовлена інтересом мовознавців до проблеми функціонування граматичних структур і явищ сучасної англійської мови та їх прагматичного потенціалу. Тенденція до економії мовних засобів – одна з причин появи еліптичних речень. І саме в наш час прискореного обміну інформацією поглиблене вивчення еліптичних речень у мовленні є актуальним.

Мета роботи полягає у вивченні функціональних особливостей та комунікативно-прагматичного потенціалу еліптичних конструкцій в англійських текстах культурно-мистецької тематики на сайті BBC Culture.

Об'єктом дослідження слугували речення з еліптичними конструкціями сучасної англійської мови. Предметом дослідження є структурно-функціональні типи еліпсу та їх комунікативно-прагматична роль в англійських текстах.

Традиційно еліпс визначають як нестачу (нульовий вияв) певного елемента речення, але зрозумілого з контексту самого речення (*Бархударов, 1966, с. 180*).

В науковій літературі знаходимо декілька класифікацій еліптичних речень:

- за способом експлікації еліпсованого члена речення (*Іванілова, 2008, 7*);
- за положенням експліцитно виражених мовних одиниць, за допомогою яких «відновлюються» еліпсовані компоненти (*Бархударов, 1966, с. 180*);
- за метою висловлювання та емоційним забарвленням (*Дудик, 2001, с. 262*);
- за контекстом, у якому еліпсується член речення; за синтаксичною роллю еліпсованого елемента (*Варламова, 2016, с. 20*).

Дослідники вважають еліпс одним із засобів реалізації прагматичної функції мови, який відображає ставлення мовця до його висловлювання (*Кочерган, 2001, с. 21*). Прагматику пов'язують із свідомим, цілеспрямованим вибором найбільш ефективного впливу на співрозмовника. Вважається, що найкраще комунікативно-прагматичний потенціал еліпсу розкривається у діалогічному дискурсі, який передбачає наявність двох комунікантів: адресанта і адресата (*Давидова, 2012, с. 9*).

В публіцистиці важливу роль відіграють мовні засоби, які дозволяють впливати на аудиторію через концентрацію уваги на найбільш значущій інформації. Успішний вибір мовних засобів, у тому числі і тих, які дозволяють зробити текст більш компактним, дозволяють досягти цієї мети.

Слід зазначити, що досить широко еліпс представлений у заголовках, наприклад:

*Blinding Light: The 'Great American Painting'? = Blinding Light: **What is the 'Great American Painting'?***

*The greatest 'lost tapes' ever found? = **What are the greatest 'lost tapes' ever found?***

Функція заголовка – привернути увагу читача, заінтригувати його, дати первісну інформацію про текст і таким чином або заохотити до читання, або відвернути від нього. В цьому випадку можна стверджувати, що еліпс виконує прагматичні функції експресивності, образності, які є специфічною особливістю публіцистичного стилю.

В проаналізованих нами англomовних текстах культурно-мистецької тематики еліпс зустрічається доволі рідко: 1–5 випадків на статтю; є тексти, в яких еліптичні речення відсутні. Із 19 статей сайту BBC Culture ми виокремили 38 міні-контекстів, які вміщують еліптичні речення.

Розглянемо приклади еліптичних речень у відповідності з однією із існуючих класифікацій: за синтаксичною роллю еліпсованих елементів.

Найбільш поширеним у досліджуваних нами текстах виявився еліпс підмета і присудка, напр.:

*But who, exactly, is he? A shaman? A god? (=But who, exactly, is he? **Is he a shaman? Is he a god?**)*

У цьому питальному реченні еліпсовано граматичну основу: підмет і частину складеного іменного присудка.

В проаналізованих нами текстах зустрічаємо також еліпс підмету та еліпс присудку, Наведемо приклад еліпсу присудка.

*This is painting free from form and formalities, the kind of painting that only an American, a real American, could invent. Only it wasn't. (=Only it wasn't **invented**).*

У даному реченні пропущено частину присудка, виражену пасивним станом дієслова *to invent* у минулому неозначеному часі. Відновити еліпсовану частину можна із попереднього речення та за допомогою наступних речень у тексті: «... Pollock's «signature» style wasn't his invention at all».

У заперечному реченні можна спостерігати еліпс частини дієслова-присудка (часто із другорядними членами).

*Often, if a group were to report the paintings to the police, the police would expect names in exchange for immunity. Brand doesn't. He asked for the paintings back, promising the gang they were not in trouble. (= Brand doesn't **expect names in exchange for immunity/do that**).*

Щодо еліпсу другорядних членів речення, то цей тип еліпсу зустрічається рідко. Наводимо приклад пропуску додатку в реченні:

While comedian Lily Tomlin once quipped: “Just remember. We’re all in this alone”. Artists have traditionally spent time apart from others, all the better to connect with their muse. (= “Just remember. We’re all in this state alone”).

Що стосується мети висловлювання, то проведений аналіз 38 міні-контекстів із статей сайту BBC Culture дозволяє зробити висновок, що найчастіше вживаються розповідні та питальні речення: 66% та 34% відповідно. Спонукальних речень у проаналізованих міні-контекстах не зустрілось.

Отже, еліпс не є прагматично нейтральною категорією. Він вживається не тільки у певній комунікативній ситуації, а також, у відповідності до комунікативних потреб автора, впливає на адресата мовлення. Прагматичне значення еліптичних конструкцій залежить від комунікативного наміру автора, типу речення, в межах якого функціонує еліпс, типу самого еліпсу.

Еліпс дозволяє запобігати повторів, робить вислів більш лаконічним, але емним, сприяє приверненню уваги до найбільш важливої інформації, підсилює силу впливу та виразність тексту.

ЛІТЕРАТУРА

Бархударов, Л. С. (1966). *Структура простого предложения современного английского языка*. Высшая школа.

Варламова, А. А. (2016). Эллиптические конструкции в современном английском языке (на примере произведения Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2, 19—22. http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v21/part_2/Filologi21-2.pdf

Давыдова, М. М. *Прагматические характеристики эллипсов (на материале современного английского языка)*. [Диссертация. Курск. Автореферат]. <https://kursksu.ru/dissertations/dis318.pdf>

Дудик, П. С. (2005). *Стилістика української мови*. Академія.

Иванилова, Н. Е. (2008). *Структурно-семантические особенности эллиптических предложений во французском и английском языках (на материале франкоязычных и англоязычных художественных произведений начала XX века)*. [Диссертация. Нальчик. Автореферат]. <https://core.ac.uk/download/pdf/197418596.pdf>

Кочерган, М. П. (2001). *Вступ до мовознавства*. Академія.

D’Silva, B. (2021, June 1). *How to make the most of loneliness*. BBC Culture. <https://www.bbc.com/culture/article/20210528-how-loneliness-can-help-creativity>

Dunn, D. (2021, November 15). *The overlooked masterpiece warning of a Cold War apocalypse*. BBC Culture. <https://www.bbc.com/culture/article/20211112-the-overlooked-masterpiece-warning-of-a-cold-war-apocalypse>

Grovier, K. (2020, October 5). *Blinding Light: The 'Great American Painting'?* BBC Culture. <https://www.bbc.com/culture/article/20201002-blinding-light-the-great-american-painting>

Hobbs, T. (2021, May 24). *Are these stunning photos of imaginary worlds a new artform?* BBC Culture. <https://www.bbc.com/culture/article/20210521-are-these-stunning-photos-of-imaginary-worlds-a-new-art-form>

Sooke, A. (2019, October 10). *The mysterious ancient figure challenging China's history*. BBC Culture. <https://www.bbc.com/culture/article/20191009-the-mysterious-ancient-figure-challenging-chinas-history>

Meet the world's greatest art detective. BBC Culture. <https://www.bbc.com/culture/article/20200406-meet-the-worlds-greatest-art-detective>

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ТА ЛІТЕРАТУРИ

Клочек Г. Д.

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

**СИСТЕМОЛОГІЧНА ТЕОРІЯ ЛІТЕРАТУРНОГО
ТВОРУ ЯК БАЗИС ДЛЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ
ПОВІЛЬНОГО ПРОЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ**

Особливості заявленої теми передбачають її висвітлення в такому порядку: 1) пояснення сутнісних особливостей методу повільного прочитання художнього тексту; 2) характеристика головних особливостей системологічної теорії літературного твору з наступним обґрунтуванням її як базису для розвитку методики повільного прочитання художнього тексту з навчальною метою.

1. Якщо головна компетентність, яку набуває учень, що отримує літературну освіту, визначається як **розуміння тексту**, то це само по собі визначає той комплекс професійних знань і умінь учителя, котрі обумовлюють його можливість ефективно навчати учнів проникати у змістові глибини художнього тексту, пізнавати «секрети» його художності.

Повільне прочитання художнього тексту – це максимально уповільнений темп його аналізу, який нагадує його розгляд немовби «крізь вічко мікроскопу». Мікроскоп у руках учених-біологів та хіміків – чудовий і нічим не замінимий інструмент вивчення явищ, які не пізнаються «неозброєним оком». «Мікроскоп»

(тобто повільне читання) для літературознавця служить таким же ефективним інструментом для проникнення у глибини змісту та «таємниці» художності літературного твору.

Уміння розуміти текст учнями набувається шляхом його аналізу, котрий вимагає неспішності та зосередженості, тобто вимагає тривалого навчального часу. А його в існуючій практиці викладання літератури, що здійснюється у калейдоскопічно-кліповому режимі, завжди не вистачає. Враховуючи, що такий спосіб викладання практикується уже кілька останніх десятиліть, то методичний досвід, набутий ще у часи «золотого віку» літературної освіти, коли методи повільного прочитання художнього тексту були досить вживаними, поступово втрачався через його незатребуваність, а новий – не напрацьовувався. Таким чином утворилася серйозна проблема, яка – можна передбачити – проявить себе зразу ж, як тільки завдяки новим програмам з'явиться можливість більш уповільненого, а значить, і глибшого аналізу літературного тексту.

2. Актуальність методу повільного прочитання обумовлена його високим навчальним потенціалом, тобто здатністю навчати складному вмінню розуміти текст. Окрім того, актуалізація методу обумовлена потребою «зупинити час», уповільнити його швидкий перебіг, що викликаний всезагальною комп'ютеризацією, пришвидшеним темпом життя і тими неоднозначними наслідками, які позначаються на формуванні психофізіологічних особливостей сучасної молоді (напр., кліпове мислення).

Помітно, що при аналізі епічного твору для повільного прочитання найчастіше вибираються фрагменти, які відповідають визначенню «епізод». В кіномистецтві це поняття є значно актуалізованішим, аніж в художній літературі. Відомий американський учений-кінознавець Роберт Маккі у бестселері «Майстер-клас для сценаристів. Історія на мільйон доларів» приділив поняттю «епізод» (у нього – «акт», «сцена») як одному з «найважливіших структурних принципів історії» (Маккі, 2013, с.239)

Методики повільного прочитання епізоду літературного твору потребує окремої уваги, яку необхідно концентрувати на трьох аспектах. Перший з них – аналіз мистецтва візуалізації (портретування персонажів, навколишнього оточення – природи, інтер'єру). Другий – аналіз діалогу як спосіб виявлення психологічного змісту. Це дуже важливий і складний для аналізу аспект художнього тексту – про це свідчить книга того ж Роберта Маккі «Диалог: Искусство слова для писателей, сценаристов и драматургов» (Маккі, 2018), в якій продемонстровано складні «технології» творення діалогів.

Повільне прочитання дозволяє глибше розуміти зміст твору і, водночас, пізнати способи його художнього вираження. Проте така робота доцільна, коли об'єктом аналізу є високохудожній твір, що само по собі передбачає глибину його змісту та ефективність виражальних прийомів, з допомогою яких створюється естетичний вплив на реципієнта.

3. Повільне прочитання має ґрунтуватися на розумінні твору як системно-цілісного утворення. Йдеться про знання системологічної теорії літературного твору, опорними категоріями якої є поняття «**цілісність твору**», «**системоутворюючий чинник**», «**прийом**» (художній засіб). Власне ця теорія має бути базисом для розвитку методики повільного прочитання художнього тексту.

Розуміння системоутворюючого чинника як головного художнього смислу, на вираження якого «працюють» усі без винятку складові твору, дозволяє аналітику простежити, як художній смисл втілений у художній текст. При цьому важливо зрозуміти як, яким чином виражальні засоби художнього тексту впливають на читача, доносячи до нього художні смисли. Таким чином відбувається розкриття «секретів» естетичної впливовості літературного тексту – в цьому і полягає одне з найголовніших завдань літературної освіти. Системоутворюючий чинник (головна ідея твору) є тією «цементуючою» силою, яка об'єднує всі виражальні компоненти твору загальною для них установкою на досягнення «кінцевого результату» – створення художнього тексту, здатного «заряджати» реципієнта художнім смислом. Таким чином твориться цілісність літературного твору. (Див.: *Клочек 2020, с. 8–18*).

4. Елементом художньої системи твору, тобто далі неподільною одиницею форми, здатної до виконання певної художньої функції, є **прийом**. За характером виконання функцій, тобто за способом генерування художнього смислу, прийоми групуються у формозмістові, мовні, композиційні, ритмомелодійні і т. д. Наприклад, мовні прийоми будуються на використанні виражально-зображувальних (номінативних) можливостей мови. Сюжетні прийоми генерують художній смисл шляхом побудови причинно-наслідкових зв'язків дій і подій. Композиційні – шляхом розміщення художнього матеріалу. Та все ж основними прийомами є змістоформові (формозмістові) – саме вони несуть на собі основні виражально-зображувальні функції. (Див.: *Клочек, 2007, с. 33–54*)

З метою глибшого пояснення цієї важливої і навіть ключової для повільного прочитання художнього тексту категорії, зупинимося на ній більш детально.

Афоризм цілком справедливо вважається літературним твором. Більше того, він є літературним жанром. Відповідно, кожний окремий афоризм як літературний твір має свій зміст і свою форму – *оформлений зміст*. Вдумаємося уважно в такі афористичні висловлювання Ліни Костенко: «*Життя, мабуть, – це завжди Колізей*», «*Життя – це криза, не круїз*», «*Є боротьба за долю України. Все інше – то велике мискоборство*», «*В Червону книгу запишіть поетів. Поети теж зникають на землі*». Кожний із них – це глибока думка, оформлена у вишукану форму. Ця вишуканість виявляється у лаконізмі, завдяки якому текст набуває високої інформаційної щільності, в парадоксальності неочікуваних порівнянь, що наділені ефектом одивнення, котрий стимулює уважне вдумування / вдивляння у текст. Зрозуміло, що процес творення змісту афоризму був процесом втілення думки у відповідну словесну форму. Звідси і та нерозривна єдність

змісту і форми, про яку вже сказано дуже багато, починаючи від знаменитої сентенції Гегеля («... Зміст є не що інше, як перехід форми у зміст, а форма є не що інше, як перехід змісту у форму») та завершуючи міркуваннями на цю тему у чисельних підручниках з теорії літератури. Серед останніх особливо велика увага приділена цій проблемі у посібнику Анатолія Ткаченка «Мистецтво слова (Вступ до літературознавства)», в якому активно стверджувалося поняття формозмісту. Важливо, що воно розглядалося в контексті розуміння літературного твору як функціонуючої системи. «Літературний твір, – пише А.Ткаченко, – є такою функціонально руховою **системою зв'язків**, де кожен **елемент**, взаємодіючи з іншими, переносить на них свою енергію і навпаки, а всі разом вони індикують значно сильніше і якісно інше світло, ніж кожен зокрема. Це й втворює *художню* напругу *формозмісту*. Або й змістоформи, якщо видасться, що в першій словосполучі закладено ухил у *формальний* бік. Немає в ядра «боків» (Ткаченко, 1997, с. 142).

5. Усі прийоми, що належать до однієї групи, націлені на виконання певного художнього завдання, і на цій основі – основі гармонізації, взаємоузгодженості власних виражальних зусиль – між ними виникають системні зв'язки. Таким чином утворюються системно організовані єдності, які стосовно всієї художньої системи твору є субсистемами – **компонентами**. Усі компоненти поетики твору (слово, композиція, ритміка та ін.) також взаємоузгоджують свої зусилля на виконання художнього завдання.

Виходячи зі сказаного, поетика високохудожнього твору бачиться як система, складові компоненти якої **тотально** організовані на досягнення кінцевого результату.

6. Виявлення прийому прямо пов'язане з виявленням його функції. А це підводить до думки про потребу оволодіти такими дослідницькими методами, які дозволяли б виявляти і пояснювати **функції літературних прийомів**. **Літературний прийом можна виявити й описати у такій мірі, в якій вдасться експлікувати його функцію.**

7. Функція літературного прийому краще всього фіксується і пояснюється з позиції його сприймання. Ось чому приходимо до висновку, що методи, спроможні аналізувати поетику художнього твору як функціонуючу систему, яка складається із прийомів, повинні вироблятися з позицій художнього сприймання. Таким чином виникає питання про формування **рецептивної поетики** – окремої наукової дисципліни, завдання якої полягає у виробленні методів аналізу поетики літературного твору з позицій художньої рецепції. Питання про здійснення методологічних принципів системного підходу у сфері поетики без створення такої наукової дисципліни не може бути остаточно вирішеним.

Головний методичний принцип рецептивної поетики полягає в реконструкції процесу сприймання художнього твору – така реконструкція

повинна пояснити “секрети” породження художнього смислу. А це, у свою чергу, передбачає використання психологічного інструментарію. Таким чином, рецептивна поетика повинна формуватися як наукова дисципліна, що виникає на межі літературознавства (так званої *функціональної* або ж *загальної* поетики) й психології.

8. Таким чином, направляючи «об’єктив мікроскопу» на художній текст, тобто, вдаючись до методів його повільного прочитання, ми виявляємо не тільки виражальні прийоми, які генерують художні смисли, а й реконструюємо як, яким чином вони, ці прийоми, впливають на реципієнта, «заряджаючи», його художніми смислами / враженнями.

Отже, приходимо до висновку: знання системологічної теорії літературного твору, озброюючи дослідника розумінням категорій «прийом» та «функція прийому», дає йому можливість проникати в «таємниці» творення енергії художнього тексту і розкривати їх з навчальною метою.

ЛІТЕРАТУРА

Клочек Г. Д. (2007) *Енергія художнього слова. Збірник статей. КДПУ ім. В. Винниченка*. РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка.

Клочек Г. Д. (2020) *Синергія літературного твору*. Середняк Т. К.

Макки Р. (2013) *История на миллион долларов: Мастер-класс для сценаристов, писателей и не только*. Альпина нон-фикшн.

Макки Р. (2018) *Диалог: Искусство слова для писателей, сценаристов и драматургов*. Альпина нон-фикшн

Ткаченко А. О. (1997) *Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підручник для гуманітаріїв*. Правда Ярославичів.

Волчанська Г. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка

Ліпленко А. Г.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Одним із важливих напрямів розвитку освіти сьогодні є впровадження інклюзивного навчання. Для української школи це ще один виклик, адже досвід інших країн не можна повністю «перенести» на терени нашої держави. Так, інклюзивне освітнє середовище та система освітніх послуг мають відповідати міжнародним стандартам. Це гарантуватиме здобувачам освіти можливість навчатися, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб, на всіх рівнях освіти протягом усього життя. (Національна стратегія).

Мета нашої розвідки – визначити теоретичні та методичні засади навчання української мови дітей з особливими освітніми потребами.

Основними документами, на яких ґрунтується інклюзивна освіта в Україні є Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020 – 2030 роки, Саламанська декларація та документи ООН і ЮНЕСКО.

Саламанська декларація – це перший документ, у якому визначили термін «особа з особливими освітніми потребами» (ООП) та закріпили гуманне ставлення до кожної дитини. У Саламанці (Іспанія) з 7 до 10 червня 1994 року проходила міжнародна конференція, у якій взяли участь понад триста представників дев'яноста двох урядів і двадцяти п'яти міжнародних організацій. Конференція прийняла Саламанську декларацію про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій. Ці документи базуються на принципі включення шляхом визнання необхідності діяти за напрямком створення «Шкіл для всіх» – установ, які об'єднують усіх, ураховують відмінності, сприяють процесу навчання та відповідають індивідуальним потребам. (Саламанська конференція).

Метою Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти є формування інклюзивного освітнього середовища та створення умов, у яких кожна особа має доступ до якісної освіти з урахуванням її потреб, що сприяє розвитку її потенціалу без відриву від сім'ї та громади. Інклюзивна освіта сьогодні з повним правом може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України. (Гевко, 52).

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України (2018) «Визначення категорії дітей з ООП» до цієї групи належать: особи з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення (у тому числі з дислексією); іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму). (Національна стратегія).

Інші категорії дітей з ООП (особи, які опинились у складних життєвих обставинах, улаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів; особи, які проживають на тимчасово окупованій території, або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або в населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; особи, які мають статус внутрішньо переміщених тощо (Національна стратегія)) не потребують особливих підходів до навчання, окремих, необхідних їм програм і підручників. Такі діти можуть навчатися за адаптованими програмами, у яких змінено подачу матеріалу, характер навчання, але без зміни його змісту та рівня складності.

До осіб з ООП належать і обдаровані діти, які можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів.

Умови інклюзії вимагають нових підходів до змісту навчання й адаптації традиційних з урахуванням реалій сьогодення, визначення теоретичних і методичних засад навчання української мови дітей з ООП, насамперед це стосується психологічних закономірностей та загальнодидактичних принципів.

Програми з української мови для учнів з ООП враховують вимоги Нової української школи, що передбачає розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних можливостей, особливостей і потреб, формування загальнолюдських цінностей, розвиток самостійності, плекання творчості й допитливості, оволодіння життєвими компетентностями. Програми побудовані за лінійно-концентричним принципом з дотриманням загальнодидактичних принципів доступності, послідовності, системності, доцільності, достатності, наступності в навчанні від простого до складного, зокрема подача нового матеріалу базується на уже відомому та в тісному зв'язку з ним. (Програми, 2022).

Навчання за такою програмою враховує індивідуальні потреби та можливості здобувачів освіти, кожен із них отримує підтримку та необхідні послуги відповідно до своєї освітньої траєкторії. (Національна концепція). Важливим компонентом навчання дітей з ООП, що впливає на добір методів і прийомів навчання української мови, є їхні психофізичні особливості. У дослідженні «Враховання відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання» О. М. Таранченко й Ю. М. Найда (2007), аналізуючи специфіку спілкування з такими дітьми та сприймання ними навчального матеріалу, певною мірою визначають, хоча й не називають, які методи варто застосовувати для кожної категорії здобувачів освіти при вивченні української мови.

Для дітей з вадами зору дуже важливим є вербальне спілкування, адже їм важче, а інколи зовсім не можливо сприймати інформацію, передану мімікою й жестами. Зважаючи на це, учитель повинен чітко й точно формулювати думки, ретельно добирати слова. Фахівці-психологи пропонують навчальні матеріали подавати форматом шрифту Брайля, крупним шрифтом, на аудіоносіях.

Діти з порушенням слуху набагато краще засвоять матеріал, якщо вони сприймають його і вербально, і наочно (схеми, малюнки). Дітей з порушенням мовлення не варто квапити, перебивати, виправляти.

Діти із затримкою психічного розвитку мають різний ступінь відставання від норми. Завдання для таких учнів можуть бути диференційовані за рівнем складності таким чином, щоб вони були доступні учню й частково випереджали розвиток. До категорії дітей із затримкою розвитку іноді помилково потрапляють учні, які через певні причини не змогли отримати знання, притаманні їхньому вікові (тут доречніше говорити про педагогічну занедбаність). Такі діти теж потребують особливої уваги з боку педагога, адже проблему можна поглибити або допомогти учню накопичити знання.

Діти із синдромом Дауна розвиваються повільніше, тому їм знадобиться більше уваги й часу для засвоєння певної інформації, додаткових роз'яснень учителя.

Діти з розладом аутистичного спектру мають труднощі з комунікацією і соціальною взаємодією, через це потребують створення на уроці такої атмосфери, у якій їм було б комфортно відкритись. Крім того, вони важко засвоюють стійкі сполуки, мовні штампи, оскільки все сприймають буквально. Дітям з РАС бажано подавати інформацію як на вербальному, так і на зоровому рівнях.

Дітям з труднощами в навчанні важче зосереджуватися, запам'ятовувати й відтворювати інформацію. Через проблеми з концентрацією можуть виникнути й проблеми з вправами, які потребують задіяння довільної уваги, наприклад: виконання письмових вправ (орфографічні вміння), навички читання, зокрема сприймання й розуміння змісту прочитаного. Якщо дитина через певні причини пропустила матеріал, то їй важко засвоїти новий, який тісно пов'язаний з попереднім.

Перераховані вище категорії дітей навчатимуться здебільшого за модифікованою програмою, спрямованою на зміну змісту навчання, трансформацію характеру подачі матеріалу шляхом зміни змісту або складності навчальних завдань. Базою для модифікованої освітньої програми слугуватиме Типова програма спеціальних ЗЗСО.

Отже, теоретичні та методичні засади визначають підходи до навчання української мови дітей з особливими освітніми потребами, де кожна дитина буде охоплена навчанням та зможе реалізувати свій потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. (2019). Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 1(64). С. 52–58.

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf>

Навчальні програми з української мови для дітей з особливими освітніми потребами. (2022).

<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-progra>

Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. (1994).

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

Таранченко О. М., Найда Ю. М. (2007). Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник*. К.: 128 с.

Кричун Л. П.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ – ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне освітнє середовище перебуває в тісному взаємозв'язку з усіма суспільними процесами. Оскільки Україна обрала шлях євроінтеграції, то й освітній простір, безумовно, повинен стати тим провідником і каталізатором, який дозволить особистості бути потрібною в глобалізованому світі. І це стосується не стільки знань з окремих дисциплін, скільки вміння їх застосовувати у власній практичній діяльності, так само, як уміння чітко й грамотно висловити свою думку, довести певну позицію тощо.

Мовна особистість сучасного учня ЗЗСО формується поступово, під дією багатьох факторів, як-от: спілкування в сім'ї, читання художньої літератури, виступи на публічних заходах тощо. Важливу роль у цьому процесі відіграє й

система навчання, коли здобувач освіти в процесі активної діяльності набуває нових знань, компетентностей, які в подальшому стануть для нього підґрунтям для навчання впродовж усього життя.

Інтерактивне навчання на уроках української мови є одним із тих підходів, які не тільки формують знаннєву компоненту мовної освіти, а й розвивають так звані «гнучкі навички», або *soft skills*, що в сучасному світі відіграє особливу роль у формуванні особистості.

Під інтерактивним навчанням розуміють таку «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» (Наволокова, 2009, с. 71–72). За такої системи організації освіти учитель та учень є рівноправними суб'єктами навчання, а тому варто говорити про зміщення осей освітнього процесу: учень розуміє, що він робить, а вчитель виступає лише організатором діяльності, тим, хто скеровує роботу в потрібне русло, аби досягти поставленої мети й реалізувати тему уроку в повному обсязі.

В основі інтерактивної технології навчання лежать започатковані пів століття тому способи колективного навчання (це, швидше, новий виток методики навчання, більш прогресивний і, на наш погляд, потрібний саме сьогоднішньому поколінню учнів – активному, готовому бачити миттєвий результат своєї роботи й такому, що хоче розуміти практичне застосування матеріалу, який вивчається). Як свідчать сучасні дослідження у сфері інтерактивних технологій навчання, зокрема в колективній монографії за загальною редакцією професора Ф. Вашуленка йдеться про те, що «організація парно-групових форм роботи, таких, як рольові та ділові ігри, навчальні дискусії, «круглі столи», тренінги тощо ... розвиває вміння аргументувати свою точку зору на способи розв'язання певної ... проблеми, вміння інтерпретувати факти або статистичну інформацію, прогнозувати хід подальших дій, оцінити ситуацію через призму власного досвіду і прийняти правильне управлінське рішення» (Вашуленко, 2011, с. 272).

Може виникнути помилкове враження, що інтерактивне навчання – це виключно групові форми роботи. Спростуємо цю думку.

Залучати весь клас до активної роботи на уроці української мови можна різними способами, наприклад, організувати дискусію на тему: «*Навіщо розрізняти службові частини мови?*», у якій братиме участь увесь клас. А можна подібну проблему «*Як розрізнити прийменники, сполучники й частки між собою, адже це все короткі слова, що не відповідають на жодне питання?*» сформулювати так само для всього класу, а відповіді знайти, застосувавши прийом «мозковий штурм».

Ефективним прийомом інтерактивного навчання можуть бути також технології ситуативного навчання, коли учням пропонується якась мовна / мовленнєва ситуація, а вони шукають способи її розв'язання. Розглянемо кейс:

«У реченні *За вікном свище лютий вітер, сипле лапатий сніг, нагадуючи про зиму, хоча на календарі ще тільки середина листопада*. Наталка назвала виділені слова однорідними означеннями, пояснивши це тим, що вони виражені однаковими частинами мови й відповідають на одне й те саме питання. Подумайте, чи права Наталка. Свою відповідь аргументуйте». Як спосіб виконання такого завдання можна запропонувати записи на дошці відповідей «ТАК» або «НІ» й заслуховування усно аргументів. Такий вид інтерактивної роботи навчає школярів умінню доводити свою думку, виступати перед класом, чітко висловлюватися стосовно заявленої проблеми. Усе це, як відомо, й буде тими шляхами, що формують активну мовну особистість.

Ще один приклад мовної ситуації, яку можна виконати способом застосування прийому рольової гри. В основі такої лінгвістичної гри – також кейс: «Слова «багато» і «мало» відповідають на питання Скільки? Однак у реченні *Микола багато читає*. виділене слово є однією частиною мови. А в реченні *У Миколи багато книжок*. це саме слово – інша частина мови. Визначте, якими частинами мови є виділене слово, доведіть це ознаками й характеристиками кожної з цих частин мови». Для виконання цього завдання пропонується одній частині учнів взяти на себе роль прислівника, а іншій – числівника (звісно, після того, як діти встановлять, що виділене слово може бути як прислівником, так і числівником). А потім кожна з груп доводить, які ознаки виділеного слова в кожному з речень свідчать про його частиномовну належність. Цей вид роботи також сприяє розвиткові мовленнєво-комунікативних здібностей учнів середньої школи.

Звичайно, ефективною буде застосування інтерактивної технології і при роботі в групах. Прикладом такої діяльності може бути дослідження з теми «Правопис частки НЕ з дієприкметниками». Можна об'єднати учнів у три групи. Одна буде аналізувати текст, у якому всі дієприкметники пишуться з НЕ разом, друга група – дуже схожий текст, у якому НЕ з дієприкметниками пишеться окремо. А третя група зробить ментальну карту стосовно написання не з дієприкметниками. Досягнення кожної з груп буде презентуватися спікерами, при цьому кожен представник групи має навести власний приклад відповідного написання частки НЕ з дієприкметниками. Такий вид інтеракції, по-перше, навчає учнів колективній праці, по-друге, залучає до роботи всіх без винятку школярів, а по-третє, формує відповідальність за якість виконаного завдання всією групою.

Отже, активна робота на уроці української мови, спрямована на розв'язання проблемних чи складних для ідентифікації питань, спрямована на розвиток не лише пізнавальних здібностей учнів, а й на формування в них уміння висловлювати свою думку, аргументувати її, переконувати інших, що безперечно, є ознаками активної мовної особистості. Чим більше здобувач освіти буде висловлюватися, чим більше він працюватиме над активним засвоєнням нових

знань, тим міцнішими ці знання будуть, тим швидше школяр зможе зрозуміти, де і як саме можна використовувати вивчене на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

Вашуленко, Ф.Г. (2011). *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи*. <https://cutt.ly/n1r5v5b>.

Наволокова, Н.П. (2009). *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. Основа.

Ковтюх С. Л.

*кандидат філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

«ПАЛІТРА ФОНЕТИЧНИХ ЯВИЩ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ» ЯК ВИБІРКОВА КОМПОНЕНТА ДЛЯ БАКАЛАВРАТУ ФІЛОЛОГІВ

Освітньо-професійні програми підготовки фахівців включають нормативні та вибіркові компоненти. Предмети за вільним вибором студента засвідчують побудову так званої індивідуальної траєкторії навчання з урахуванням власного потенціалу. Крім того, такі навчальні курси сприяють поглибленню знань із тієї чи тієї спеціальності, розширюють загальні та фахові компетентності, сприяють академічній мобільності здобувачів освіти, дозволяють реалізувати особисті інтереси.

Досліджуючи особливості фахової підготовки магістрів-філологів в університетах Сполучених Штатів Америки, О. М. Зіноватна звертає увагу на те, що навчальні вимоги магістерської програми індивідуалізовані для кожного студента (Зіноватна, 2011, с. 33). Одним із засобів такого підходу є саме вибіркові навчальні дисципліни. Для молодих людей Сполучених Штатів Америки, які вчаться у вишах, такий досвід не є новим. М. В. Іконнікова зазначає, що «по-перше, студенти обирають навчальні курси, починаючи з середньої школи... По-друге», здобувачі вищої освіти «формують індивідуальну програму навчання під керівництвом академічного радника, який, зважаючи на попередню

освіту студента та його інтереси, може поради́ти найоптимальніший варіант» (Іконнікова, 2019, с. 398–399).

У Законі України «Про вищу освіту» в статті 62, пункті 1, підпункті 15 вказано, що особи, які навчаються в закладах вищої освіти, мають право на «вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти. При цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти, за погодженням з керівником відповідного факультету чи підрозділу» (Закон України, 2014 (2022), с. 98).

Незважаючи на те, що на наших теренах дев'ятий рік триває російсько-українська війна, дев'ятий місяць – повномасштабне вторгнення РФ, в умовах змішаної форми навчання (при переважанні дистанційної), з регулярними відключеннями електроенергії та інтернету, викладачі нашого університету до каталогу вибіркового дисциплін пропонують актуальні й кожного року оновлені навчальні програми предметів за п'ятьма профілями. Кафедри факультету української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій зазвичай розміщують анотації та рекламу пропонованих курсів у межах реєстру «Дисципліни філологічного профілю». Загальні правила, організаційно-методичне забезпечення вибору студентами зазначених предметів, його етапи, координація роботи в цьому напрямку між структурними підрозділами зафіксовані в університетському «Положенні про порядок реалізації студентами права на вільний вибір навчальних дисциплін».

До вибіркової компоненти навчальних планів підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) двох освітньо-професійних програм Середня освіта (Українська мова і література та Психологія), Середня освіта (Українська мова і література та Мова і література (англійська)) на факультеті української філології, іноземних мов та соціальних комунікацій Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка у 2021–2022 навчальному році нами було запропоновано дисципліну за вільним вибором студента «Палітра фонетичних явищ в українській мові». Упродовж двох років здобувачі освіти другого курсу обирають цей предмет. Усього передбачено 150 навчальних годин (5 кредитів ECTS), з яких 26 годин лекцій, 24 години практичних занять та 100 годин самостійної роботи.

Відповідно до чинних вимог укладено робочу програму, силабус, електронний навчальний посібник, запропоновано схему нарахування балів, які отримують студенти протягом вивчення цього курсу, теми індивідуальних навчально-дослідних завдань (навчальних проєктів) та методики їхньої реалізації, систему вправ, різні види тестів тощо.

Метою вибіркової дисципліни «Палітра фонетичних явищ в українській мові» є глибше познайомити студентів із теоретичними відомостями про комбінаторні, позиційні та інші фонетичні зміни звуків, про історичні закономірності альтернацій голосних і приголосних фонем, комбіновані зміни при словотворенні в українській мові; сприяти формуванню в майбутніх філологів науково-лінгвістичного мислення.

З метою зацікавити студентів поглибленим вивченням важливого для майбутньої професії матеріалу запропоновано елементи навчальних і дослідницьких ділових ігор.

Минулого року в рамках навчального проєкту студенти мали таке завдання: уявіть, що Ви викладач у ВЗО (вищому закладі освіти). Запропонуйте проблемні запитання (2) із відповідями, вправи (3), 10 тестів із ключами (3 (одна правильна відповідь), 3 (одна чи більше правильних відповідей), 4 – на співвіднесення). Далі треба було обрати одну із запропонованих 33 тем, серед яких були й ті, що стосувалися окремих параграфів нової редакції «Українського правопису» (2019). Адже важливо не тільки навчити майбутніх філологів правильно розуміти й аналізувати фонетичні та фонологічні мовні явища, виробити навички сучасних підходів до асимілятивно-дисимілятивних змін, чергувань звуків і фонем, виробити й удосконалити навички виявлення та характеристики звукових змін та альтернацій голосних і приголосних фонем як важливих елементів фонетико-фонологічного розбору, не лише викристалізувати вміння виконувати різні лінгвістичні задачі, розв'язувати проблемні ситуації, а й сформувані такі загальні компетентності, як здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, а також фахові: здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків; володіння основами цілепокладання, планування та проєктування процесу навчання учнів; здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду.

Видається особливо важливим навчити студентів формулювати проблемні запитання, шукати матеріал до навчальних вправ, укладати їх, коректно прописувати завдання, komponувати тести різного рівня складності. Як показує досвід, така робота набагато важча, проте й цікавіша.

Дидакт Г. П. Бондаренко зазначає, що «набуті під час реалізації навчального» проєкту «знання, уміння й навички не лише відрізняються особливою міцністю й усвідомленістю, але й асоціативно пов'язуються з одержанням творчого задоволення, яке стає стимулом для нового пошуку. Завдяки чому» проєктне «навчання підвищує прагнення одержання нових знань, стимулює бажання створювати власний продукт» (Бондаренко, 2012, с. 108).

Цього навчального року було запропоновано, крім минулорічного, альтернативне індивідуальне навчально-дослідне завдання, або навчальний проєкт:

підготувати три відеокліпи чи мультимедійні презентації на обрану мовознавчу тему на одному з інтернет-ресурсів, мереж, ютубу тощо. Більшість студентів групи АП21Б виконали всі можливі проекти, що свідчить про неабияку їхню креативність, зацікавленість темарієм. Навіть для позааудиторного традиційного гумористично-лінгвістичного заходу «Фразеологія – як життя, життя – як фразеологія» ці здобувачі освіти для першокурсників підготували оригінальну рекламну презентацію вибіркової дисципліни «Палітра фонетичних явищ в українській мові».

Отже, з метою глибшого засвоєння складних аспектів фонетичних звукових явищ як сучасних, так і давніх, а також фонологічних історичних альтернатив голосних і приголосних фонем як вагомих елементів фонетико-фонологічного аналізу слів до вибіркової компоненти освітньо-професійних програм філологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти доцільно включати дисципліну «Палітра фонетичних явищ в українській мові». Для заохочення студентів варто активно використовувати метод проектів. Виконуючи такі індивідуальні завдання, здобувачі освіти зможуть творчо послуговуватись акумульованим власним досвідом, урізноманітнювати види практичної підготовки, використовувати інноваційні технології навчання, зможуть систематизувати й застосовувати в освітній діяльності сучасну наукову інформацію, бібліографію, комп'ютерні технології, будуть здатні удосконалювати й підвищувати власний компетентнісний рівень у вітчизняному та міжнародному контексті.

ЛІТЕРАТУРА

Бондаренко, Г. П. (2012). Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 24 (259). Ч. II. С. 102–109.

Закон України. *Про вищу освіту* (зі змінами 2022 рік № 1556-VII від 01.07.2014, редакція від 01.01.2022) URL: <file:///C:/Users/irbis/Downloads/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B2%D0%B8%D1%89%D1%83%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%83.pdf>

Зіноватна, О. М. (2011). *Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США*. [Дисертація кандидата педагогічних наук, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького].

Іконнікова, М. В. (2019). *Теорія і практика професійної підготовки філологів в університетах США* [Дисертація доктора педагогічних наук, Хмельницький національний університет].

Крижанівська О. І.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ: ПРОФЕСІОНАЛІЗМИ

Нині чинні програми з української мови для старшої школи чільне місце відводять вивченню лексикології (за профілем українська філологія 24 год., за рівнем стандарту 20 год.). У них окремим питанням визначено студювання відомостей про загальноповсякденну лексику та слова обмеженого вжитку. Традиційно в шкільному курсі української мови до останніх відносять діалектизми, терміни, емоційно-забарвлену лексику, жаргонізми. Якщо названі групи мають тяглість вивчення, напрацьований достатній обсяг теоретичного матеріалу, спеціальних вправ (аж до тестових завдань ЗНО), то професійні слова знаходяться на маргінесах шкільної програми й теоретичні засади їх вивчення чітко не окреслені, а вправи бідні своїми формами та змістом.

В українському мовознавстві виробничо-професійна лексика потрактовується як така, що обслуговує сферу обмеженого фаховою діяльністю кола осіб (Ставицька, 2005, 2005). Ігнорувати такий шар слів національної мови при її вивченні в школі не можна, оскільки оминання професіоналізмів породжує питання: українська мова не функціонує в професійній сфері? Отже, нічого не змінилося за роки її державного статусу?

На жаль, нині чинні підручники для старшої школи або зовсім обходять це питання (до прикладу, Шевчук, 2018), або висвітлюють його поверхово (Глазова, Кузнецов, 2010, с. 127–128) чи на рівні згадки (Плющ, 2010, с. 203, 215). І тільки для профільного (українська філологія) рівня вивчення української мови в 10 класі (Караман, 2018), с. 37-38) властиве докладніше теоретичне осмислення професійної мови, як одного з різновидів соціальних діалектів. Так, ознайомлюючи старшокласників із поняттям міський сленг, автори серед компонентів мови міста виокремлюють «зумовлені професійною диференціацією населення» (Українська мова, 2018, с. 37) і наводять приклади з професійного жаргону музикантів, військових та соціолекту комп'ютерників (Українська мова, 2018, с. 38). Але жодної вправи на розрізнення професійних слів, на дослідження їхніх стилістичних можливостей тощо немає.

Як показує багаторічний досвід викладання української мови як профільної навчальної дисципліни, учні цікавляться цим шаром лексики, а для сучасних школярів він ще є й більш захопливим, ніж діалектизми територіальні. Але обмаль теоретичного матеріалу, практична відсутність вправ збіднюють творчі можливості вчителя, оскільки він, замість того, щоб проєктувати, розвивати, готує матеріал для формування теоретичних підвалин усвідомлення особливостей професійної мови.

Тому уважаємо за необхідне окреслити теоретичні засади вивчення зазначеного питання в старшій школі. Удумливе засвоєння його певною мірою сприятиме формуванню свідомої мовної особистості сучасного молодого українця, для якого українська мова є засобом не тільки міжособистісного побутового спілкування в сім'ї, а й повнофункціональною знаковою системою, що виявляється в приватному, професійному, офіційно-діловому, культурному та ін. мовному самоствердженні.

Виробничо-професійна лексика – це значний шар словникового запасу української мови, який формується і виявляється в мовленні частини суспільства, що поєднана спільністю фахової діяльності. Тому це соціальний діалект, тобто варіант національної мови, що виникає внаслідок спільної суспільної професійної діяльності. Ймовірно, для кожного носія цього соціолекту системне його формування починається під час здобуття фаху, активне входження в нього відбувається під час практик, а вся професійна діяльність пов'язана з активним використанням уже наявних одиниць і продукуванням нових на основі дериваційних можливостей національної мови. Якщо нові одиниці не утворюються, то це свідчить про згасання професії або про згасання мови, про звуження її словотвірних потенцій.

Думається, що випускникам варто знати, що у виробничо-професійній лексичі виокремлюють два її шари: стилістично-нейтральні слова, що є частиною унормованого словника літературної мови, та професіоналізми-просторіччя, які мають дещо знижене звучання й обслуговують усний варіант фахового спілкування. До прикладу, у мовленні музикантів та їхніх прихильників слова *ремікс*, *шоубізнес* є нейтральними, а *фанера*, *попса*, *розкрутити* (розрекламувати) – просторічними. Слова *комп* (*комп'ютер*) та *вінт/вінч* (вінчестер) у мовленні айтівців – нейтральні, а *глючити/глюки* (*збої в програмі*), *клава* (*клавіатура*), *мама* (*материнська плата*) – стилістично забарвлені.

Важливо, щоб старшокласники усвідомили: професійні соціолекти віддзеркалюють певні традиції професії, а отже, є мовним культурним її відбитком. Саме тому їм властива стабільність. Але прогрес у професійній парадигмі, її видозміни професійний соціолект теж фіксує, тобто йому притаманна й динаміка. До прикладу, для вчительської спільноти характерними є професіоналізми, які склалися в попередні часи освітянської діяльності: *відмінники*, *хорошисти*, *середнячки* й *двійчники*, *класний журнал* і *класний керівник*, *вчительська* й

читалка. Уже в наші дні рейтингування учнів за 12-бальною шкалою оцінювання зневиразило двійчників, бо й ті, хто має 1 чи 3 – це теж низький рівень знань. Тому слово *двійчник* – виходить з ужитку.

З утвердженням НУШ в професійному мовленні вчителів з'явилися нові слова й словосполучення, які відбивають цю сторону професійної діяльності: *нушівці* (вчителі й учні, які вже працюють за програмою НУШ), *нушата/нушення* – учні початкової школи і 5–6 класів, що навчаються за новою системою, *занушитися* – вмотивовуватись ідеями НУШ, *по-нушівськи* працювати, *нушівські* програми /підручники тощо.

Не буде зайвим для учнів і вміння порівнювати терміни й професіоналізми, бо інколи їх навіть у підручниках потрактовують як однорівневі елементи професійного мовлення. І тут важливим є привернення уваги до ознак слів-термінів і слів-професіоналізмів як мовних знаків. Коли для термінів властивими є наукові визначення, які пояснюють поняття (часто абстрактні) окремої чи суміжних галузей людських знань, то до професіоналізмів додають тлумачення/пояснення. Тобто вони конкретні за своїм лексичним значенням, яке увиразнює предмети, дії, ознаки чи якості, які пов'язані з фаховою діяльністю. Професіоналізми часто не тільки стилістично (розмовно-побутовий стиль, публіцистичний, художній), а й емоційно маркуються (просторіччя, зменшеність, згрубілість, урочистість, інтимність тощо), коли терміни – основна лексична ознака наукового стилю.

Важливим дидактичним завданням і сьогодні залишається формування корпусу різноманітних вправ на засвоєння теми. Оскільки професіоналізми функціонують найчастіше в усному професійному мовленні, то природно пропонувати записи такого мовлення. Прослухавши їх, учень «за словом» може визначити фах учасника комунікативної ситуації. Тобто відбудеться візуалізація і лексикалізація крилатого виразу «Заговори, щоб я тебе побачив».

Цікавими є й мініпроекти на зразок «Моя мама/мій тато – вчитель/лікар...», виконання яких передбачає укладання словничків професіоналізмів. Але це тема окремого осмислення.

ЛІТЕРАТУРА

Глазова О., Кузнецов Ю. (2010) Українська мова (10 клас). «Зодіак-ЕКО».

Плющ М. Я. та ін. (2010) Українська мова (10 клас). «Освіта».

Програма (2017) для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія. Українська мова (10–11 класи) / Авторський колектив Мацько Л. І. та ін. Харків.

Програма (2017). Українська мова: програма для ЗНЗ з укр. мовою навч. 10–11 класи. Рівень стандарту / укл.: Н.Б.Голуб та ін. К.

Ставицька Л. (2005). Арго, жаргон, сленг. Соціальна диференціація мови. Критика.

Ставицька Л. (2005). Український жаргон. Критика.

Українська мова. (2018). Профільний рівень (10 клас) / Авторський колектив Караман С. О. та ін. «Ранок».

Шевчук С. (2018). Українська мова (10 клас). «Перун».

Ліштаба Т. В.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СТИЛІСТИКА ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

У сучасних умовах дистанційного навчання одним із стратегічних завдань вищої освіти стає пошук таких засобів, які підвищують ефективність навчання, дозволяють збільшити частку творчої та дослідницької діяльності студентів, сприяють розвитку їх творчих здібностей. Одним із таких сучасних засобів навчання є робочі зошити.

Мета нашої публікації – проаналізувати особливості технології впровадження робочих зошитів у ВНЗ на практичних заняттях зі стилістики та культури української мови.

Курс «Стилiстика та культура української мови» належить до завершальних у лiнгвiстичнiй пiдготовцi вчителя-словесника та покликаний допомогти студентам опанувати можливостi української мови в рiзних структурно-функцiональних стилях на лексичному, фонетичному, словотвiрному, морфологiчному та синтаксичному рiвнях.

Мета дисципліни – дати студентам необхідні теоретичні знання і виробити практичні навички зі стилістики та культури української мови, удосконалити мовну й мовленнєву підготовку майбутніх словесників.

Завдання курсу в теоретичному аспекті полягають у з'ясуванні та засвоєнні основних понять і категорій стилістики та культури мови; визначенні критеріїв класифікації стилів; вивченні основних етапів формування й розвитку функціональних стилів української літературної мови; характеристиці стилістичного багатства сучасної української мови.

Завдання вивчення курсу в практичному аспекті зводяться до оволодіння нормами сучасної української літературної мови; вироблення вмінь і навичок правильно використовувати лексичні й граматичні засоби мови залежно від змісту тексту, його колориту, жанру; оволодіння навичками текстотворення в усіх функціональних стилях, підстилях, жанрах; піднесення культури професійної, ділової та побутової мови.

Дисципліна вивчається студентами IV курсу спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) протягом 8 семестру. На її вивчення відведено 120 годин, з яких: 44 години – аудиторні заняття та 76 годин – самостійна робота. Отже, самостійна робота є основним шляхом засвоєння студентами матеріалу у вільний від аудиторних занять час. Щоб максимально полегшити цю роботу, для студентів підготовлено «Робочий зошит зі стилістики української мови» (Ліштаба, 2020).

Упровадження робочих зошитів із друкованою основою й донині викликає неоднозначні відгуки як серед учителів шкіл, так і серед викладачів вищої школи. «Причина негативного ставлення до таких дидактичних матеріалів полягає в орієнтуванні педагогів на репродуктивні методи навчання, на педагогічні стереотипи, що істотно посилюють небажання викладачів змінювати власний методичний досвід, відпрацьований роками, низький рівень професійної рефлексії, осмислення ефективності власної діяльності, брак аналізу переваг і помилок тих або інших способів і форм навчання студентів» (Упатова, 2011, с. 166). Проте, як відомо, робочі зошити дедалі активніше використовуються на уроках із різних дисциплін у сучасній середній загальноосвітній школі, значно менше вони видаються для студентів вищих навчальних закладів. Заслугове на увагу наукова позиція І. П. Упатової, яка зауважує, що робочі зошити з друкованою основою можуть «виконувати функції інноваційного поліфункціонального дидактичного засобу, що є водночас як засобом викладання, так і засобом навчання, завдяки якому можливе формування мислення, активізації процесу саморозвитку й самоосвіти, а це сприяє підвищенню ефективності навчального процесу» (Упатова, 2011, с. 167). Вони забезпечують реалізацію індивідуального й особистісно орієнтованого підходів до навчання майбутніх учителів, сприяють формуванню й удосконаленню навчально-пізнавальних і загально-інтелектуальних умінь; створюють умови для самоконтролю, самоаналізу й

самокорекції знань; зумовлюють підвищення якості студентських знань, пізнавальної активності та інтересу.

«Робочий зошит зі стилістики української мови» містить такі блоки: ілюстративно-наочний (схеми, таблиці), операційний (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація) та контрольний (підсумкова контрольна робота) (Ліштаба, 2020). Подані в аналізованому виданні завдання охоплюють теми кожного практичного заняття за програмою курсу, містять різні види вправ: від систематизації знань до розвитку різноманітних умінь та деяких якостей студентів (самостійності, творчої активності).

Під час розробки вправ та завдань для робочого зошита враховується необхідність забезпечення студентів послідовним здійсненням різних видів пізнавальної діяльності, оскільки засвоєння змісту навчання можливе інформаційно-рецептивним, репродуктивним і продуктивним способами. Таке засвоєння змісту навчання передбачає оволодіння не тільки знаннями, а й відповідними способами дій. Тому, в якості класифікаційного критерію, що лежить в основі системи вправ у робочому зошиті, є вид пізнавальної діяльності студентів, який забезпечується під час виконання вправ того чи іншого типу. При цьому серед вправ продуктивного характеру відокремлюються конструктивні та творчі, оскільки вони передбачають різний ступінь самостійності студентів під час розв'язання методичних задач.

Запропоноване видання використовуємо під час аудиторних занять, для виконання домашніх завдань, а в разі потреби – для індивідуального навчання. Під час роботи в такому зошиті студентам необхідно тільки дописати, докреслити, побудувати безпосередньо на його сторінках. При вивченні теоретичних положень друкована основа дає змогу студентам сконцентрувати свою увагу на сутності навчального матеріалу та заощаджує час на конспектування. Тому завдяки робочому зошиту навчальний матеріал легше сприймається. При виконанні практичних завдань виключається механічна робота. За той самий час студенти виконують більшу кількість завдань, збільшується обсяг їх розумових і практичних дій. Завдання, не виконані аудиторно, залишаються на самостійне опрацювання. Таким чином, викладач має можливість проконтролювати та оцінити роботу кожного студента, незважаючи на брак аудиторного часу. А це особливо важливо в умовах навчання за кредитно-трансферною системою, коли залікова оцінка є результатом набраних за семестр балів.

З метою перевірки якості створених дидактичних засобів було проведено порівняльний аналіз результатів успішності навчання студентів IV курсу в 2019–2020 навчальному році (підготовка здійснювалась без застосування робочих зошитів) та 2020–2021 навчальному році (запропоновано робочі зошити). Отримані дані свідчать, що практика використання робочих зошитів стимулює активність під час занять, полегшує та прискорює засвоєння нового матеріалу, надає стійкіші навички пошуку відповідей на отримані завдання.

Отже, процес оволодіння майбутніми фахівцями технологією впровадження робочих зошитів може сприяти розв'язанню проблеми підвищення ефективності навчального процесу. Використання робочого зошита зі стилістики забезпечує позитивну мотивацію кожного учасника процесу навчання, підвищення якості студентських знань, рівня їхньої розумової діяльності та пізнавальної активності.

ЛІТЕРАТУРА

Ліштаба, Т. В. (2020). *Робочий зошит зі стилістики української мови*. ФОП Піскова М. А.

Упатова, І. П. (2011). Робочі зошити як засіб і спосіб підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 26, 163–170.

Рибальченко В. К.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДРАМАТУРГІЇ У 9 КЛАСІ

Перехід від знанневої парадигми освіти до компетентнісної передбачає зміни і у літературній освіті школярів. Вивчення літератури має залучити юних читачів до суб'єктивізації навчального процесу, пізнання сучасного світу, себе і свого місця у ньому, адже, «читаючи, дитина наздоганяє світ». Сучасні педагоги розглядають компетенцію не як суму знань та вмій, а як своєрідну інтеграцію різних складових розвитку учня – інтелектуального, емоційного, психологічного, – що акумулюються у досвіді та проєктуються у життя та творчу діяльність. У процесі читання, аналізу та інтерпретації твору реципієнт на основі тексту (продукту автора) створює свій власний світ, свій продукт, не тільки естетичний, а насамперед особистісно значимий. Компетентнісна модель освіти базується на діяльнісному та проблемному підходах. Неможливо недооцінити також значення технологій критичного мислення, діалогічного та

особистісно-орієнтованого навчання в організації навчально-виховної роботи на уроках зарубіжної літератури.

Проблемно-орієнтоване навчання спонукає школярів до детального прочитання та осягнення тексту, ця технологія, сприяючи максимальному проникненню у художній світ письменника, допомагає оприявнити інтенції автора, увиразнити нюанси, які не лежать на поверхні у процесі звичайного читання, наблизитися до розуміння його морального-естетичної позиції. Аналіз проблемного змісту твору сприяє розширенню філологічної культури учня, дає можливість з'ясувати індивідуальну своєрідність тексту, риси того чи іншого естетичного явища, авторський погляд на світ.

Визначити змістові доміанти твору, ті ознаки художнього тексту, що об'єднують його складові, той проблемно-смысловий стрижень, який уможливорює системно-цілісну єдність змісту, – одне з першочергових завдань уроку зарубіжної літератури.

Саме виокремлення проблематики вимагає від учня максимальної активності, адже осягнення художнього твору – це своєрідний діалог автора та читача, що, у першу чергу, реалізується при аналізі проблемного та ідейного змісту. Діалог, за М. Бахтіним, – це взаємопроникнення двох свідомостей, при якому «активність того, хто пізнає, поєднується з активністю того, хто відкривається; уміння пізнати – з умінням виразити себе... Тут «я існує для другого та за допомогою другого» (Бахтін, 1975, с. 205).

Аналіз проблематики, визначального пафосу та ідеї уможливорює адекватну інтерпретацію твору. Завданням шкільної інтерпретації стає пояснення своїх вражень та емоцій інтелектом, доповнене пошуком стильових доміант. Важко не погодитися з думкою А. Вітченка, що «для читацької інтерпретації пріоритетного значення набувають критерії самопізнання, самореалізації, діалогічності, особистісного спілкування з мистецтвом, здатності до художньо-творчої комунікації». (Вітченко, 2007, с. 121).

При вивченні драматургії у школі важливо з'ясувати її синтетичну природу, мистецьку сутність. Саме драматичне мистецтво у зв'язку з його синтетичною природою (постановкою на сцені, візуалізацією художнього світу п'єси) створює передумови для активізації особистісного сприйняття естетичного явища, наближеного до життя.

Саме спонукання до висловлення власної думки, позиції, оцінки є метою читацькоцентричного підходу до вивчення художнього твору у школі та корелюється з компетентнісною моделлю освіти.

Центральною проблемою п'єси «Ляльковий дім» є проблема справжнього та позірною, суцього та видимого, істинного та фальшивого, ілюзорного. З нею тісно пов'язана проблема гри, заявлена вже у назві твору.

Учні мають усвідомити, що гра небезпечно дотична до проблеми маніпуляції свідомістю іншої людини. Під час аналітико-інтерпретаційного дослідження

тексту п'єси варто наголосити, як важливо не піддаватися впливу чужих, навіть авторитетних думок, стереотипів, зіставляти змодельовані письменником ситуації з власним досвідом. Вчитель має скеровувати аргументацію власної точки зору на підтвердження, ілюстрацію текстом. Найбільш знакові репліки героїв варто прокоментувати та співвіднести з проблематикою. Це сприятиме більш уважному прочитанню (в ідеалі – перечитуванню!) тексту, формуванню аналітико-критичних здібностей, активізації мовленнєвої діяльності.

Позачасова проблема свободи-несвободи особистості висвітлюється Ібсеном на образі Нори, що дало феміністкам підстави вважати емансипацію жінки ключовою проблемою. Важливо спрямувати роздуми читачів саме на розуміння пріоритету проблеми самореалізації особистості, інтелектуального осмислення власного життя, прагнення Нори до духовного відродження. Досить легко учні виокремлюють моральні та соціальні проблеми – залежність людини від матеріального, проблеми родинних стосунків, кохання, дружби, невідповідності моральних та юридичних законів. Проблема родинного щастя та шляхів його досягнення і втілення має особистісне значення для людини, тому, зазвичай, викликає у школярів бажання висловити власне бачення, з'ясувати думку однокласників. Доречно провести міні-дискусію «Ваша формула родинного щастя», проранжувати її складові, що, безперечно, матиме вплив на формування аксіології учнів.

Проблема самопожертви висвітлюється у процесі аналізу образу не тільки Нори, але й фру Лінне. Проблема, спадкових хвороб, яка значною мірою цікавить натуралістів, у п'єсі Ібсена набуває у філософського значення – злочину і розплати, гріха і спокути. Доктор Ранк своєю хворобою та ранньою смертю розплачується за розгульний, аморальний спосіб життя батька.

Технологія розвитку критичного мислення, діалогічного навчання завжди застосовувалася у практиці вчителів зарубіжної літератури. До традиційних видів роботи з текстом можна додати методику взаємних запитань, яка передбачає складання учнями системи запитань для перевірки змісту твору. Для переведення цієї роботи в аналітичну площину доцільно з'ясувати, які питання максимально допомагають увиразнити сутність образів та ідейний зміст твору. Наприклад, питання про те, які стосунки пов'язували Хельмера і Кrogстада у минулому та як вони змінилися, сприяє виясненню цих персонажів. Вчителю при цьому відводиться роль організатора навчальної ситуації: розподілити, до яких фрагментів тексту потрібно скласти запитання, об'єднати учнів у групи, пояснити, чим питання для перевірки змісту відрізняються від питань до аналізу образу, сформулювати чіткі критерії оцінювання. Можливо колегіально визначити автора найбільш змістовних питань, що, безперечно створюватиме на уроці ситуацію успіху.

Значну роль у формуванні життєвих компетентностей та успішної реалізації особистісних та кар'єрних планів відіграє емоційний інтелект. Відома

практика К. Станіславського, який, розкриваючи мотиви твору, що сприяють глибинному розумінню п'єси та її персонажів, відзначав у тексті емоції, почуття, наміри героя, що відповідають його реплікам, таким чином увиразнюючи їх. Тому видається доцільним завдання, що сприяє розвитку емоційного інтелекту учнів, виявляє їхнє розуміння внутрішнього стану героїв – складання психологічної партитури п'єси, образів, наприклад, опис емоційного стану Нори під час репетиції тарантели перед візитом у гості (страх, відчай, розпач, самотність), під час фінальної розмови з Хельмером. Таким чином, учні спробують виступити у ролі режисера та психолога.

Активізувати процес пізнання може створення проблемної ситуації, яка стає сходиною до формулювання проблеми. Поставивши питання, яке місце займає гра у людському суспільстві, гра – це добре чи погано, учитель спонукає учнів до аналізу власного досвіду, історичних фактів та мистецьких сюжетів, що, у свою чергу, загострює їх інтерес до життєвої ситуації, створеної драматургом, увагу до тексту.

Продуктивним видом роботи є складання хмари слів або тегів до образів п'єси. Зрозуміло, що її графічне, візуальне оформлення не може бути самоціллю. Дуже важливо допомогти дітям з'ясувати нюанси, семантичні відтінки досить близьких понять, пов'язаних з цариною моралі, людських стосунків. Складаючи хмарку слів до образу Хельмера, учні пояснюють, як вони розуміють те чи інше слово, поняття: репутація, честь, імідж, реноме, респектабельність, декорум, антураж, принципи, переконання, самозакоханість, егоїзм, кар'єризм.

У результаті аналітико-інтерпретаційного дослідження п'єси учні приходять до перегляду так званих загальноновизнаних цінностей, усвідомлюючи, що у царині моралі немає раз і назавжди прийнятих приписів, рецептів: кожного разу, поставши перед вибором, людина має робити болючий, але власний вибір, брати на себе відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА

Бахтин М. М. (1975). К методологии литературоведения. *Контекст – 1974*, 205.

Вітченко А. О. (2007). *Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії. Шико.*

**СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ І
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Грицак Н. Р.

*доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри української та
зарубіжної літератур і методик їх навчання
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)*

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЖАНРОВИМ
ШЛЯХОМ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Пошук оптимальних шляхів і засобів підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури спрямовує на вдосконалення / розроблення методик і технологій вивчення художнього твору. Перспективним напрямом теоретичного і практичного покращення процесу навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури є формування жанрової компетентності, оскільки аналіз художнього твору передбачає обов'язкове звернення до його жанрової природи. І. Денисюк дотримувався думки, що «одним із сучасних аспектів наукового вивчення літератури є розгляд її творів за жанрами. Це дає змогу простежувати закономірності розвитку літератури через діалектику спадкоємності

і новаторства» [Денисюк, 1981, с. 3]. Відтак, формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури вмінь і навичок аналізувати художній твір з урахуванням специфіки його жанру є вмотивованим і актуальним.

Методика вивчення художнього твору жанровим шляхом ґрунтується на низці теоретико-методичних засадах. Спробуємо стисло їх прокоментувати.

Важливою умовою глибокого осмислення жанрової природи художнього твору є опанування майбутніми вчителями зарубіжної літератури літературознавчого тезаурусу. Здобувач вищої освіти повинен орієнтуватись у змістовому наповненні понять «жанр», «жанровий патерн», «жанрова модифікація», «авторські жанрові визначення», «жанрове ядро», «жанровий різновид» тощо. Крім цього, у майбутніх учителів-філологів має сформуватись думка, що жанр як літературознавча категорія є багатовимірною і різноплановою, адже «охоплює всі складові літературного твору і є дотичною до всіх аспектів літературного процесу» [Кеба, 2012, с. 5]. Жанр візуалізує авторську свідомість, специфіку світогляду й тип художнього мислення митця, загальну тенденцію розвитку літературного процесу та національну літературну традицію. Формуванню наукового мислення майбутніх учителів сприяє студіювання ґрунтовних монографічних досліджень й окремих розвідок із жанрології Н. Бернадської, Т. Бовсунівської, О. Бровко, Є. Васильєва, Г. Грабовича, І. Денисюка, Н. Копистянської, Т. Кушнірової, С. Ленської, А. Ткаченка та інших українських літературознавців.

Вивчення художнього твору жанровим шляхом також спирається на здобутки порівняльної поетики. Опрацювання студій Р. Етьємбля, О. Колінко, Н. Малютіної, А. Маріно, Д. Наливайка, Н. Петриченко, Т. Свербілової, Д. Чика й інших теоретиків дає змогу майбутнім учителям визначити основні аспекти порівняльного вивчення жанрів, зокрема знаходження постійних і змінних елементів жанру, з'ясування літературних і позалітературних чинників формування жанру, розкриття закономірностей еволюції жанру, визначення спільних художньо-естетичних засад зародження жанрів тощо. Ознайомлення з новітніми компаративістськими працями розширює наукові обрії здобувачів вищої освіти, визначає напрям особистісного науково-дослідницького пошуку, демонструє нетиповий підхід до вивчення художнього твору. Отже, опрацювання сучасних компаративістських досліджень – необхідна умова успішного вивчення художнього твору жанровим шляхом.

Теоретичне підґрунття жанрового аналізу художнього твору становлять праці, що висвітлюють проблему формування і розкриття образу Іншого / Чужого у літературі тієї чи іншої країни. Ґрунтовні дослідження В. Будного, О. Вознюк, Л. Грицик, Т. Денисової, М. Ільницького, І. Лімборського, Д. Наливайка, Т. Свербілової й інших допомагають майбутнім учителям зарубіжної літератури зрозуміти, що жанр повинен розглядатись у контексті специфіки історичного періоду і культурних традицій того чи іншого народу.

З'ясовуючи питання засадничих принципів вивчення художнього твору жанровим шляхом, доцільно сфокусувати увагу на працях із методики навчання української та зарубіжної літератур. Дослідження В. Бабенко, В. Гладішева, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, А. Мельник, О. Ніколенко, Г. Островської, О. Покатілової, Л. Удовиченко, Б. Шалагінова й інших науковців дають змогу майбутнім учителям зарубіжної літератури увиразнити ключові засади жанрового аналізу. Так, особливого значення при жанровому аналізі набуває контекстний підхід, який зорієнтований на осмислення національно-культурних пластів і сприяє максимальному дослідженню всіх структурних компонентів художнього твору. Застосування контекстного підходу спрямовує до думки, що художній твір є переплетінням різноманітних культурних шарів: міфологічного, етнографічного, архітектурного, музичного. Тому так важливо вчителю зарубіжної літератури розкрити учням культурну множинність художнього твору. Як бачимо, майбутній учитель зарубіжної літератури повинен зрозуміти, що потрактування специфіки жанрової природи того чи іншого твору не можливе без реконструкції культурного контексту конкретної національної літератури.

Реалізація жанрового шляху аналізу художнього твору демонструє також, що цей вид літературного аналізу тісно переплітається з такими видами літературного аналізу: культурологічним, етнокультурологічним, контекстуальним і компаративним. Під час вивчення художнього твору жанровим шляхом майбутні вчителі зарубіжної літератури усвідомлюють, що цей вид аналізу забезпечує максимальну повноту розгляду художнього твору. Жанровий аналіз дає змогу охопити всі наявні в тексті структурні рівні: сюжет, композицію, хронотоп, персонажів, мову, тематику і проблематику, світоглядну спрямованість, філософську концепцію, стильові особливості. Відтак, виникає потреба використовувати інші шляхи аналізу: подієвий, композиційний, хронотопний, пообразний, проблемно-тематичний, філософський, ідейно-концептуальний, структурно-стильовий, що стають допоміжними в контексті жанрового аналізу і надають можливість для його реалізації.

Отже, теоретико-методичними засадами вивчення художнього твору жанровим шляхом слугують теоретичні розвідки із жанрології, літературної імагології і порівняльної поетики. Звернення до ґрунтовних теоретичних праць дає змогу сформулювати наукове мислення майбутніх учителів-філологів, навчити систематизувати наукову інформацію, самостійно формулювати визначення, обирати дослідницьку стратегію. Реалізація жанрового аналізу передбачає використання методики проведення культурологічного, етнокультурологічного, контекстуального, компаративного видів аналізу, що у сукупності сприяють цілісному і системному розкритті жанрової природи твору.

ЛІТЕРАТУРА

Денисюк, І. О. (1981). Розвиток української малої прози XIX – поч. XX ст. Київ: Вища школа.

Жанри і жанрові процеси в історико-літературній перспективі: колективна монографія / за ред. проф. О. В. Кеби. (2012). Кам'янець-Подільський: Аксіома.

Габелко О. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури
та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є актуальним аспектом і метою професійної підготовки сучасного педагога. Одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, конкурентоспроможного фахівця, здатного гнучко та нестандартно мислити, швидко приймати рішення, пристосовуватися до нових потреб ринку.

Успіх практичної реалізації інноваційних навчальних стратегій у більшій мірі залежить від рівня готовності вчителя іноземної мови до адаптації, до нових умов соціально-культурного середовища, що формується в школі і від здатності викладати мову функціонально, з орієнтацією на міжкультурну комунікацію. В цьому зв'язку є важливим переосмислення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Процес формування компетентного спеціаліста є однією з головних проблем педагогіки. Компетентність учителя набуває в останні роки все більшу актуальність у зв'язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера освіти, з'являються авторські педагогічні системи, підвищується рівень запитів соціуму доспеціаліста. Основним критерієм у виділенні рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є рівень сформованості провідної сфери та компонентів структури. Умовно виділяються три рівні: низький, середній і високий.

У педагогічній науці розрізняють два поняття: «компетентність» та «компетенція». Поняття «компетентність» визначають як похідне від «компетенції», адже воно вказує на суб'єкта як носія компетенції. На відміну від компетенції, компетентність передбачає не лише наявність відповідних знань і навичок, але і здатність до їхнього творчого використання. На думку С. Д. Рудишина, компетентність – це сукупність компетенцій; наявність знань і досвіду, потрібних для ефективної діяльності в конкретній предметній галузі; особиста здатність фахівця виконувати певний клас професійних завдань (Рудишин, 2013, с. 71).

Т. Г. Браже, представляючи професійну компетентність як систему, що включає в себе аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного, особистісного порядку, вважає, що «професійна компетентність людей, які працюють в системі «людина» (педагоги, лікарі, юристи, працівники обслуговування праці), визначається не тільки базовими (науковими) знаннями і вміннями, але і цінними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням себе в світі і світ навколо себе, в стилі взаємовідносин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цього списку додається володіння методикою викладання предмету, здатність сприймати і взаємодіяти в духовному світі своїх вихованців, повага до нього, професійно значущі особисті якості. Відсутність хоча одного із компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога (Браже, 1993). Сучасний учитель іноземної мови також повинен мати спеціальні професійні компетенції, такі як лінгвістична, соціолінгвістична, комунікативна, навчально-пізнавальна, лінгвометодична, соціальна та стратегічна. Під лінгвістичною компетенцією розуміється знання системи мови та правил її функціонування в іншомовних комунікаціях. Соціолінгвістична компетенція включає в себе знання про те, як соціальні фактори в окремих культурах (рідної та культури іноземної мови) впливають на вибір лінгвістичної форми. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає наявність знань про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається. Стосовно цього Н. В. Баришников дає чітке визначення вчителю іноземної мови, називаючи його «ретранслятором культури країни, мова якої вивчається» (Баришников, 2003). Комунікативна компетенція передбачає здатність сприймати іншомовні тексти відповідно до поставленої комунікативної задачі. Навчально-пізнавальна компетенція включає оволодіння технікою та стратегією вивчення іноземних мов, формування у студентів способів автономного здобуття знань та розвиток іншомовних навичок та умінь. Лінгвометодична компетенція передбачає володіння мовою на адаптивному рівні, що визначає конкретну педагогічну ситуацію, і володіння вміннями педагогічного спілкування (такими, як управління інтелектуальною діяльністю, стимулювання, організація та контроль мовленнєвої діяльності). Соціальна компетентність полягає в бажаннях і розумінні взаємодіяти з іншими. Стратегічна

компетенція, під якою ми розуміємо вироблення лінгводидактичних стратегій, спрямована на допомогу майбутньому фахівцеві реалізувати вибір технологій навчання з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

Баришников, Н. В. (2003). Параметри навчання міжкультурної комунікації в середній школі. *Іноземні мови в школі*, 2, 28.

Браже, Т. Г. (1993). Із досвіду розвитку загальної культури вчителя. *Педагогіка* 2, 70–73.

Рудишин, С. Д. (2013). Системний підхід до вищої освіти в Україні. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*, 3 (80), 69–75.

Вечірко О. Л.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

УКРАЇНА У ТВОРЧОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

Україна здавна приваблювала до себе митців світового письменства. Сьогодні в умовах російської агресії особливої актуальності набуває проблема національного. Увага багатьох дослідників прикута до вивчення особливостей української ментальності, української національної ідеї, що має глибокі корені. Українська тема була помітним і значним явищем у розвитку світової літератури впродовж ХІХ століття: героїчне минуле та краса нашої природи стали предметом творчих пошуків А. Міцкевича, Дж. Байрона та П. Меріме.

Постать Адама Міцкевича викликає великий науковий інтерес у контексті україно-польських літературних взаємин, дослідження доробку відомого митця Польщі залишається актуальним і до сьогодні. Творчі зв'язки української літератури з поезією Адама Міцкевича є предметом зацікавлення літературознавців ще з кінця ХІХ століття, коли вперше цю проблему поставив у 1885 році Іван Франко у статті «Адам Міцкевич в українській літературі». Про зв'язки між польським поетом й українською літературою йдеться у працях: Вервеса Г. «Адам

Міцкевич в українській літературі», Зимомрі М. «А.Міцкевич у контексті польсько-українських взаємодій», Стріхи М. «Наш Міцкевич» та ін.

Україна відіграла важливу роль у творчій еволюції Адама Міцкевича, а українська складова суттєво вплинула на поетичне світобачення митця. Відправившись у заслання у 1824 році, поет приїздить до Одеси, де влаштовується на посаду вчителя Рішельєвського ліцею. Надалі доля віщувала йому незвідані дні, наповнені новими враженнями, у липні 1825 р. він відвідує Крим. Одеські і кримські враження покладені в основу «Кримських сонетів» (1826 р.). Однією із головних тем цього циклу стала українська природа, яка розкривається Міцкевичем надзвичайно поетично: унікальні степові ландшафти, море, велич кримських гір: «пливу на обшири сухого океану» (Міцкевич, 1976, с.95); «ясною стрічкою наш вимпел ледве має, І грає лагідно прояснена вода» (Міцкевич, 1976, с. 95); «О щогло Кримських гір, великий Чатир-Даг! Ти світу мінарет, ти Криму падишах! Верхів'ям знісися у хмари і тумани...» (Міцкевич, 1976, с. 101). Природа в сонетах Міцкевича нерозривно пов'язана з душею людини, так виникає паралель між морем та думкам, між рішучим духом і вітрилом: «і мій буяє дух у розгулі стихій, уява розпина свій парус огняний, І лине крик з грудей, піднісшихся над прахом» (Міцкевич, 1976, с. 96). Буйні і незвичні пейзажі Криму є одночасно джерелом жаданої душевної рівноваги, тлом для роздумів поета, німим свідком його тривожних снів, вони надихають письменника на глибокі філософські роздуми, адже його поезія – це «потужний сплав ліричної стихії і соціально-філософських узагальнень» (Слободянюк, 2008, с. 138). Отже, саме в Україні Адам Міцкевич написав найкращі свої поезії.

Не дивно, що Дж.Байрон, народжений за рік до французької революції, віддавши своє життя за свободу Греції, зацікавився долею українського гетьмана Івана Мазепи. Лише кілька рядків про нього з «Історії Карла XII» Вольтера підказали геніальній фантазії лорда більше, ніж іншому могли б розповісти цілі томи. До того ж поему Байрон написав під час перебування в Італії (у Венеції та Ровенні) у 1818 році, коли був закоханий у Терезу Гітчолі, за походженням польку. Напевно, ці обставини пояснюють причини вибору героя і сюжету поеми: кохання Мазепи до заміжньої жінки, яку, як і сеньйору Гітчолі, звали Тереза. Не можна не погодитися із дослідницею Кудлей О., що «образ головного героя – переосмислення головних байронічних ідей абсолютної самотності, крайнього індивідуалізму, вродженого песимізму і світової скорботи – індивідуальних рис самого автора» (Кудлей, 2009, с. 106).

Образ гетьмана в інтерпретації Байрона «наближає» Мазепу до звичайного українського козака, автор називає його «козацьким князем», «козацьким сином». І дійсно, гетьман веде себе як типовий український козак: турбота про коня, догляд за зброєю. Зрештою, цю думку зацентровано в описі зовнішності героя «...Мазепа стелиться в журбі І сам він був, як дуб-титан, Землі козацької

гетьман...» (УкрЛіб, б. д.). До того ж, Байрон прагне відтворити натуру, риси психологічного портрета відомої історичної особи, тому повсякчас наголошує на життєстійкості, витривалості «козацького князя», його чуйності у ставленні до ближнього.

Отже, Байрону вдалося створити емоційний, романтичний образ ніколи не баченої ним української землі. Англійський письменник одним із перших привернув увагу європейців до суперечливої особистості українського гетьмана. Залишаючись в рамках романтичної ідеалізації, Байрон мало цікавився історичним тлом, він створив новий тип ліричного героя, головними рисами якого стали бунтівний характер, прагнення до свободи, гідність, гордість, мужність та сила.

Майже чверть віку, починаючи з 1848 р. і до останніх днів життя, Проспер Меріме «літературно емігрував» до України. Знайомство з історією, художніми творами спонукало до вивчення нашої мови, він прагнув самостійно опрацювати потрібну літературу, читати художні тексти мовою оригіналу. Наприкінці 20-х років XIX ст. широке зацікавлення минулим спричинило розвиток історичних жанрів, зокрема і у французькій літературі. П. Меріме у своїх ранніх творах теж намагається відтворити характери попередніх епох, змальовуючи героїчну боротьбу народів за національну незалежність /»Гузла», «Жакерія»/.

Відсутність потрібних першоджерел у Франції не перешкодила Меріме написати низку історичних праць, що стосувалися слов'янських країн. Особливої уваги він надавав Україні, його цікавили козаки та гетьмани. Відомі праці французького письменника про історію українського народу: «Українські козаки та їхні останні гетьмани», есе «Богдан Хмельницький».

Вивчення історії запорізького козацтва Меріме почав після ознайомлення із слов'янським фольклором. Він дуже серйозно ставився до матеріалів, про які мав намір писати: старанно вивчав архівні матеріали, літописи, польські хроніки. Розповідаючи про українського гетьмана Івана Мазепу, він згадує художника Ораса Верне, автора картин «Мазепа серед вовків» (1826) та «Мазепа на коні» (1820). Меріме не тільки використовував твори Вольтера і Байрона, де йшлося про Мазепу, а ще й живопис.

Меріме як ученого-історика та письменника цікавила людина-особистість, котру можна було б поставити у центрі художнього твору або наукового дослідження. Великою людиною французький класик вважав українського гетьмана Богдана Хмельницького, вмілого дипломата, досить освічену людину, яка знала кілька мов: українську, польську, латинську та турецьку. Змальовуючи громадське та особисте життя Б.Хмельницького, Проспер Меріме дійшов висновку, що гетьман українського народу – це патріот, безмежно відданий козацтву. Все його життя пов'язане з історією України, її вільною боротьбою.

Завдяки працям Меріме про історію українського народу в 70-х роках ХІХ ст. посилювався інтерес до України французьких вчених-фольклористів, істориків, літературознавців. Під впливом його досліджень у 1869 р. французький Сенат ухвалив рішення вивчати у школах Франції курс історії України.

Отже, Україна приваблювала європейських романтиків своєю живописною природою, героїчною історією і самобутньою культурою. Цей «українсько-європейський діалог» у ХІХ столітті сприяв осмисленню українськості і української спадщини на європейських теренах. В контексті сучасних євроінтеграційних процесів Україна залишається важливою складовою на Європейському субконтиненті.

ЛІТЕРАТУРА:

Боплан, Гійом Левассер де., & Меріме П. (1990). Опис України. Українські козаки та їхні останні гетьмани. Богдан Хмельницький. (Я. Кравець, Пер.). Каменярь. (Оригінал опубліковано 1650 р., 1854 р.)

Кудлей О. (2009). Українська тема у річищі художньо-естетичних пошуків лорда Байрона. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, 4, 104–107.

Мазепа – Джордж Гордон Байрон, повний текст твору. Бібліотека української літератури УкрЛіб. <http://www.ukrlib.com.ua/books-zl/printthebookzl.php?id=28&bookid=4&sort> Дата звернення: 09.11.2022.

Міцкевич А. (1976). Вибране. (М.Рильський, Пер.). Музична Україна. (Оригінал опубліковано 1826 р.)

Слободянюк О. М. (2008). Вивчення творчості А. Міцкевича в курсі зарубіжної літератури на пропедевтичному етапі навчання. *Українська полоністика*, 5, 136–144.

Дацька Т. О.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

Плачинда Н. О.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

СПОЛУЧНИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Сполучники англійської мови належать до групи службових слів та не отримують великої уваги методистів у процесі навчання англійської мови. Разом з тим вони є важливим засобом зв'язності тексту, тому вважаємо, що слід надавати більшої уваги опануванню навичками та вміннями використання сполучників у процесі навчання англійської мови.

У Навчальній програмі з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов для 10–11 класів (Навчальна програма, 2017) є загальні вимоги стосовно того, що мовлення учнів (переважно це зазначається стосовно писемного мовлення) має бути зв'язним та визначено сполучники, які підлягають засвоєнню учнями на старшому етапі вивчення англійської мови в школі. Це такі сполучники як *so ... that* та *so/therefore*, *due to*, *owing to*, *so*, *because*, *before*, *for*, *since*, *till*, *until*, *by*, *beforehand*, *afterwards*. Крім того, зазначається, що в активному користуванні в учнів має бути сполучник *that*, який використовується при передачі непрямої мови.

Проте, як свідчить практика, у шкільних підручниках з англійської мови особливої уваги опануванню навичками користування сполучниками не надається.

Для успішного оволодіння вміннями використовувати сполучники слід спочатку встановити ті їхні особливості, які є специфічними і тому важливими в процесі опанування англійською мовою.

Лінгводидактичні особливості сполучників є похідними від їхніх лінгвістичних особливостей, тож звернемося до праць лінгвістів, які визначали лінгвістичні особливості англійського сполучника як частини мови. Зокрема, у праці Б. О. Льїша, який описував проблему виділення сполучника як частини мови, зазначається, що проблема з визначенням сполучника подібна до проблеми з визначенням прийменника (Льїш, 1971, с. 32), проте вона у свій час привернула менше уваги лінгвістів. Стосовно прийменників були активні обговорення щодо їхнього значення та синтаксичних функцій у період 1970-х, проте сполучники так детально описані не були. Б. О. Льїш описує сполучники за такими параметрами:

- 1) значення – сполучники виражають зв'язки між речами та явищами;
- 2) форма – за формою сполучники незмінні;
- 3) функції сполучників у реченні – сполучники поєднують два слова, словосполучення (*phrases*) чи частини складного речення (підрядні чи частини сурядного (*clauses*)). З іншого боку, сполучники не є самі собою членом речення. Вони або поєднують однорідні члени речення чи одно-

рідні частини складного сурядного речення, або вони приєднують підрядну частину речення до головної.

Тут принагідно слід також зауважити, що у визначенні прийменника зазначається, що прийменник виражає значення стосунку (relation) між явищами, а сполучники виражають значення зв'язку між ними (connection). Б. О. Льїш зазначає, що ці два значення не мають чіткого розрізнення. Це підтверджується тим фактом, що часом словосполучення, у яких використовується сполучник і прийменник, мають практично однакове значення, наприклад: *an old man and his son* та *an old man with his son*. Крім того, деякі сполучники та прийменники мають однакове звучання та значення, наприклад, слово *before*, яке може поєднувати два слова та те ж саме слово *before*, яке приєднує підрядне речення до головного речення. Те ж саме відбувається й зі словом *after*. Оскільки розрізняти сполучники і прийменники за значенням і формою, яка є в обох цих класах слів, незмінною, важко, єдина відчутна різниця між ними – це їхня синтаксична функція в реченні.

Загалом, серед особливостей сполучників, які можуть впливати на їхнє засвоєння, можемо назвати таке:

- 1) деякі сполучники є багатofункціональними, наприклад сполучник *as* має такі значення, які надають можливість приєднувати підрядні речення часу, причини, способу дії та порівняння;
- 2) значення частини сполучників є, так би мовити, відносно прозорими, наприклад: *nevertheless, otherwise*. З іншого боку, здавалося б прозора форма сполучника не спонукає учнів звертатися до словника і тоді вони не розуміють значення речення. Прикладом може бути вищезгаданий сполучник *as*, або ж сполучник способу дії *the way*, який можуть дослівно розуміти як «шлях», а не «спосіб»;
- 3) часом сполучники й прийменники мають однакове звучання та значення і розрізняються лише функцією в реченні. Тому навіть є таке припущення лінгвістів, що сполучники й прийменники – це одна частина мови, всередині якої певні групи мають різні функції в реченні, а отже іноді й різні значення. Це ще одна риса сполучників, яка часом створює для учнів труднощі.

Із-за того, що деякі сполучники англійської мови можуть бути багатозначні, вважаємо за необхідне давати зразки використання сполучників у різних значеннях і наголошувати на цьому, бо учні, як правило, знаючи одне значення якогось короткого простого слова, сполучника зокрема, не звертаються до словника, щоб уточнити інші його значення.

Питанням, що опосередковано пов'язане з вивченням сполучників, є також питання пунктуації. Існує розбіжність між використанням такого пунктуаційного знаку, як кома, при використанні сполучників в українській та англійській мовах. Це питання дуже рідко висвітлюється в підручниках з англійської мови.

Вважаємо, що більш доцільними вправами для розвитку умінь використовувати сполучники будуть мовні та умовно-комунікативні вправи на розвиток писемного мовлення, оскільки у них більш чітко задаються параметри для виконання, а у вправах для розвитку усного мовлення є вірогідність того, що учні будуть використовувати давно знайомі їм простіші за формою та значенням сполучники.

Відтренувувати використання складнішого типу сполучників варто переважно в писемному мовленні, бо в розмовному повсякденному мовленні носії переважно не послуговуються складними за значеннями і функціями сполучниками, а писемне мовлення якраз відзначається більшою продуманістю та вимогами до оформлення думок, бо можливості щось уточнити чи перепитати, коли читач сприймає написане, немає.

Доповнюючи, за потреби, склад вправ підручників з англійської мови вправами на опанування сполучників доцільно зважати на вищезначені лінгводидактичні особливості сполучників англійської мови, а саме: багатозначність сполучників, відносно 'прозорі' значення деяких сполучників та збіг деяких сполучників за формою з прийменниками і прислівниками.

ЛІТЕРАТУРА

Навчальні програми (2017). Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи: Наказ від 23.10.2017 р. № 1407. Головна | Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inomezni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

Ильиш, Б. А. (1971). Строй современного английского языка: учеб. По курсу теор. грам. для студ. пединст. (на английском языке). Просвещение.

Капітан Т. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сучасному етапі розвитку цивілізованого суспільства спостерігається процес інформатизації, одним з пріоритетних напрямів якого є інформатизація освіти. Здобуття освіти посідає чільне місце в житті людини. Для організації тієї чи тієї професійної діяльності в інформаційному суспільстві XXI ст. фахівцеві потрібно безупинно вдосконалювати й збагачувати свої знання. За твердженням В. Косинського, О. Швець, у працях яких окреслено перспективні напрями використання засобів навчання інформаційних технологій в освіті, важливо виокремити такі складники: 1) автоматизовані навчальні системи; 2) експертні навчальні системи; 3) навчальні бази даних і навчальні бази знань; 4) системи мультимедіа; 5) системи «віртуальна реальність»; 6) освітні комп'ютерні телекомунікаційні мережі (Косинський, Швець, 2011, с. 117–118).

За словами Л. Веремюк, в освітній практиці створено низку класифікацій педагогічних технологій, з-поміж яких структурно-логічні технології; інтеграційні технології; професійно-ділові ігрові технології; тренінгові засоби; інформаційно-комп'ютерні технології; діалогово-комунікаційні технології (Веремюк, 2018, с. 56).

Нині особливо перспективним для досягнення ефективності навчання є використання інформаційних технологій на практичних заняттях. Надзвичайно дієвим засобом є опрацювання теоретичного матеріалу із застосуванням презентацій та технологій майндмеппінгу (створення логічних схем). З огляду на це зазначимо, що важливим складником педагогічної майстерності вважаємо інформаційну культуру майбутнього викладача, тобто його вміння продуктивно читати книги, знаходити потрібну інформацію, осмислювати й передавати її користувачам. Упровадження інформаційних технологій дає змогу сприяти не лише зростанню рівня мотивації майбутнього викладача, його критичного мислення, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії (Дичківська, 2004, с. 172).

Сучасні педагогічні дослідження переважно спрямовано на вивчення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). На думку І. Костікової, у моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов засобами ІКТ важливо передбачити три основні взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-цільовий, змістово-організаційний, контрольню-оцінювальний (Костікова, 2009, с. 13). Зокрема авторка зауважує, що поступовий розвиток нових технологій (мультимедійні, гіпертекстові, мережеві, телекомунікаційні), їх упровадження в галузь мовної освіти зумовили виникнення нового напрямку науково-педагогічних

досліджень – комп'ютерної лінгводидактики, мета якої полягає в забезпеченні наукового підґрунтя для використання можливостей комп'ютера в навчанні мов. Наразі передбачено розвиток цієї інтегративної наукової галузі в кількох напрямках: CAI Computer-Assisted Instruction – навчання за допомогою комп'ютера, CAL Computer-Assisted Learning – вивчення за допомогою комп'ютера, CAT Computer-Assisted Teaching – викладання за допомогою комп'ютера, CBE Computer-Based Education – освіта на основі комп'ютерних технологій, CML Computer-Managed Learning – навчання під керівництвом комп'ютера. Учена запропонувала використовувати таке визначення засобів ІКТ: це сукупність апаратних (комп'ютер, принтер, мультимедійний проектор, вебкамера тощо) і програмних (комп'ютерні навчальні програми, словники, енциклопедії, перекладачі тощо) засобів комп'ютера та телекомунікацій і способів їх функціонування, спрямованих на організацію ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов (Костікова, 2009, с. 10–11).

У процесі навчання комп'ютер забезпечує виконання дидактичних функцій учителя іноземної мови, з-поміж яких інформативна, тренувальна, контролювальна, керівна, організаційна. Інформативна функція реалізується в систематичному передаванні, закріпленні, засвоєнні й переробленні навчальної іноземної інформації під час вивчення іноземної мови: у сучасних комп'ютерних програмах передбачено підказки, довідки, довідники, словники. Виконання тренувальної функції досить успішно забезпечують програми-тренажери з іноземної мови. Контрольовальну функцію реалізує миттєвий контроль завдяки зворотному зв'язку, об'єктивності, скороченню часу на перевірку результатів та оцінювання виконаних практичних завдань з іноземної мови тощо. Упровадження засобів ІКТ дозволяє надати також і студентові, і викладачеві потужну фахову, інформаційну та технічну підтримку в процесі фахового зростання. Зокрема це створення комп'ютерних навчальних програм, власних комп'ютерних презентацій і проєктів, робота з модифікації та доповнення так званих відкритих комп'ютерних навчальних програм, структурування будь-якого навчального матеріалу з іноземної мови за пропонованим шаблоном, укладання власних або колективних електронних словників користувача. Важливими перевагами застосування ІКТ є можливості комп'ютера щодо технічної підтримки освітньої діяльності студентів: під час підготовки до практичних занять, в організації, проведенні, презентації власних навчальних проєктів, наукових праць майбутні вчителі мають змогу швидко, якісно й естетично створювати тексти, вправи, таблиці, схеми, графіки, малюнки, розмножувати й змінювати їх тощо (Костікова, 2009, с. 15–16).

На думку Л. Морської, інтернет-ресурси є важливим засобом організації освітньої діяльності. Учена вважає, що до різновидів ресурсів інтернету належать такі: ресурс середовища та персональний ресурс. Ресурс середовища забезпечують обладнанням та приладами різних видів, що утворюють фізичне

середовище інтернету: комп'ютер, мережеве обладнання, комунікаційне обладнання та ін., а також операційні системи й програми, які утворюють інформаційний простір; персональний ресурс – це користувачі, тобто люди, що використовують або обслуговують комп'ютерну систему. За словами Л. Морської, основними сферами послуг інтернету в педагогічному аспекті є інтерактивні, пошукові та трансляційні (Морська, 2008, с. 151–153).

Відомо, що класифікації засобів навчання можуть бути різними залежно від фундаментального принципу. У технологічному прогресі науковці виокремлюють такі засоби навчання: традиційні (посібники, плакати тощо), сучасні (засоби масової інформації, мультимедійні засоби навчання тощо) та перспективні (вебсайти, Інтернет-портали тощо). З-поміж матеріально-технічних носіїв інформації, які містять навчально-лабораторне обладнання заняття з іноземної мови, важливо виокремити: персональні комп'ютери, сканери, принтери, мережеві засоби зв'язку, магнітні носії інформації (CD-ROM, CD-RW, флеш-пам'ять, дискети, жорсткі диски тощо), інтерактивні дошки, програвачі запису тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Веремюк, Л. (2018). Інноваційні навчальні технології в системі вищої освіти. Візаві.

Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології. Академвидав.

Косинський, В. І., Швець, О. Ф. (2011). Сучасні інформаційні технології. Знання.

Костікова, І. І. (2009). Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій. ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Морська, Л. І. (2008). Інформаційні технології у навчанні іноземних мов. Астон.

Kibalnikova T. V.

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Germanic Languages,
Foreign Literature and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

MIRO BOARD AS A DIGITAL TOOL FOR BLENDED LEARNING

COVID-19 has triggered crucial changes in teaching methodology. Virtual educational environment has substituted face-to face classroom setting. There is no time to think if e-learning can provide quality education: we will never come back to what we used to consider normal; so, we are to find benefits in it rather than shortcomings.

The term “blended learning” was first applied to mixed-mode prekindergarten school activities in 2000 (B. Güzer, H. Caner, 2014, p. 4597). Since then, it has expanded its meaning encompassing face-to-face and online learning strategies in educational environment (A. R. Bartolomé Pina, 2004). Moreover, the recent surveys prove, that students prefer blended mode rather than face-to-face or online learning (L. Ma and C. S. Lee, 2021).

Blended or hybrid learning combines conventional and novel teaching methodologies incorporating various offline and online resources. Blended learning in higher education sphere is viewed as an improvement, for it provides students with more learning opportunities such as interaction with different resources and media as well as learning at their own pace (R. Cobo-Rendón et.al., 2022). Besides, blended learning prepares the students for future by means of fostering skills the future employees will need for hybrid modes of remote work.

Among online resources available for EFL classroom settings, Miro boards enjoy great popularity. Miro board website defines its tool as “an infinite, freeform whiteboard that enables you to create content anywhere you want on the board” (Miro.com, 2022). However, a wide scope of possibilities for collaboration via Miro allows us to call it an interactive platform or an online space rather than a mere whiteboard. One can design a course, teach a class, do a research and get feedback. Moreover, in case of online / remote learning, Miro boards provide the students with a collaborative platform to interact with one another or in teams and increase “the learner presence” (C. Skubik-Peplaski et.al., 2022).

For an EFL teacher, Miro suggests infinite possibilities to design a course, to create a syllabus, to build a lesson plan and to set up assignments due to pre-made whiteboard templates. One of such templates has been used for designing an elective course of *Mediation of Non-Fiction Text* for Master’s program at our university (Figure 1).

Figure 1. Course Design Template for *Mediation of Non-Fiction Text*

The Course Design Canvas		Course	Summarize it in 1 tweet!
		Mediation of Non-Fiction Text	The elective course aims at integrating basic text mediation activities into the high school curriculum.
Duration		150 hours (5 credits)	Date / Version
			MA year 1, Semester 2
Attendees	Contents	Learning Objectives	
<p>What is the profile of the people attending the course? Do they belong to the same team, department, organization ...? How many potential attendees are expected?</p> <p>Students who have obtained BA degree in English Language and Literature</p>	<p>What contents should be included? What is the approximate timing?</p> <p>Index of contents</p> <ol style="list-style-type: none"> Topic 1: Mediation: a new skill in teaching a foreign language: <ul style="list-style-type: none"> mediation activities; mediation strategies. Topic 2: Explaining data: <ul style="list-style-type: none"> fiction vs non-fiction; explaining data as a mediating activity; writing an expository essay: describing graphs. Topic 3: Processing a text: <ul style="list-style-type: none"> processing a text as a mediating activity; summary writing format. Topic 4: Abstract writing: <ul style="list-style-type: none"> format of an abstract; abstract writing. Topic 5: Note taking: <ul style="list-style-type: none"> strategies for taking good notes; formats for note-taking; basic note-taking methods. 	<p>What are the learning outcomes? What should the attendees know after the course? Which concepts, techniques or tools should they have learned?</p> <ol style="list-style-type: none"> to learn basic text mediation activities and strategies; to implement them in practice; to find ways to integrate text mediation activities into the high school curriculum. 	
Prerequisites	Pre-course		Post-course
<p>Is there any basic knowledge that attendees should have? Are there any certifications required? Should they have to pass a knowledge test prior to the course? Is there any necessary experience related to course contents?</p> <p>Level of English: B2, C1</p>	<p>Should students perform any tasks prior to the course? Read an article, watch a video, take a test ...?</p> <p>The students should not perform any tasks prior to the course</p>		<p>What activities will be carried out once the training ends? Do we need to follow-up? Is there a test or exam to evaluate the knowledge acquired?</p> <p>mode of final assessment: credit</p>
	Materials	Methodology & Exercises	
	<p>What learning materials will be delivered in the course? Which formats, in what languages? Are there specific technical requirements or materials that the classroom should have?</p> <p>In order to follow the course, the students will get all the materials in class from the instructor</p>	<p>Is it a classroom, online, or blended course? What kind of exercises will be done during the course? Is there balance between lecture, practice, and evaluation activities?</p> <ul style="list-style-type: none"> The elective course consists of lectures and seminars; Basic activities: summarizing and paraphrasing information, note taking, explaining graphs 	

Miro boards are a useful tool for arranging agile learning and teaching. The aim of agile teaching is to ensure the students' "ownership of the learning process" (C. Skubik-Peplaski et. al., 2022). In this respect, Miro boards facilitate students' collaboration, analysis and assessment because giving feedback is an integral part of blended learning process. In blended learning mode, feedback is given by peers as well as by professors, and Miro is a platform which can help accomplish it effectively. B. Yuen (2022) claims that using Miro to give peer feedback enhances cognitive, collaborative and behavioral engagement through peer support and encouragement. To simplify the process, Miro suggests a number of pre-made templates.

Thus, Miro boards meet the students' and teachers' need perfectly when blended learning is concerned. This user-friendly platform is a good tool to upload any content to be easily accessible in synchronous and asynchronous modes, it enhances students' engagement and collaboration, it brings the students together to work in teams and lets everyone work at their own pace.

LITERATURE

Cobo-Rendón, R., Bruna Jofre, C., Lobos, K., Cisternas San Martin, N. and Guzman, E. (2022). Return to University Classrooms With Blended Learning: A Possible Post-pandemic COVID-19 Scenario. *Front. Educ.* 7 (2022), 957175. doi: 10.3389/educ.2022.957175

Güzer, B., Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 4596 – 4603

Ma, L., and Lee, C. S. (2021). Evaluating the effectiveness of blended learning using the ARCS model. *Comput. Assist. Learn.* 37 (2021), 1397–1408. doi: 10.1111/jcal.12579

Miro.com. (2022, November 30). <https://miro.com/blog/online-or-blended-classes/>

Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. *Conceptos básicos. pixel-bit: Rev. Med. Educ.* 23 (2004), 7–20.

Skubik-Peplaski, Camille; Shisley, Steven Dr.; Edick, Jennifer; and Cook, Whitney (2022). Agile Learning and Teaching with Miro Boards. *Pedagogicon Conference Proceedings.* 4 (2022). <https://encompass.eku.edu/pedagogicon/2021/newtechnologies/4>

Yuen, B. Using Miro to Enhance Students' Online Engagement and Learning in a Science Communication Module. https://www.researchgate.net/publication/363406327_Using_Miro_to_Enhance_Students%27_Online_Engagement_and_Learning_in_a_Science_Communication_Module

Кочубей В. Ю.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Одним із ключових видів комунікативної діяльності є читання. У повсякденному житті та в процесі вивчення іноземної мови ми читаємо тексти різної тематики, довжини, жанрової приналежності. В процесі читання тексту будь якого типу – художнього тексту чи рекламного оголошення – читач здійснює декодування мовних знаків та осмислює текст. Читання – комплексне вміння, що охоплює два різновекторні процеси: активізацію фонових знань для сприйняття тексту та прогнозування його змісту (top-down processes) та опрацювання мовного матеріалу – літер, слів, граматичних структур, речень (bottom-up processes).

Глибина та точність обробки текстової інформації залежить від цілей читання. В Європейських рекомендаціях з мовної освіти виділяють такі види

читання, як читання пов'язане з листуванням (reading correspondence), читання для орієнтації (reading for orientation), читання для здобуття інформації та аргументації (reading for information and argument), читання інструкцій (reading instructions), читання для задоволення (reading as a leisure activity) (CEFR, 2018, с. 54). Вітчизняні методисти враховують загальноєвропейські рекомендації та розрізняють ознайомлювальне, вивчаюче та вибіркоче/переглядове читання. Ознайомлювальне читання, або читання для орієнтації, відбувається в швидкому темпі, його основною стратегією є виділення основної думки та головних фактів тексту (Ніколаєва, 2002, с. 203). Для цього виду читання важливими стратегіями є вміння прогнозувати зміст тексту, орієнтуватись в його структурі, використання здогадки. Вивчаюче читання є читанням з повним, детальним розумінням змісту. Цей вид читання потребує цілеспрямованого аналізу змісту тексту на основі мовних явищ та логічних зв'язків (Ніколаєва, 2002, с. 201). Вдумливе читання, зануреність в текст зумовлюють уповільнення темпу, читач повинен зрозуміти текст в деталях, усвідомити смисл тексту. Такий тип читання апелює до власного досвіду, активізує фонові знання читача. Вибіркове (переглядове) читання відбувається в швидкому темпі. Метою цього виду читання є пошук вказаної інформації. Такий тип читання дозволяє опрацювати великі обсяги інформації та віднайти необхідну. Зробити це можна при наявності відпрацьованих навичок аналізу дискурсивних маркерів організації тексту, які дозволяють швидко орієнтуватись в незнайомому тексті.

Зважаючи на те, що саме через зоровий канал людина сприймає інформацію швидше та ефективніше, ніж на слух, вміння розуміти, інтерпретувати та аналізувати інформацію надрукованих чи онлайн текстів стає об'єктом оцінювання та контролю. Метою нашої роботи є з'ясування тестових методів оцінювання навичок читання англійських текстів.

Для оцінювання рівня сформованості навичок читання ми обираємо тексти, керуючись передусім їх інформаційною цінністю. Текст має бути пізнавальним та враховувати вікові інтереси учнів, мати оптимальну довжину та мовну складність, водночас зберігати свою автентичність. Логіко-композиційна структура тексту, обраного для оцінювання, має бути знайомою учням. Велике значення для правильного виконання тестового завдання відіграє точне формулювання кожного із запитань, адже саме запитання повинні зосереджувати увагу учнів на тій інформації, яку вони мають вилучити з тексту (Квасова, 2009, с. 110). Тестові завдання мають бути зрозумілими та однозначними, не вміщувати незнайомої лексики, адже об'єктом контролю є розуміння тексту, а не завдань до нього.

Відбір тексту для оцінювання навичок читання повинен відповідати рівню володіння англійською мовою учнями. Для рівня А2 підходять тексти на знайомі, конкретні теми, це можуть бути невеликі за обсягом листи, оголошення,

реклама. Тексти рівня B1 мають бути пов'язані зі сферою особистих інтересів учнів. Розширюється жанровий діапазон текстів – листи, брошури, невеликі офіційні документи, газетні статті. Тексти рівня B2 довші, детальніші; метою оцінювання є не лише перевірка розуміння фактичної інформації, а й глибше розуміння аргументації, причинно-наслідкових зв'язків. Тексти автономного та компетентнісного рівнів (C1 та C2) більш абстрактні, складні за змістом та структурою, вміщують декілька ліній аргументації.

Читання є рецептивним видом діяльності, тому найбільш розповсюдженими техніками перевірки є рецептивні вправи, такі як завдання множинного вибору (multiple choice questions), визначення правильності/ невірності тверджень (true-false), зіставлення, знаходження відповідностей (matching), розташування частин тексту у правильному порядку (sequencing), заповнення пропусків за допомогою поданих форм (banked gap-filling). Для перевірки вмінь визначати структуру тексту використовується тестовий метод заповнення пропусків у тексті (gapped text/ gap filling).

Рецептивні тестові завдання не передбачають продукування власного висловлення, під час виконання цих завдань потрібно здійснити вибір із запропонованих в тестовому завданні варіантів. Такі тести легко перевіряти, але важко запобігти вгадуванню під час його виконання.

Більш комунікативними є продуктивні тестові завдання, які вимагають конструйованої відповіді. До продуктивних тестових завдань слід віднести питання з відкритою відповіддю (open-ended questions). Для застосування такого роду тестів потрібно ретельно продумувати систему оцінювання, яка може вміщувати додаткові бали за відповідь, яка окрім фактичної правильності не вміщує орфографічних, лексичних або граматичних помилок.

Комунікативна спрямованість та інтегрований підхід до навчання прослідковується у тестах, які поєднують перевірку рівня розвиненості рецептивних навичок сприйняття та осмислення тексту з продуктивними навичками реферування, коли учню потрібно стисло передати зміст тексту, використовуючи стратегії узагальнення та перефразування. Продуктивні завдання на заповнення пропусків (gap filling) також можуть комплексно перевіряти і ступінь розуміння тексту, і рівень сформованості граматичних або лексичних навичок.

Як підсумок зазначимо, що вибір тестового методу залежить від цілей оцінювання. Стандартизовані тести на читання вміщують рецептивні тестові завдання, у той час як викладач може більш вільно комбінувати різні типи завдань як рецептивного, так і продуктивного характеру.

ЛІТЕРАТУРА

Квасова, О. Г. (2009). *Основи тестування іношомовних навичок і вмій: Навчальний посібник*. Ленвіт.

Ніколаєва С. Ю. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник*. Вид. 2-е, випр. і перероб. Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Ленвіт.

CEFR (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Lysenko L. O.

*Ph. D., Associate Professor,
Department of Germanic Languages,
Foreign Literature and Teaching Methodology
Volodymyr Vynnychenko Central
Ukrainian State Pedagogical University.
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

DEVELOPING AN EFFECTIVE APPROACH TO ENHANCING THE PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS OF C1 LEVEL STUDENT

Learning foreign languages seems to become more and more increasing requirement of modern education. Issue of effective teaching methods have always been widely discussed in educational world community as finding the effective ones is the task of primary importance.

In the world of globalization, English has increasingly become the medium in every domain of communication, both in local and global contexts. As a result, the demand for using English effectively is necessary in every country. Teaching and learning English, except for the native language, is thus crucial for communicative purposes to cope with the growing local, national and international demands for English skills.

The process of learning English is slow and progressive and it could be interpreted as a series of challenges to face. This process consists of the development of certain skills. According to the common framework, these are divided into productive and receptive. Receptive skills comprise reading and listening. They are important because

they allow learners to understand contents, textbooks, works or documents. Productive skills consist of speaking and writing and they are significant because they permit learners to perform in communicative aspects such as oral presentations, written studies and reports among others. Therefore, these skills need to be developed and learnt properly.

According to the experiences of many teachers as well as learners of foreign languages, most difficulties are found in the process of learning and teaching productive skills. On the other hand different methods, approaches and techniques are invented to make the teaching and learning process of productive skills easier both for teachers and learners. Thus the main purpose of this study is to identify the techniques of teaching productive skills as practiced in the modern world as well as in our country.

Speaking is the productive skill in the oral mode. It, like the other skills, is more complicated than it seems at first and involves more than just pronouncing words. According to Chastain (1998), speaking is a productive skill that involves many components, such as grammar, strategy, sociolinguistics and discourse; speaking is more than simply making the right sounds, choosing the right words or getting the constructions correct (pp. 330–358). Speaking is probably the language skill that most language learners wish to perfect as soon as possible. Speaking is more frequently used than writing. The main function of spoken language is to socialize individuals. On the contrary to writing, spoken language is produced and processed in real time, the speaker and hearer have limited time to plan and produce what they want to say and understand what they hear. Speech is generally used in face-to-face conversations; it is temporary, spontaneous and variable. Spoken language is supported by body language such as gestures or facial expressions (often called non-verbal communication). We teach speaking as learners consider this particular skill as one of the most important and also the most challenging skills. Speaking communication is the most common way of building interpersonal relations. Furthermore, speaking is important if we want to get things done, find out information and give instructions.

Importance of Speaking. In most educational institutions, speaking skills have been found to be a fundamental skill necessary for a learner's success in life. Learners often evaluate their success in language learning on the basis of how well they feel they have improved in their spoken language proficiency. Martin claims (2011: p. 237) someone's fluency in speaking measures his/ her proficiency in that language. Students having ability to translate their thoughts and ideas into words are found to be more successful in school. Without developing good speaking skills, students has to suffer lifelong consequences because of their inability (Wilson 1997; in Smith, 2003: p. 3). Ability of speaking English also plays an important role in developing reading and writing skills. As Rivers says, when we read and write, we use what we know of

the language orally (1968: p. 20). Speaking skill is required everywhere, from simple conversation to formal public speaking.

Types of Speaking Activities

- a. *Picture Stories*: Picture stories can be used with all students, particularly those with limited literacy skills. Learners can interpret a story based on a picture sequences. Students work collaboratively to put the story in the correct order. Once they have done so, they stand in a circle and tell the story.
- b. *Information-gap Activities*: Informational-gap activities are often used to practice specific language points and they are also ideal for general fluency practice. The teacher giving assignment to gap information in the picture, gives clue or key word.
- c. *Groupings*: Finding connections among other students is a concept of groupings. In creating groups, teacher and learners need to negotiate what they will discuss.
- d. *Mingle Activities*: A mingle activity involves learners mingling around and gathering information from other students in the class on a given topic. Mingle activities have the benefit of maximizing student participation for learners at all levels.
- e. *Discussion Activities*: Any learners can take part in discussion activities, it can be about current events, cultural issue, education, work, or anything that is relevant to learners lives.
- f. *Problem Solving*: Problem solving activities have all of the characteristics given for discussion activities. Learners work together to come up with solution to the problem.
- g. *Drama and Role-play*: Using drama in the classroom setting provides a useful and enjoyable medium to discover language. Students can express themselves in a variety of ways and may be transported into a world of imagination. Students are able to shed their inhibitions, taking on the role of an entirely different character and expressing various aspects of culture and social expectations.
- h. *Surveys and Questionnaires*: Students prepare questions on topics such as cinema, sleep, free time activities, likes and dislikes and conduct a survey by interviewing each other and compiling information.

It should be pointed out that classroom technology activities differ greatly from the traditional ones. The teacher should take into account various methodological, psychological, linguistic and physical aspects that impact the process of learning of foreign language. The process of developing new **technologies has become integrated in the classroom in so many ways, that we often don't even think about how we are using it.**

Although dialogues and conversations are the most obvious and most often used speaking activities in language classrooms, a teacher can select activities from a variety of tasks. Brown (1994) lists six possible task categories:

- a. *Imitative-drills* in which the learner simply repeats a phrase or structure (e.g., “Excuse me.” or “Can you help me?”) for clarity and accuracy.
- b. *Intensive-Drills or repetitions* focusing on specific phonological or grammatical points, such as minimal pairs or repetition of a series of imperative sentences.
- c. *Responsive*: Short replies to teacher or learner questions or comments, such as a series of answers to yes/no questions.
- d. *Transactional*: Dialogues conducted for the purpose of information exchange, such as information-gathering interviews, role plays, or debates.
- e. *Interpersonal*: Dialogues to establish or maintain social relationships, such as personal interviews or casual conversation role plays.
- f. *Extensive*: Extended monologues such as short speeches, oral reports, or oral summaries.

There is no doubt that in the era of globalization speaking is more important than ever. As English is a foreign language in our country and our education system does not put much emphasis on teaching speaking, it is recommended that speaking should be properly taught by following the appropriate methods and techniques.

REFERENCES

Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles: An interactive approach to language*.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman.

Chastain, K. (1998). *Developing second language skills* (2nd Ed.). Chicago: Harcourt Brace Publishers.

Rivers, Wilga Marie. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press. 1968. Print.

Wilson, Julie Anne (1997). *A program to develop the listening and speaking skills of Children in a first grade classroom*. Research Report, [ED415566]

Максимова О. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мовних і гуманітарних дисциплін
Донецький національний медичний університет,
кафедра мовних і гуманітарних дисциплін № 1
(Кропивницький, Україна)*

Апалат Г. П.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСУ CLASSTIME ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Використання сучасних цифрових технологій та онлайн-платформ є необхідною складовою освітнього процесу вищої школи. Актуальність проблеми використання цифрових технологій обумовлюється сучасними викликами світу: зокрема, запитами ринку праці, умовами в яких здійснюється освітній процес в Україні сьогодні. Електронне (дистанційне) навчання стає ключовим інструментом в адаптаційному навчанні, підвищенні кваліфікації та розвитку працівників підприємств (Осадча, 2019, с. 120). Е-навчання в дистанційних умовах дозволяє максимально урізноманітнити форми і відповідні технології оволодіння мовами. Дистанційні технології є потужним ресурсом професійного розвитку педагогів, що забезпечує їм швидку адаптацію до сучасних умов існування в інформаційному суспільстві, розширення комунікаційних можливостей, самореалізацію, збагачення професійного досвіду (Черненко, 2019, с. 193).

Мета статті – проаналізувати можливості використання цифрового інструменту Classtime для ефективного навчання іноземної мови.

Застосування електронних засобів в дистанційних умовах дозволяє максимально урізноманітнити форми і відповідні технології оволодіння мовами. Застосування технічних засобів навчання іноземної мови дозволяє компенсувати відсутність природного іншомовного середовища на всіх етапах навчання; повніше реалізувати принцип наочності; здійснювати навчання з урахуванням індивідуальних типологічних особливостей кожного; створити кращі умови для програмування і контролю; забезпечити прискорене формування і розвиток навичок слухового самоконтролю; максимально використати аналітичні й імітаційні здібності студентів, повніше мобілізувати їхні внутрішні ресурси; виконувати багато видів вправ з усіма одночасно (Городнича, 2013, с. 174).

Classtime (<https://www.classtime.com/uk/>) – це україномовний цифровий інструмент, створений Pollock Technologies. Це онлайн-сервіс для створення миттєвих тестів, які можливо давати як під час заняття, так і для домашнього

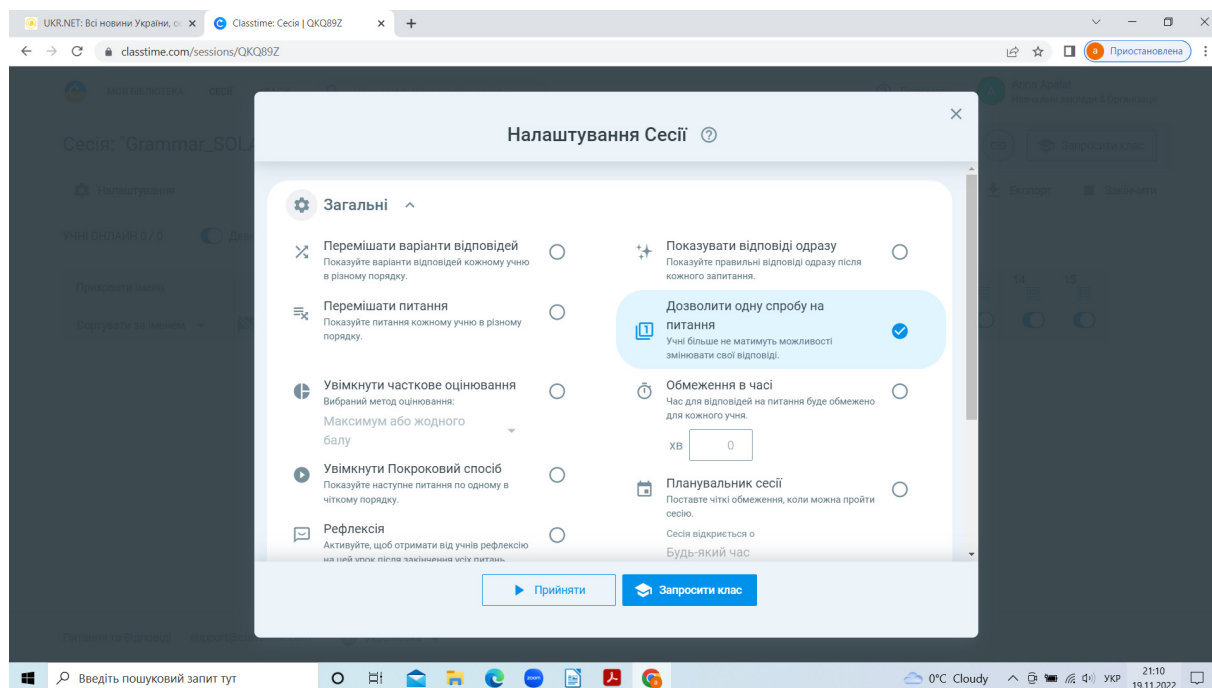
завдання. Classtime – це онлайн-платформа для дистанційного та очного навчання з фокусом на залученні учасників, оцінюванні та аналітиці результатів.

Для користування сервісом потрібен інтернет, смартфон/андроїд, планшет, комп'ютер або ноутбук для студента; комп'ютер або ноутбук для викладача. Якщо Classtime використовується на занятті в аудиторії, гарним доповненням є мультимедійна дошка. Для роботи з сервісом викладачеві потрібно створити акаунт (обліковий запис).

Хмарний ресурс Classtime дозволяє використовувати методів онлайн-тестування для опанування студентами іноземною мовою. Онлайн-тестування не передбачає значних витрат навчального часу на виконання завдань студентами та часу викладача на їх перевірку. Вони забезпечують можливість одночасного оцінювання великої кількості студентів в університетах, можливість контролю широкого діапазону навчального матеріалу, дозволяють об'єктивніше оцінити набуті знання, в короткі терміни інформувати студентів про результати.

Classtime має велику кількість інструментів тестування студентів. Конструктор дозволяє вводити у завдання зображення як з Вашого девайса (пристрою), так із інтернету і відеохостингу YouTube.

Створивши тест, викладач має можливість перемішати питання, перемішати відповіді, налаштувати кількість спроб та встановити обмеження в часі. У варіанті Преміум можливо запланувати сесію.

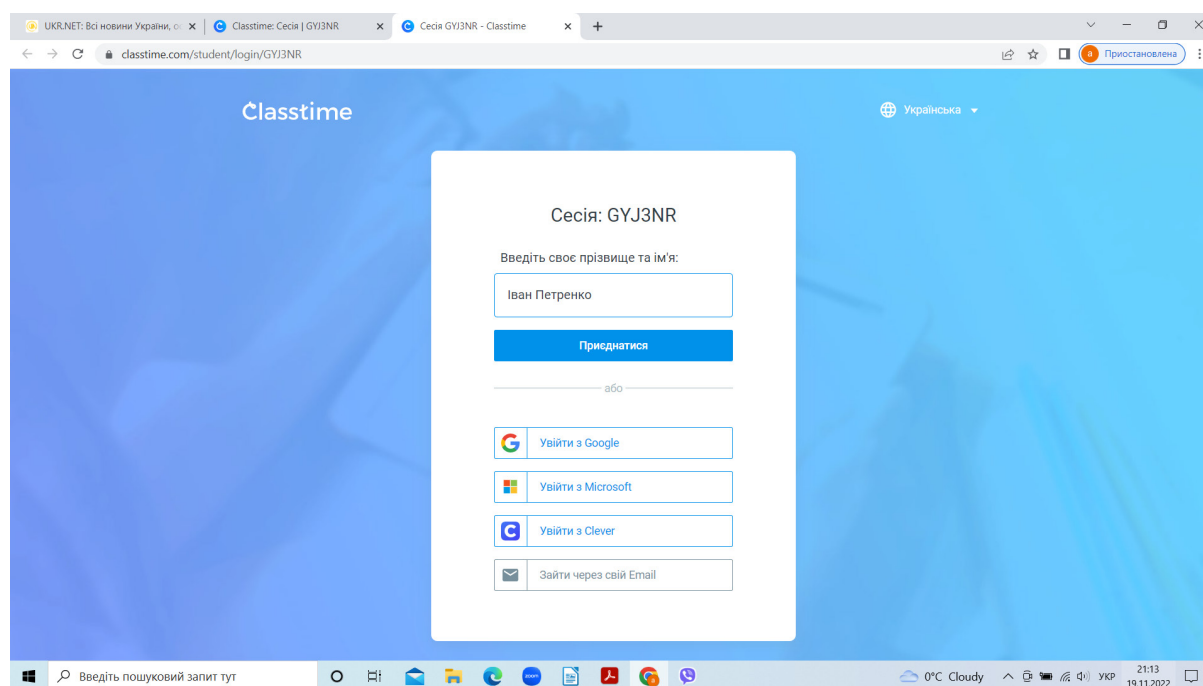


Можливості платформи дозволяють включати у такі сесії завдання із різними форматами відповідей (із вибором однієї правильної відповіді, із вибором кількох (усіх можливих) правильних відповідей, із вибором відповіді «істинне твердження» або «хибне твердження», завдання на встановлення відповідності

або ж на встановлення правильної послідовності, відкриті короткі або розгорнуті текстові відповіді).

По мірі проходження студентами сесії, всі відповіді автоматично у реальному часі відображаються на екрані гаджета викладача (в аудиторії – на екрані мультимедійної дошки). Це дозволяє миттєво оцінювати рівень розуміння та прогресу кожного студента зокрема та усієї групи в цілому. Аналіз відповідей по кожному завданню дозволяє зрозуміти, які запитання студенти засвоїли краще, які гірше. Плюс зосередити увагу на прогалинах в знаннях, зробити відповідні акценти під час традиційного розбору теоретичного матеріалу. Отже, поєднання миттєвих тестів для визначення початкового рівня знань та традиційного розбору теоретичного матеріалу забезпечує постійний зворотній зв'язок «викладач – студент», «студент – група».

Якщо тест використовується для тренування, можливо дозволити кілька спроб і відкрити відповіді. Студент після кожної відправленої відповіді зможе дізнатися чи правильно він відповів і подивитися правильну відповідь.



Студенти приєднуються до сесії, перейшовши за посиланням, яке вони отримали в месенджері або, наприклад, в Google Classroom. Студентові не потрібно реєструватися на платформі: він отримує тест за посиланням. Студенту потрібно лише написати ім'я.

Після того, як викладач запросить клас на сесію, кожен студент групи буде автоматично доданий. Це дозволяє викладачу бачити, хто присутній у їхньому класі та бере участь у конкретних сесіях, а хто – ні.

УЧНІ ОНЛАЙН 0 / 12 Деактивувати усі питання Припинити надання відповідей та Показати рішення учням

Приховати імена	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сортувати за іменем	10 балів									
1										
1										
Вікторія Пустовіт	4.00	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
Єгорова Дар'я	7.00	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
Лілія Марцінковська	6.00	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓
Марина Гончаренко	8.00	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Наталія Потєва	8.00	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓
Олена	4.00	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗
Daria Prykhotchenko	8.00	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Kseniia	8.00	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓
Veronika Andrushko	7.00	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Yuliia Vasylychenko	10.00	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Студент може переглянути всі завдання в тесті і відповідати в будь якому порядку, якщо викладач не налаштував покроковий спосіб.

Сесія GYJ3NR
0/10 виконано

- Match the languages with the branches of Language families^
- Voiceless fricatives became voiced if the preceding syllable was unstressed.**
- talian > taelan > tellan (to tell) is _____
- Make the right choice
- Make correct choice
- Now I am come unto this wodes side
- Indicated the phonetic phenomenon
- Make the right choice
- Make the right choice
- Indicate the source of borrowings in NE

Питання 2
• немає відповіді

Voiceless fricatives became voiced if the preceding syllable was unstressed.

- / 4 балів

Grimm's Law
 Verner's Law
 ablaut

Відповісти

Після виконання сесії результати можна експортувати: PDF експорт із загальною аналітикою успіху групи, EXCEL експорт із детальною аналітикою і PDF експорт детальних звітів студентів. Таким чином, викладач може надіслати кожному студенту його результат.

Порівнюючи можливості Classtime з іншими подібними ресурсами, необхідно звернути увагу на такі властивості цього сервісу як: простота інтерфейсу, швидке опитування, миттєвий зворот зі студентом, доступ до загальної бібліотеки тестів, перемішування запитань і відповідей, налаштування кількості балів і спроб, широкий вибір завдань, можливість завантажувати медіафайли, зберігання результатів в хмарному сервісі.

ЛІТЕРАТУРА

Городнича, Л. Г. (2013). Організація інтерактивності процесу навчання студентів іноземної мови з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 11. Чернігів. С. 174–177.

Осадча, Л. А. (2019). Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у вузі. *Цифрова трансформація та інновації в економіці, праві, державному управлінні, науці і освітніх процесах: збірник тез наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції (Київ-Буковель, 18-21 березня 2019 року) / Фінансово-економічна наукова рада*. С. 120–123.

Черненко, А. В. (2019). Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Вип. 61. Харків. С. 193–200.

V. Yu. Parashchuk

PhD in Linguistics, Associate Professor at the Department of Germanic Languages, World Literature and Teaching Methodology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University (Kropyvnytskyi, Ukraine)

LEARNERS' EMOTIONAL ACTIVATION IN TEACHER CLASSROOM TALK

In the classroom context, it is through the use of instructional talk that teachers can guide and scaffold their students towards learning, and one of the basic premises is that in teacher instructional explanations, learners' cognitive and emotional activation is as important as the content knowledge that is relayed in teaching. This study explores lingual means of learners' emotional activation in the classroom talk

of U.S. teachers of English. Using classroom observation data, this study depicts the teachers' emotional types of accenting. This study has relevance to the growing body of literature on teacher classroom talk, and to research on the teacher-student classroom interaction and teacher development.

Instructional explanations as an essential component of the classroom discourse (Charalambous et al, 2011; Leinhardt, & Steele, 2005; Lombrozo, 2006) are communicative interactive exercises with the goal of helping learners understand the subject matter taught in class (Kulgemeyer, 2019, 3). Giving effective instructional talks requires, on the one hand, a special type of pedagogical content knowledge of how students build their understanding of an instructional content (Inoue, 2009, 47), and, on the other hand, the teacher's use of special means to facilitate students' emotional engagement in learning (Макарова, 2007, 157). The result of the teacher instructional explanation at the level of the learners' reaction "*I like it*" correlates with their emotional and intellectual satisfaction and involvement in information processing, thus assisting understanding of the subject matter with intellectual emotions.

As Makarova (2007) claims, teacher's speech expressiveness is as important factor as the information itself. It is very important for acquisition of knowledge and is also considered to be one of the prerequisites of effective learning (Макарова, 2007, 157).

This study explores how American teachers activate learners' emotional states of mind during instructional explanations in class. The observation material consists of transcripts of American teacher talk available at Teaching Channel (<https://www.teachingchannel.org/videos>). The emotional group of lexical and semantic speech actualizers is represented by such types as: 1) personal expressive evaluation, 2) preference, 3) emotions, 4) imagery, and 5) stylistic reference.

Adjectives with intensifying meaning, in particular, the ones with **expressive evaluation**, like *great, deep, strong, considerable; wonderful, amazing, perfect*, also belong to emotional speech actualizers, e.g.: Madeline: *I see the red folders coming out. Awesome! Eyes back up here. I'm looking for what 1/3 is as a percent. Daniel, your hand just shot up. Nice tracking* (MT).

Emotional activation in teacher classroom talk is mostly achieved directly by means of expressing **preference** in form of verbs *like, dislike, disgust, hate, prefer*, the set phrase *give preference to*, e.g.: Sherwanda Chrism: *I like that. Economic upgrades* (GM).

Words expressing **emotions** are attributed to the next group of emotional speech actualizers traced in teacher classroom talk, e.g.: Katie Bannon: *Interesting, right? Without the main idea it won't be as interesting because it won't make sense, right?* (FMI).

Imagery component of emotional activation is represented by image-bearing words and phrases which 'turn in' the student's imagery thinking, thus, attracting

their attention to teacher's particular message, e.g.: Erin Gilrein: *Eliminate deadwood in your sentence* (FSTR).

Stylistically marked words (usually with colloquial connotations) represent speech actualizers of **stylistic reference** in teacher instructional explications, e. g.: Sherwanda Chrism: *I'm gonna give you a few moments to skim through the text* (GM).

The analysis of the researched material has revealed that, while activating students' emotions during classroom interactions, American teachers use the following emotional lexical and semantic speech actualizers of : personal expressive evaluation, preference, imagery, emotions, and stylistically marked words.

REFERENCES

Макарова Д. В. (2007). Выразительность объяснительного монолога учителя как средство эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе. *Преподаватель XXI век*, 2, 157–162.

Charalambous, C. Y., Hill, H. C., & Ball, D. (2011). Prospective teachers' learning to provide instructional explanations: how does it look and what might it take? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(6), 441–463. <http://doi.org/10.1007/s10857-011-9182-z>

Inoue, Noriyuki. (2009). Rehearsing to teach: content-specific deconstruction of instructional explanations in pre-service teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 35:1, 47–60, DOI: 10.1080/02607470802587137

Kulgemeyer, Christoph. (2019). Towards a framework for effective instructional explanations in science teaching, *Studies in Science Education*. DOI: 10.1080/03057267.2018.1598054

Leinhardt, G., & Steele, M. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: Instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23(1), 87–163.

GM – The Great Migration: Analyzing Point of View. Retrieved November 11, 2022 from: <https://www.teachingchannel.org/videos/analyzing-stakeholders-nea>

FMI – Finding the Main Idea with Katie Bannon. Retrieved November 12, 2022 from: <https://www.teachingchannel.org/videos/3rd-grade-ela-lesson>

MT – Managing Transitions: Adding Content Into Classroom Management. Retrieved November 15, 2022 from: URL: <https://www.teachingchannel.org/videos/managing-transitions>

Прокопенко Л. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української філології і
методики навчання фахових дисциплін
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)

Куковинець Ю. С.,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДИСКУСІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Професійно орієнтоване навчання комунікативно-мовленнєвої взаємодії майбутніх учителів-словесників передбачає оволодіння ними важливими навичками й вміннями дискусійного мовлення. Особлива роль у досягненні цієї мети належить засобам наочності, які сприяють підвищенню ефективності навчання шляхом цілеспрямованої опори на різні канали сприйняття. Якщо раніше наочність переважно використовувалась як ілюстровані зображення, зокрема фотографії, плакати, схеми, таблиці, малюнки для досягнення окремих дидактичних завдань, то з розвитком інформаційних технологій і мультимедійних засобів з'явилися нові можливості реалізації принципу наочності, що відповідають вимогам часу. В «Українському педагогічному словнику» поняття *наочність* потлумачено як провідний дидактичний принцип, що враховує зв'язок чуттєвого сприйняття й абстрактного мислення здобувачів як необхідної умови ефективного навчання (Гончаренко С. У. 1997, с. 224–225). У контексті проблематики започаткованого дослідження принцип наочності розглядаємо як один з основоположних у формуванні дискусійного мовлення майбутніх філологів. У вітчизняній методиці питання лінгводидактичного потенціалу засобів наочності в організації навчання дискусійного спілкування залишається мало дослідженим й потребує окремого теоретичного осмислення. Отже, *метою* пропонованої розвідки є опис практичного досвіду використання різних видів наочності в процесі формування комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх філологів у сфері дискусійного спілкування.

1. Необхідно зазначити, що в методичній науці дискусію прийнято розглядати або як один з видів діалогічного (полілогічного) спілкування, або як засіб навчання. У межах пропонованої статті під *дискусійним мовленням* ми розуміємо різновид усного публічного мовлення аргументативного типу, яке виникає під час обговорення, диспуту, дебатів, суперечки, коли зіштовхуються протилежні або різноманітні погляди (Махновська Н. І., 1998, с. 52–53).

Опанування навичок професійно орієнтованого дискусійного мовлення – це тривалий процес, який розпочинається на першому курсі цілеспрямованою роботою з навчання аргументованого діалогічного та монологічного мовлення в межах дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Результативність цього процесу забезпечується системністю й послідовністю роботи, безпосередньо залежить від якості освітнього контенту, доцільності обраних методів і засобів навчання. Особливий інтерес викликає розширення спектру лінгводидактичних можливостей наочних засобів навчання з огляду на активне впровадження в освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз наукової літератури з проблем наочності (А. Молибог, Ю. Овакімян, Н. Тализіна, С. Шаповаленко та ін.) засвідчує наявність різних підходів до опису її видів. Зокрема, на основі змісту й форми представлення інформації виокремлюють предметну (предмети навколишньої дійсності), експериментальну (досліди, експерименти), ілюстративну (картини, фотографії, малюнки), звукозображальну або мультимедійну (відеофільми), звукову (аудіо записи), умовно-графічну (схеми, графіки, мапи) та внутрішню (образи, створювані мовленням педагога) наочність (Волкова Н. П., 2002). Вибір засобів наочності залежить від навчальної мети, яка стоїть перед викладачем, та конкретних умов навчальної ситуації.

До дидактичної бази експериментальної методики навчання дискусійних умінь студентів-філологів входять різні види візуалізації навчального матеріалу, назвемо й охарактеризуємо найбільш значущі. До таких насамперед відносимо засоби когнітивної візуалізації, які дозволяють формувати вміння працювати з інформацією, аналізувати й узагальнювати:

- а) графічні схеми («Діаграма Вена», «Кластер») та когнітивні карти є не лише відмінним способом фіксації почутої інформації (на етапі сприйняття нового матеріалу дають можливість здобувачам візуально структурувати інформацію про різноманіття видів діалогічно-дискусійних форм, різновиди педагогічної аргументації, композиційні особливості аргументативних жанрів тощо), а й дозволяють відобразити власне бачення теми чи проблеми дискусії (асоціативна карта уявлень, схема «Fishbone»), допомагають проаналізувати хід думок або аргументацію учасників дискусії (карта міркувань, логічних зв'язків).

- б) інформаційні таблиці (таблиці із навмисно зробленими пропусками спонукають студентів до їхнього заповнення задля здійснення пошукової роботи та / або систематизації вивченого матеріалу, активізації уваги здобувачів освіти) таблиці із критеріями оцінювання («Протокол судді / модератора / слухача»), таблиці-листи самооцінювання зазвичай заповнюють наприкінці заняття, залучаючи студентів до рефлексії.
- в) інструкції і пам'ятки (дидактичний роздатковий матеріал у вигляді інструкцій та принципів проведення дискусій/дебатів виконував інформативну функцію для подальшого втілення теоретичних знань на практиці та регулював діяльність учасників дискусій/дебатів).

Зупинимось докладніше на лінгводидактичних можливостях використання мультимедійних (аудіовізуальних) засобів наочності з метою навчання студентів-філологів дискусійного мовлення. До таких передусім належать неігрові відеоматеріали: документально-публіцистичні передачі, освітні та науково-популярні відео, публіцистичні передачі у формі дискусій і дебатів, відеофрагменти уроків та студентських дискусій. Як правило вони представляють фактичну інформацію й/або різні погляди щодо одного питання, розрізняючись за формою, змістом, метою створення й впливу. Спільним ланцюжком для цих відеоматеріалів є дискусійна проблематика, фахове спрямування, наявність у змісті відеотексту лінгвістичних й екстралінгвістичних особливостей дискусійного дискурсу.

Під час відбору й використання відеоматеріалів ми керувалися загальноприйнятими дидактичними й психолінгвістичними критеріями, які склалися в сучасній методиці навчання мови й мовлення з використанням засобів наочності, серед яких: інформативність і пізнавальна цінність (відповідність змісту відео професійно-особистісним інтересам майбутніх філологів, його сучасність, актуальність); відповідність інформаційного змісту відеоматеріалу навчальній темі, стадії формування умінь дискусійного мовлення й сфері професійної комунікації (вибір має бути виправданий навчальною ситуацією й відповідати вимогам методичної доцільності). Зупинимось на описі використання відеофрагментів у процесі нашої роботи.

1. Відеофрагменти телевізійних передач (ток-шоу «Дебати PRO»), науково-популярні та освітні відео (відеоконтент каналу «Твоя підпільна гуманітарка», зокрема відеоролики «Філолог: Чи має мова значення?» «Пам'ятник Пушкіну: зносити чи ні?») відеовипуски сучасного україномовного YouTube, насамперед **довколалітературні та культурні канали** (проект «Палає», відеоролики «Фемінітиви: чому вони необхідні?», «Мова єднає», «Єфросиніна: чому мова важлива вчора, сьогодні, завжди», «Хейт vs Дискусія: етичні дилеми срачів»), відеоматеріалу каналу «Культуртригер», блогу письменниці Євгенії Кузнецової, Ірини Фаріон та ін. було використано як ідеальні середовища

функціонування елементів дискусійного мовлення на рамках актуальних та зрозумілих молоді тем для обговорення.

2. Відеофрагменти записів дискусій у студентській аудиторії підлягали обговоренню-аналізу особливостей мовленнєвої поведінки учасників, визначення помилок та успішно застосованих прийомів і тактик аргументативного мовлення.

Робота з відеоматеріалами проводилася поетапно (переддемонстраційний, демонстраційний і постдемонстраційний етапи), кожен із яких містив комбінацію завдань (аналітико-конструктивні, мовленнєві, комунікативно-мовленнєві завдання), які, з одного боку, були спрямовані на сприйняття й осмислення особливостей дискусійного дискурсу, а з іншого – на цілеспрямоване формування умінь дискусійного мовлення. У такій системі відеофрагменти, тематично пов'язані з темою майбутньої дискусії, використовувались і як зразок для спостереження, і як джерело інформації для продукування власних аргументативних висловлювань. Таким чином, з розвитком нових технологій використання аудіовізуальної наочності стає одним із сучасних і ефективних способів навчання комунікативно-мовленнєвої взаємодії у ситуації дискусійного спілкування. Демонстрація відеоматеріалів значно підвищує мотивацію здобувачів, спонукає до діалогу за змістом відеоматеріалу, обміну думками, ілюструє основні стратегії дискусійного спілкування, акцентує увагу на важливих деталях й допомагає визначитись з особистим ставленням із запропонованої проблематики.

Отже, у результаті проведеного дослідження ми переконалися в методичній доцільності й ефективності використання сучасних засобів наочності для оволодіння здобувачами вищої освіти навичок професійно орієнтованого дискусійного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

- Волкова Н. П. (2002) Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видавничий центр «Академія».
- Гончаренко С. У. (1997) Український педагогічний словник. Либідь.
- Махновская Н. И. (1998) Дискуссионная речь. Педагогическое речеведение. Флинта, Наука.

Степаненко А. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

СПРИЯННЯ ЛІТЕРАТУРНИЙ МАЙСТЕРНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Як традиційні підходи до навчання німецької мови як іноземної, так і запроваджені **Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання**¹ для іноземних мов *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) на уроках німецької мови як іноземної відіграють велику роль. Значення літератури та літературних текстів в цьому контексті є багатограним і поліфункціональним, яким послуговуються всі чотири види мовленнєвої діяльності: читання і письмо, аудіювання та говоріння. Література на уроці німецької мови слугує як навчальним матеріалом для рецептивних видів діяльності, так і результатом навчальної діяльності в своєму продуктивному прояві. І якщо в першому випадку навчальні комплекси пропонувані в німецькомовному просторі (Hueber, Klett, Langenscheid) забезпечують відносно широкий вибір текстового матеріалу, то для продуктивних видів діяльності на основі літературних текстів для різних рівнів мовної підготовки залишено доволі мало простору.

Варто зазначити, що літературні тексти на уроці німецької мови мають ряд цілей, що забезпечують формування мовних, мовленнєвих, комунікативних та загальних компетентностей.

1. Пізнавальні цілі - дослідження когнітивних властивостей через сприйняття та розуміння мови та культури різними національними контингентами суб'єктів за допомогою літературних текстів.
2. Двомовність як ціль, що включає розвиток проблематики інтерференції (мовна та соціокультурна інтерференція), перемикання кодів, мовний дефіцит, конвергенцію та дивергенцію культур тощо на матеріалі літературних текстів.
3. Прагматичні цілі, що включають розвиток лінгвістичної прагматики, міжкультурній комунікації (особливості взаємодії багатонаціональних комунікантів, особливості реалізації намірів учасників діалогу культур тощо). Прагматичні цілі включають рецептивні, репродуктивні та продуктивні завдання, які уможливають процес навчання на основі літературних текстів та комунікації у різний спосіб, що реалізуються за допомогою відповідних стратегій навчання.
4. Дидактичні цілі, що охоплюють стратегії навчання та вивчення німецької мови як іноземної, формування автономності особи, що вивчає іноземну мову, підвищення її мотивації, здатності до самоаналізу та самооцінки.

5. Естетичні цілі, як показ шляхів естетичного осмислення мови та культури різних національностей на основі літературних текстів мовою оригіналу.

Добштадт і Ріднер (2017) визначають у сучасній ситуації суперечливі тенденції: з одного боку в сьогоденній навчальній літературі представлено певний спектр літературних текстів з німецької мови як іноземної лише, з іншого їхня прагматична спрямованість є приводом для дискусії. Тоді як міжкультурна перспектива, яка була проблематичною через можливу стереотипність, зникає, з іншого боку формується протиположна, яка надає літературі вищого статусу на уроках іноземної мови, «не всупереч прагматиці, а через його естетичний вимір», за допомогою чого підтримується розвиток символічної компетенції Крамша (2015:4). За словами Швайгера (2015: 23), для використання літератури у викладанні іноземної мови дуже важливо «використовувати її специфічний потенціал і вдосконалювати її форму, щоб використовувати саму мову та її різні способи вираження та виражальні можливості щодо теми і зробити це частиною уроку». Таким чином, літературні тексти можуть бути використані для культурно рефлексивного навчання, оскільки культурна рефлексія є також рефлексією мови і навпаки (Dobstadt and Riedner, 2017).

Реалізація цих цілей базується на сукупності наступних методико-дидактичних принципів, кожен з яких, доповнюючи один одного та взаємодіючи, не виступає пріоритетним, а є складовою частиною цілісної системи навчання німецької як іноземної через літературні тексти (Hallet, 2016)

Проте виходячи з прагматичного логіко-орієнтованого підходу, роботу з літературними текстами вбачаємо доцільно побудувати з відповідним принципом орієнтації на вправи та завдання, оскільки вона передбачає значний творчий компонент і потребує консеквентної підготовчої діяльності:

- **Орієнтація на вправи та завдання.** Робота над літературними текстами не обмежується лише читанням та розумінням через переклад, а містить ряд різнорівневих вправ фонетичного, лексичного та граматичного характеру. Розуміння та інтерпретація ж передбачають завдання закриті, напіввідкриті з наступним етапом створення власного тексту, який стає можливим завдяки попереднім вправам і завданням, він носить творчий характер і напіввідкритим або відкритим. Таким чином відбувається реалізація спланованого ланцюжка в роботі над літературним текстом: **прочитати – зрозуміти – інтерпретувати – створювати.**
- **Орієнтація на діяльність.** Завдяки послідовній реалізації вищезазначених чотирьох елементів, де останній може бути факультативним, оскільки передбачає високий рівень творчості, здійснюється діяльнісна орієнтація як методико-дидактичний принцип навчання іноземної мови.

- **Орієнтація на формування компетентностей** через опрацювання літературних текстів, що носить прагматичний характер, дозволяє включити формування мовних, мовленнєвих, соціокультурних, комунікативних та загальних компетентностей.
- **Особистісна орієнтованість** дозволяє регулювати зміст, форму та обсяг літературного тексту, що інтегрується в освітній процес, орієнтуючись на вікові, гендерні, соціальні, етнічні, релігійні та інші індивідуальні особливості тих, хто вивчає німецьку мову.
- **Активізація учня** через вивчення іноземної мови на основі літературних текстів сприяє підвищенню рівня когнітивної діяльності, що стимулює іншомовні компетентності, викликаючи інтерес та заохочуючи до рецептивних, репродуктивних та продуктивних видів діяльності.
- **Орієнтація на взаємодію та комунікацію** дозволяє здійснювати роботу над літературними текстами у різноманітних форматах соціальної взаємодії на заняттях з німецької мови, залучаючи учасників у парну, командну, групову, фронтальну роботу з подальшими відгуками, аналізом, оціночними судженнями, рефлексією.
- **Сприяння автономному навчанню** є невід'ємною складовою системного підходу в реалізації принципів навчання, що дозволяє учасникам вивчати іноземну мову комплексно, з урахуванням індивідуальних особливостей, темпу навчання, обираючи самостійно стратегії вивчення мови та опції, пропоновані на занятті.
- **Міжкультурна спрямованість** досягається за рахунок автентичності літературних авторських текстів та розроблених вправ і завдань з урахуванням соціокультурних та лінгвокраїнознавчих особливостей текстів.
- **Багатомовна орієнтація** є важливим компонентом в умовах глобалізації та інтеграції в європейський культурний і освітній простір, де багатомовна орієнтація передбачає не лише спирання на рідну мову носія, але й порівняння лінгвістичних одиниць та явищ з відомими учаснику мовами та аналіз отриманої інформації з подальшою її реалізацією в роботі, зокрема і над завданнями з літературними текстами.

Зазначені методико-дидактичні принципи з огляду на використання літературних текстів на занятті з німецької мови переслідують окреслені цілі та через удосконалення лінгвістичних компетентностей сприяють розвитку літературних та інтеркультурних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

Dobstadt, M. und Riedner, R. (2017) Von der Literatur lernen. Magazin Sprache. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/von.html> (28. 1. 2020)

Hallet, W. (2016) Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In Burwit-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K., Krumm, H. (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tbingen: A. Francke Verlag, 39–43.

Kramersch, C. und Whiteside, A. (2015) What is symbolic competence and what can we do with it? <http://blc.berkeley.edu/wp-content/uploads/2015/08/kramerschSC.pdf> (13. 7. 2020)

Schweiger, H. (2015) Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. Fremdsprache Deutsch, 52, 22–27. https://www.goethe.de/resources/fles/pdf95/auszug_fremdsprachedeutsch_.pdf (28. 1. 2020)

Тесцова О. О.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПОРТИВНОЇ ГАЛУЗІ

У сучасному суспільстві вивчення англійської мови на будь-якому освітньому рівні є необхідним аспектом вищої освіти спортивного фахівця. Цьому також сприяють такі поняття як: глобалізація, міжкультурність, потреба у вихованні в різноманітному, багатобарвному та толерантному суспільстві, міжнародні конкурси і велика мобільність людей усіх професій, включаючи спортивних.

Вимоги до спортивної професії стають все ширшими у сучасному суспільстві. Отже вивчення англійської мови стає необхідністю для майбутнього спортивного спеціаліста та викликом для викладачів іноземної мови, що працюють у сфері підготовки майбутніх фахівців спортивної галузі під час підготовки та розробки сучасних програм і моделей освоєння іноземної мови для студентів-спортсменів. Серед вагомих причин, що мотивують студентів до вивчення

англійської мови слід назвати: по-перше, необхідність спілкуватись на міжнародних спортивних подіях, матчах чи професійних зборах, які матимуть вирішальне значення під час навчання в цілому, та протягом їх професійної кар'єри зокрема; по-друге, потреба у освоєнні сучасної професійної літератури чи міжнародних спортивних тенденцій, переважна кількість котрих представлені іноземною (англійською) мовою.

Процес вивчення іноземної мови розкриває й інші горизонти перед майбутніми та діючими фахівцями спортивної галузі. До прикладу, Настас (2017) зазначає, що, вивчаючи іноземну мову, студенти отримують знання, які дозволять їм розуміти й цінувати іншу культуру, розширювати свій спектр кар'єрних перспектив. Іноді саме культурний аспект вивчення іноземної мови відіграє одну із вирішальних ролей у спортивній кар'єрі.

Під час вивчення педагогічних особливостей та умов процесу іншомовної підготовки фахівців спортивної галузі, ми однозначно стикаємось з питанням розвитку комунікативної компетентності та навичок ефективного усного спілкування. Відповідно існує необхідність розроблення та формування моделі розвитку комунікативних здібностей для студентів у сфері фізичного виховання в межах процесу вивчення іноземних мов (Finco, M., Herpson, J. 2017, с. 267). Зазначена модель вивчення англійської мови у закладах вищої освіти має фокусуватись на відпрацюванні комунікативної компетенції у сфері фізичної культури, що передусім базуватиметься на контексті. Це означає, що це навчальне середовище та навчальна програма повинні поставити студентів у різні ситуації та контексти, де вони матимуть симуляцію реальних життєвих подій, пов'язаних із безпосередньою професійною діяльністю чи тренувальним процесом.

Дуже важлива педагогічна особливість, яку слід враховувати перед початком навчального процесу у навчальних закладах/факультетах фізичного виховання, це питання мотивації студента. Мотивація студентів спорту є вирішальним фактором у процесі вивчення мови як у методичному, так і в навчальному плані. Серед додаткових факторів науковці визначають: інтелект, здатність легше засвоювати мову, цікаві навчальні матеріали/підручники, зацікавленість вчителя іноземної мови у спортивній галузі (Finco, M., Herpson, J., 2017, с. 258). Що стосується мотивації, то в літературі стверджується, що найбільшою мотивацією для досягнення є бажання продемонструвати хороші здібності або уникнути поганих результатів. Яшіма (2000) стверджує, що мотивація студента в першу чергу походить від їх почуття власної гідності. На практиці зі студентами відзначається, що чим більш різнобічним і наближеним до реального життя є процес навчання, тим більш мотивованими стають майбутні фахівці спортивної галузі. Комунікативна модель запропонує їм можливість практикувати мовні навички.

Поряд з розвитком ефективних навичок усного спілкування, викладачі іноземної мови на факультетах Фізичного виховання, мають враховувати випадки

коли студенти-спортсмени будуть інколи мати складнощі із виконанням певних завдань. Як правило, це стосується аудіювання. Іноді студентам не вистачає власного рівня володіння іноземною мовою аби зрозуміти та відреагувати на почуту інформацію. Деякі науковці припускають, що подібне трапляється внаслідок того, що студенти-спортсмени не можуть справитись зі своїм психічним станом та вчасно відреагувати на почуту фразу чи текст оскільки не знають, яким чином зосередитись та організувати якість свого мислення в процесі освоєння іноземної мови. В подібних випадках викладач має бути готовим підготувати студента до аудіювання за допомогою спеціального «комплексного тренування»: повторення аудіотреку до тих пір, поки студент зможе почути та зрозуміти хоча б 50% з почутого; тренування навичок фокусування вміння відволікатися від зовнішніх та внутрішніх перешкод, тренувати навички вміння утримувати у пам'яті зміст всього аудіотексту, певних фраз, кліше та обсягну базової лексики. Ми вважаємо, що для формування та подальшого удосконалення (Дакаленко, Коваленко, 2020, с. 32–33).

Отже, враховуючи зазначені педагогічні особливості викладання іноземної мови для майбутніх фахівців спортивної галузі, надзвичайно важливим лишається розробка певної стандартної моделі вивчення мови для студентів-спортсменів. Це означає, що навчальне середовище та навчальний план повинні бути організовані таким чином, аби студенти знаходилися в різних ситуаціях, де вони мали змогу симулювати різні реальні ситуації, що стосуються спорту, тренування та буденного життя. Важливою частиною цієї моделі має бути систематичність та певний режим. до якого зазвичай буде також культурний аспект вивчення мови, який сприятиме розвитку міжкультурної комунікативної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

Дакаленко, О. В., Коваленко, Н. Л. (2020) *Специфіка психолого-педагогічної складової навчання іноземній мові студентів ВИШів спортивного спрямування*. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Випуск 2 (122).

Finco, M., & Herpson, J. (2017). Learning English through Sports: An Interdisciplinary Project with Field Hockey and Language. *In Proceedings of the VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas*, Mexico, 42(4), 256–286.

Nastas, N. (2017). The Importance of Studying Foreign Language Texts for Athletes Specialized in Fitness. *Moldavian Journal for Education and Social Psychology*, 1(1), 34–39. DOI: <https://doi.org/10.18662/mjesp/2017.0101.04>

Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121–133.

Костюченко К. Є.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ) – це педагогічна система, яка передбачає формування здатності особистості мислити аналітично. Застосування такого підходу потребує врахування особливостей навчального предмету, типу уроку, його предметного наповнення і дидактичних завдань (Загашена, 2003).

Також технологія розвитку критичного мислення набуває практичного змісту як методи і прийоми, зорієнтовані на формування навичок розумової роботи (планування, прогнозування, самооцінка, саморегуляція), потрібних для реалізації життєдіяльності будь-якого індивіда.

Багато дослідників вважають, що реалізація технології розвитку критичного мислення має змінювати структуру, зміст, методичку традиційного уроку. Урок за цією технологією передбачає значно більшу самостійність учнів у навчанні, а вчителю відводиться роль фасілітатора (модератор, навігатор) (Марченко 2008, Пометун, 2016). При цьому особливий набір методів розвитку критичного мислення уможливорює спрямувати роботу з різного виду навчальної інформації (усній, письмовій, у вигляді зображення тощо) до активної взаємодії між учасниками навчального процесу з метою формування у них мисленневих навичок вищого порядку та засвоєння когнітивних стратегій обробки інформації з різних джерел.

Також позитивним моментом реалізації технології розвитку критичного мислення є створення вчителем ситуації успіху, де кожен має право бути почутим чи підданий критиці, оскільки головним є сприйняття різних думок, врахування позиції кожного та отримання спільного результату діяльності. Завдання вчителя вбачається не в тому, щоб пояснювати матеріал, а в тому, щоб підготувати учнів до сприйняття й аналізу нового. Технологія пропонує детально

розроблену систему методів і прийомів, які дозволяють активізувати попередній досвід, наявні знання учнів. Далі учні мають працювати самостійно, обговорювати матеріал у парах, невеликих групах, доповідати класу про результати своєї роботи. Роль вчителя у цьому процесі залишається дуже важливою. Він має допомогти учням повноцінно засвоїти матеріал, дбати про формування пізнавальної самостійності, не перебирати на себе розв'язання проблем, які неминуче з'являються в школярів у разі самостійного опрацювання матеріалу.

Зазначається, що реалізація технології розвитку критичного мислення на уроках англійської мови сприятиме формування наступних умінь: співпраці, якісного опрацювання текстів, гнучке вирішення нестандартних ситуацій (Несвіт, 2008).

Тому реалізація ТРКМ на уроках англійської мови стосується не тільки застосування методів розвитку критичного мислення, а й створення сприятливого середовища для формування в учнів навичок та вмінь ключових компетентностей.

Переходячи до практичного формування навичок критичного мислення в учнів на уроках англійської мови, треба детально зупинитися на застосуванні методів технології розвитку даного типу мислення (Марченко, 2007) на різних етапах уроку як навчальної одиниці.

Сучасний урок англійської мови може варіюватися за своєю структурою в залежності від його місця, цілей і завдань визначених навчальною програмою. Але загалом можна розподілити його на 5 основних етапів: розминка, обґрунтування, актуалізація, усвідомлення і рефлексія.

Під час розминки вчитель має виявити наявні знання учнів з поняття яке вивчається, з'ясувати об'єм інформації, яка вже відома учням. Тому використання прийомів мозковий штурм (brain storming), асоціативний кущ (associative bush), генератор ідей (generator of ideas), тонкі і товсті запитання (thin and thick questions) є доцільним, що викликає зацікавленість та інтерес учнів у подальшому глибшому дослідженні поняття, теми що вивчається.

На етапі обґрунтування необхідно встановити завдання і цілі уроку, скерувати учнів на набуття знань які допоможуть розв'язанню проблеми, яка ставиться перед ними. Прийоми ключові слова (key words), прогноз (prognosis), дерево передбачень (foresight tree), бортовий журнал (board journal) сприяють отриманню нової інформації, співставлення її з вже відомим, спрямовують на постановку цільових запитань, підготовку до обговорення і пошуку шляхів вирішення конкретних завдань.

Третій етап актуалізації передбачає вивчення і аналіз усієї набутої і відомої інформації, врахування усіх наявних способів розв'язання проблеми, розробки системи дій. Тому прийоми, котрі розвивають логічне мислення, зорову пам'ять, критичний аналіз, комунікативні якості, є вкрай важливими на цьому етапі. До них належать знаю – хочу знати – дізнався (K-W-L Charts), логіч-

ні цепочки (logical chains), концептуальне колесо (concept circle), фишбоун (fishbone), ідеал (ideal) та інші.

На етапі усвідомлення учні надають відповіді на поставленні запитання, співставляють отриманні рішення, обговорюють практичність результатів. Прийоми групової роботи є найбільш вдалимими на цьому етапі. До них належать технологія «6 капелюхів», зигзак (zigzag), кластер (cluster), синквейн (sinkvain), метод «Інсерт –Insert» система запису для ефективного читання й розмірковування, ромашка Блума та інші.

Етап рфлексії характеризується систематизацією виконаного та отриманого, узагальнення зробленого, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у досягненні поставлених цілей для вирішення навчальних завдань. Поєднання індивідуальної і групової роботи на цьому етапі є необхідним. Застосування таких прийомів розвитку критичного мислення як індивідуальні письмові завдання (написання есе чи заповнення підсумкової таблиці результатів тощо) та організація групового обговорення у формі дискусії, дебатів, контрольних запитань тощо є найбільш ефективними для оптимальності отримання переконливих результатів вцілому для усіх учасників навчального процесу.

Звичайно, що кожен вчитель має право самотійно визначатися з методами реалізації технології розвитку критичного мислення на різних етапах уроків в залежності від існуючих і поставлених цілей і завдань передбачених навчальною програмою, але створення сприятливої атмосфери уможливить залучення учнів до вільного, відкритого, довірливого спілкування; висловлювання власних думок; толерантного сприйняття поглядів інших учасників навчального процесу; імпровізації, сміливого вибору цікавих креативних способів вирішення навчальних завдань.

Підсумовуючи подане вище, зазначимо, що організація уроку іноземної мови за технологією розвитку критичного мислення має низку особливостей, зумовлених специфікою самого предмета, та передбачає, зокрема, ретельний добір методів з огляду на мету, часовий регламент уроку та відповідність рівню володіння іноземною мовою учнями; поєднання самотійної, індивідуальної роботи з парною та груповою з метою оптимізації та розвантаження навчального процесу; системність застосування методів розвитку критичного мислення.

Реалізація технології розвитку критичного мислення на уроках англійської мови не тільки урізноманітнює навчальний процес, а й створює середовище сприятливе для формування в учнів спільних умінь ключових компетентностей таких як: знаходити, осмислювати й застосовувати необхідну інформацію з різних джерел; аналізувати, систематизувати й представляти інформацію у вигляді таблиць і схем; виявляти різні способи вирішення стандартних і нестандартних завдань; прогнозувати їх наслідки, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між явищами та поняттями, робити логічні висновки, бачити й формулювати проблеми й перспективи, висувати чіткі цілі й завдання, розробка способів

досягнення цілей і вирішення конкретних завдань; готовність до самореалізації, саморозвитку, самоствердження; проводити дослідницьку, самостійну діяльність, працювати з різними джерелами інформації; приймати конструктивні рішення самостійно й в команді .

Отже, реалізація технології розвитку критичного мислення забезпечує перехід від навчання переважно орієнтоване на запам'ятовування інформації, до особистісно-орієнтованого навчання спрямованого на розвиток індивідуальних особистісних якостей учнів, їх успішної адаптації та самореалізації в сучасному інформаційно-бурхливому суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

Пометун О. І. Навчаємо мислити критично / О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – Д. : Ліра, 2016. – 144 с.

Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 189 с.

Технології розвитку критичного мислення учнів /А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер. – К.; 2006 р.

Формування критичного мислення школярів / Марченко О. Г. – Х вид. група «Основа»: «Тріада +». – 2007 р.

Як опанувати технологію критичного мислення / Макаренко В. М. Туманцова О. О. – Х.: вид. група «Основа»: «Тріада +». – 2008 р.

Загашена І. О., Заїр-Бек С.І. Критичне мислення: технологія розвитку. – СПб: Видавництво «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

Загашеев І. О., Заїр-Бек С. І., Муштавінська І. В. Вчимо дітей мислити критично. – СПб., 2003. – 192 с.

Калініна Л. В. Англійська мова. Your English Self: [підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (10-й рік навч.)] / Л.В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – К.: Наш час, 2011. – 367 с.

Несвіт А. М. Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову: [підруч. Для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Несвіт А. М. – К.: Генеза, 2009. – 288 с.

Лопата І. Л.

*асистент кафедри германських мов, зарубіжної
літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Творчість в роботі викладача – це одна з основних складових професійного розвитку та особливий вид діяльності, задача якого – створення нового цікавого продукту. За допомогою творчості ми вирішуємо таку проблему, як відсутність мотивації здобувачів освіти до вивчення предмету, адже подаючи матеріал на занятті з креативними елементами, ми залучаємо їх до нових знань, розширюємо інтерес, робимо матеріал змістовним та багатокомпонентним. Творчість присутня в роботі будь-якого викладача незалежно від стажу роботи, але лише ті викладачі, які є творчими по характеру, мають здатність створювати новизну глобального масштабу, що є важливим чинником у процесі фахової підготовки.

Розвиток творчого потенціалу є циклічним процесом розвитку викладача. Тобто, з досвідом кожен новий виток творчих ідей зароджується десь глибоко в надрах попереднього рівня. Саме такий розвиток є основою становлення викладача як особистості, що поповнює свою педагогічну скарбничку новими знаннями, уміннями та навичками, витрачаючи купу енергії та духовних ресурсів. Треба зазначити, що ніякі знайомства з досвідом роботи інших педагогів, не змінять творчий потенціал викладача, поки він не застосує отримані знання в своїй педагогічній діяльності.

Що ж собою представляє творчий потенціал викладача. Спершу, дамо визначення поняттю «творчість». Науковець Н. Кічук дає в своїх роботах наступне визначення творчості : «найважливіший критерій якісного становлення особистості, що проявляється, насамперед, у соціальній потребі працювати творчо». (Кічук, 2008, с. 13). С. Сисоєва дає визначення таке визначення поняттю «педагогічна творчість» – це «цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі». (Сисоєва, 2006, с. 20).

Тобто, можна виділити педагогічну творчість як оригінальний та високо-ефективний підхід викладача до навчально-виховного процесу, збагачення теоретичних та практичних навичок виховання та навчання. Його генетично

закладені основи впливають на вибір професії, він формується під час навчання і розвивається в подальшій професійній діяльності.

Жодна інтелектуальна система не може розширюватися до нескінченності. На кожному конкретному етапі розвитку творчості педагог ефективно працює в рамках свого рівня. Надалі відбувається якісна зміна структури творчого потенціалу, педагог переходить на новий виток розвитку і більш глобально осмислює раніше отримані знання, вміння і навички педагогічної діяльності.

Творчий потенціал педагога завжди є відкритою системою для всіх засобів фахової підготовки вчителя іноземних мов. Багато залежить і від особистості викладача: від його культурного, професійного і загальноосвітнього рівня, потреб та інтересів, мотивації педагогічної діяльності. Замкнутість, брак передової інформації, відсутність зацікавленості в отриманні нових знань, умінь і навичок згубні для творчого потенціалу і ведуть до його деградації.

З ростом педагогічної творчості та педагогічної майстерності відбувається прискорення темпів розвитку, зміни і переходу на новий рівень. Тобто, чим вище рівень творчого потенціалу педагога, тим легше і швидше він розвивається, і, навпаки, на низьких рівнях організації творчості темпи розвитку значно нижче. Проте, резерви розвитку творчого потенціалу педагога полягають в ньому самому. Тільки особисте бажання і прагнення до зростання дозволить знайти оптимальні шляхи їх використання.

Інноваційна науково-методична діяльність – система науково-експериментальної, дослідницької діяльності, спрямованої на пошук нових, ефективних форм і методів організації, проведення та забезпечення освітнього процесу, підвищення професійної компетентності та майстерності викладача, на розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу з метою підвищення якості навчання. Розвиток творчого потенціалу педагога в умовах інноваційної науково-методичної діяльності є керованим процесом, який передбачає зміну ціннісно-сміслової сфери педагогів, забезпечення цього процесу системою методичної та психологічної допомоги.

Для успішного розвитку творчого потенціалу педагога необхідні такі педагогічні умови:

- високий професійний і особистісний потенціал педагога;
- мотиваційна готовність педагога;
- інформованість про нововведення;
- матеріальна база.

Найважливіше з якостей творчого викладача – це відкритість до нового життєвого досвіду. Такий викладач готовий приймати все те нове, що з'являється навколо, здатний до зміни сформованих уявлень, комфортно почуває себе в ситуаціях невизначеності і не відчуває при цьому тривоги.

Параметри креативності:

- здатність до виявлення і постановки проблем;
- здатність до генерування великого числа ідей;
- гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї;
- оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми.

Кращий спосіб виховувати творчість у здобувачів освіти – це самому бути творчою особистістю.

Отже, **творчий викладач** – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості викладача умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Гончаренко Т. (2010). Мотивація вивчення англійської мови як соціально функція освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. Випуск 4, 47–54.

Гурина Н. Рефлексія у професійно-орієнтованому навчанні майбутніх вчителів англійської інтонації. (2014). Психолого-педагогічні науки. Випуск 2, 167–172.

Добрянський І. (2004). Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти. Вища школа, (1), 26–27.

Засекіна Л. В. (2000). Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови. Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки, 206.

Dudley-Evans, T., & St. John, M.J. Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Чумачок К. Д.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. Кочубей В. Ю.

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧИХ ПІСЕНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ І ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

З-поміж різноманітних способів підвищення зацікавленості учнів у вивченні мови учні завжди позитивно сприймають пісні. З освітньою метою вчителі використовують пісні на різних етапах вивчення мови – як з молодшими учнями, так і дорослими, проте підбір пісень за тематикою, складністю тексту, наявністю підтексту, а також форми роботи з піснею будуть відрізнятися. Метою нашого дослідження є опис типів вправ по роботі з дитячими англомовними піснями, які представлені на освітній платформі Британської ради «LearnEnglish Kids» (British Council) та спрямовані на формування та розвиток мовних навичок молодших школярів.

Актуальність роботи визначається загальною спрямованістю сучасних досліджень на пошук ефективних способів організації навчання англійської мови. Важливим в цій роботі є визначення лексичних і граматичних навичок, які мають бути сформовані на уроках англійської мови у початковій школі на основі використання англомовного пісенного матеріалу.

Переваг використання музики та пісень на заняттях мовою багато. Музика викликає позитивну емоційну реакцію, активізує мовні здібності, стимулює процеси сприйняття та пам'яті, сприяє виявленню творчих здібностей. Сприйняття музики може відбуватись як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях, тому що аналіз часових співвідношень акустичних сигналів здійснюється під час обох форм сприйняття. Відтак сприйняття музики може біти активним (свідомим) та пасивним (несвідомим) (Карпенко, 2020, с. 104). Пісня дозволяє уникнути психологічних бар'єрів, які можуть відчувати учні, та є ефективним способом розширення словникового запасу та формування лексичних і граматичних мовних навичок учнів.

Услід за С.Ю. Ніколаєвою, під навичкою ми розуміємо «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-

психологічної енергії» (Ніколаєва, 2002, с. 61). Основними характеристиками навички є автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність спрямованості свідомості на форму виконання, відсутність напруження і швидкої втомлюваності (Ніколаєва, 2002, с. 62). Багаторазове повторення пісні учнями хором та індивідуально, а також виконання вправ дозволяють ефективно формувати лексичні та граматичні навички.

Формуванню лексичних навичок та їх функціонуванню відводиться провідна роль під час навчання іноземних мов. Рецептивні навички передбачають «впізнання, диференціацію та ідентифікацію усної і письмової форми лексичних одиниць; співвіднесення лексичних одиниць з відповідним об'єктом чи явищем; обґрунтованої здогадки про значення лексичної одиниці» (Смоліна, 2010). Під репродуктивними навичками розуміють навички використання лексичних одиниць в усному чи писемному мовленні, що означає «виклик лексичних одиниць з довготривалої пам'яті; відтворення лексичних одиниць у зовнішньому мовленні; миттєве сполучення лексичних одиниць з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності; вибір відповідного стилю» (Смоліна, 2010). Виконання пісні дозволяє досягнути автоматизованості та стійкості рецептивних та репродуктивних навичок.

Сформованість рецептивної граматичної навички – одна з передумов функціонування вміння слухача розуміти думки інших людей в усній і писемній формах, впізнаючи граматичні форми мови, що вивчається, і співвідносити їх з їхніми значеннями (Ніколаєва, 2002, с. 73)

Процес формування лексичних і граматичних навичок вимагає багаторазового повторення для досягнення їх автоматизованості та стійкості. Пісня, при багаторазовому прослуховуванні, є для цієї мети сприятливим засобом навчання, так як вона забезпечує тренування учнями граматичних структур, активізує механічну пам'ять. Музичний компонент виконує також навчально-методичне завдання – забезпечення яскравого, образно-емоційного забарвленого сприйняття лексичного матеріалу і, тим самим, його мимовільного запам'ятовування (Деркач & Яблонська, 2021).

Велику кількість пісень та вправ до них можна знайти на освітній платформі Британської ради «LearnEnglish Kids» (British Council). Оскільки використання пісенних матеріалів на уроках англійської мови є досить актуальним і ефективним засобом розвитку словникового запасу, нами було проаналізовано роботу з піснями на цій освітній платформі, а точніше вправи до дитячих пісень. У розділі «Songs» ресурс подає систему вправ, націлену на розвиток лексичних навичок.

Для аналізу було обрано 50 пісень різної тематики («clothes and accessories», «food and drinks», «sports», «environment», «recycling», «numbers», «animals», «jobs» та ін.). До кожної пісні подаються файли з текстом пісні, вправи та відповіді на них.

Загальна кількість вправ для 50 пісень складає 178 одиниць. Кожна пісня супроводжується 2 – 4 вправами, які можуть повторюватися в завданнях до інших пісень. Ми виявили 15 типів вправ, які спрямовані на формування лексичних навичок сприйняття та продукування. Наведемо інструкції до вправ:

1. Match them up! Draw a line to match the picture and the word.
2. Where does it go? Write these words in the correct group.
3. Write and draw!
4. What's the word? Write the word under the pictures.
5. What's the order? Listen to the song and put the sentences in order.
6. Fill it in! Listen to the song and write the missing words in the sentences.
7. Choose the answer! Listen to the song. Circle the correct answer.
8. Ask your friends! What do you and your friends want to do? Write four more questions. Then ask your friends and family. If they say yes, put a tick next to the question. How many ticks have you got for each activity? Write the word, count the ticks, and colour that many squares in the line.
9. True or false? Listen to the song and circle true or false for these sentences.
10. Find the words! Find the words in the wordsearch below.
11. What's the order? Listen to the song and put the words in correct order.
12. Match them up! Listen to the song. Match the people and the job descriptions.
13. Make it right! Listen to the song. Find the mistake, underline it and write the correct word.
14. Read and colour! Read the sentences and colour the pictures.
15. What's the order? Put the letters in the correct order to make family members.

Ми виокремили 3 групи вправ: рецептивні вправи (33%), рецептивно-продуктивні (47%) та продуктивні (20%). Вказані вправи націлені на формування лексичних навичок сприйняття та продукування.

Пісні є ефективним способом вивчення лексики та граматики в контексті. Граматичні структури дитячих пісень є простими, в основному це модальні дієслова, часи групи Simple, герундій. Цей граматичний матеріал відповідає шкільній програмі. Багаторазове прослуховування і повторення пісні, виконання вправ призводить до мимовільного запам'ятовування граматичних структур.

Отже, представлені на платформі «LearnEnglish Kids» вправи спрямовані на формування рецептивних і репродуктивних лексичних та граматичних навичок. Тематика пісень, мовний матеріал, запропоновані вправи відповідають шкільній програмі та враховують вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Використання пісень на уроках англійської мови допомагає формувати лексичні і граматичні навички за допомогою багаторазового повторення та виконання вправ.

ЛІТЕРАТУРА

Деркач, Ю., Яблонська, Р. (2021). Пісня як ефективний засіб формування лексичних навиків на уроках англійської мови в початкових класах. *Молодий вчений*, (10 (98)), 54–56.

Карпенко Г.М. (2020). Музичний спосіб вивчення англійської мови як інноваційний метод посилення комунікативної компетентності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Том 31(70). №2. Ч. 2, 103–107.

<https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-14>

Ніколаєва, С. Ю. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. К.: Ленвіт, 327.

Смоліна, С. В. (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*, (4), 16–23.

Songs. LearnEnglish Kids (<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/songs>)

**МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ
ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І
ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ
ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА**

Бондаренко К. Л.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу, прикладної
та загальної лінгвістики
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка*

Бондаренко О. С.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу, прикладної
та загальної лінгвістики
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка*

**ЛОКАЛІЗАЦІЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ
ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

Локалізація – відносно нова, але надзвичайно затребувана на ринку лінгвістична послуга, що передбачає «лінгвістичну та культурну адаптацію цифрового продукту до вимог та особливостей певної локалі, а також послуги та технології, покликані забезпечити багатомовність світового інформаційного потоку» (Schler, 2007, с. 157). Незважаючи на наявність різночитань щодо визначення обсягу та складових сервісу, погоджуємося з визначенням експертів Globalization and Localization Association (GALA), що «Переклад – це одна зі

складових локалізаційного процесу. Іншими складовими є адаптація графіки для місцевого ринку, модифікування макетів сторінок з урахуванням перекладеного, зміни валют, способу відтворення дат, адрес, номерів телефонів, урахування місцевого законодавства тощо» (GALA, 2011).

Локалізація як особливий вид лінгвістичних послуг активно розвивається на глобальному ринку (*European Language Industry Survey, 2020*), а також в Україні, як невід'ємній складовій глобального ринку: значна кількість компаній надають послуги з локалізації ПЗ, сайтів, комп'ютерних ігор тощо. Однак, згідно з нашою гіпотезою, університети України недостатньо активно реагують на зростання попиту, не приділяючи цьому сервісу належної уваги в Освітньо-професійних програмах підготовки бакалаврів та магістрів.

Предметом нашої наукової розвідки є сприйняття сервісу локалізації українськими та європейськими вищими навчальними закладами, що готують перекладачів.

Об'єктом є 101 освітньо-професійна програма (ОПП), запропонована понад 60 українськими ЗВО.

Завданнями дослідження є:

- вивчення ОПП українських ЗВО щодо наявності окремих курсів із локалізації чи включення компонентів локалізаційних процесів у вивчення інших навчальних дисциплін;
- порівняння кількісних та якісних характеристик включення локалізації в освітні програми українських ЗВО та університетів, що входять в мережу European Master's in Translation.

Методика дослідження належить М. Тодоровій з Софійського університету і передбачала вивчення змісту програм підготовки магістрів мережі ЕМТ (European Master's in Translation) щодо висвітлення в них локалізації (наявності спеціалізованих або інтегрованих курсів). Дослідниці вдалося класифікувати програми мережі ЕМТ за визначеними параметрами, як-от: програми, що не спеціалізуються на окремих видах перекладу та пропонують курс із локалізації; програми, що спеціалізуються на окремих видах перекладу та пропонують курс із локалізації; програми, що не мають окремого курсу з локалізації, але інтегрують окремі аспекти в курс із перекладацьких технологій; програми, що не мають окремого курсу з локалізації, але інтегрують окремі аспекти в курс із вивчення професійних практик ринку перекладу та локалізації; програми, що пропонують лише курс аудіовізуального (мультимедійного) перекладу (локалізації); програми, що не мають в навчальному плані локалізації, але визначають навички з локалізації у описі освітньої програми; програми, що не містять інформації про локалізацію в офіційних документах чи офіційному сайті (Todorova, 2022).

Зауважимо, що як правило, в Україні університети, що готують фахівців із зазначених спеціальностей, пропонують підготовку за двома ступенями вищої

освіти, і, в цілому, траєкторії і спрямованість навчальних дисциплін для бакалаврів та магістрів збігаються, наприклад, «художня» спрямованість програм для підготовки бакалаврів, як правило, продовжується схожим набором дисциплін і в магістратурі. Порівняння змісту ОПП підготовки магістрів та бакалаврів в Україні потребує окремого дослідження, однак навіть побіжний огляд дозволяє говорити про відсутність чітких відмінностей між складністю і комплексністю курсів, пропонованих для бакалаврату та магістратури. Так, у межах одного університету і однієї випускової кафедри фіксуємо тотожні (принаймні, за назвою) курси «Поглиблений курс письмового перекладу у сфері БЖД» в програмі підготовки магістрів та бакалаврів (Пальчевська, 2021; Бабелюк, 2022); «Переклад науково-технічних текстів» та «Переклад науково-технічного дискурсу» в ОПП підготовки магістрів та бакалаврів (Бахов, 2019) тощо. Отже, розуміючи, що адекватне зіставлення за параметром ступеню вищої освіти здійснити наразі неможливе, пропонується розглянути програми підготовки бакалаврів та магістрів у цілому (60 та 41 відповідно) і порівняти з даними дослідження змісту магістерських програм університетів ЕМТ, що відповідають вищим стандартам підготовки перекладачів у Європейському Союзі.

Гіпотеза про недостатнє висвітлення актуальних сервісів в ОПП українських ЗВО була підтверджена статистично. За результатами огляду 67 програм ЕМТ (Todorova, 2022) та 101 програми українських ЗВО було встановлено наступне:

Таб.1. Порівняльна характеристика сприйняття сервісу локалізації через наявність відповідних компонентів у ОПП українських та європейських ЗВО.

	Освітньо-професійні програми	ЕМТ (Todorova)	укр. ЗВО
1	не спеціалізуються на окремих видах перекладу та пропонують курс із локалізації	16,4%	4,95%
2	спеціалізуються на окремих видах перекладу та пропонують курс із локалізації	11,9%	-
3	не мають окремого курсу з локалізації, але інтегрують окремі аспекти в курс із перекладацьких технологій	22,4%	-
4	не мають окремого курсу з локалізації, але інтегрують окремі аспекти в курс із вивчення професійних практик ринку перекладу та локалізації	3%	4,95%
5	пропонують лише курс аудіовізуального (мультимедійного) перекладу (локалізації)	7,5%	1,98%
6	не мають в навчальному плані локалізації, але зазначають навички з локалізації у описі освітньої програми	7,5%	1,98%
7	не містять інформації про сервіс чи курс із локалізації в офіційних документах чи офіційному сайті	31,3%	89,02%

Зміст робочих програм (силабусів) курсів становить окремий науковий інтерес для подальших розвідок, але ускладнений тим, що не всі вони є у вільному доступі на сайтах українських університетів. Привертає увагу, однак, розгляд локалізації як способу диверсифікації в перекладацькій діяльності (Матузкова, 2019), тобто, вочевидь, під кутом самопозиціонування на ринку лінгвістичних послуг. В деяких програмах локалізація розглядається як суміжна з транскреацією (Дзера 2020; Бобух 2021), що потребує окремих пояснень, оскільки перекладацька індустрія розглядає ці послуги як абсолютно різні.

Відтак, як бачимо, незважаючи на значний попит на послугу та активну залученість українських компаній в локалізаційні проекти, для української академічної освіти цей сервіс все ще залишається поза фокусом. Можемо констатувати допоки що “екзотичний” статус такої дисципліни, спричинений, вочевидь, відсутністю системної взаємодії викладачів та перекладачів і, відповідно, нерозумінням значущості для подальшого працевлаштування випускників. Вважаємо за необхідне впровадження таких курсів в програми підготовки бакалаврів або магістрів як з огляду на формальну необхідність наближення стандартів університетської освіти до загальноєвропейських, так і задля поліпшення професійних компетенцій випускників перекладацьких відділень України.

ЛІТЕРАТУРА

Бабелюк О., Лотоцька Н., Ботвин Т. (2022). *Освітньо-професійна програма «Переклад з англійської мови» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю №035 «Філологія» галузі знань № 03 «Гуманітарні науки». Кваліфікація: Магістр філології за спеціалізацією (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська/переклад з англійської мови).*

Бахов І., Харченко О., Войтко Т. (2019). *Освітньо-професійна програма «Філологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю № 035 «Філологія» галузі знань № 03 «Гуманітарні науки». Кваліфікація: Магістр філології, перекладач з/на англійської та другої іноземної мов, викладач.*

Бобух Н. М., Іщенко В. Л., Сухачова В. С. (2021). *Освітньо-професійна програма “Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська” першого (бакалаврського) рівня за галуззю знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія, освітня кваліфікація: бакалавр філології за спеціалізацією 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська.*

Дзера О. В., Наняк Ю. О., Одрехівська І. М., Ситар Р. А. (2020). *Освітньо-професійна програма “Переклад (англійська та друга іноземні*

мови» Першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 – Філологія, спеціалізація 035.041 – Германські мови та літератури (переклад – включно), перша – англійська, Кваліфікація: Бакалавр філології. Перекладач. Фахівець двох іноземних мов.

Матузкова О., Болдирева А., Кириллова М., Гринько О., Коккіна Л. (2019). Освітньо-професійна програма 035.041.01 Переклад з англійської мови та другої іноземної українською «Філологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю № 035 «Філологія» галузі знань № 03 «Гуманітарні науки».

Українська асоціація перекладачів (2020, 3 листопада) Опитування перекладачів України Української асоціації перекладачів за підтримки «Центру соціального аудиту». УАП. <https://www.uati.org/survey-2020>.

Пальчевська О., Тищенко О., Іванченко М. (2021). Освітньо-професійна програма «Переклад з англійської мови» першого рівня вищої освіти за спеціальністю № 035 «Філологія» галузі знань № 03 «Гуманітарні науки». Кваліфікація: Бакалавр філології за спеціалізацією (Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська/переклад з англійської мови).

European Language Industry Survey 2020 Before & After Covid-19 (2021). ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020_language_industry_survey_report.pdf

GALA (2011). *What is localization*. GALA. <https://www.gala-global.org/knowledge-center/about-the-industry/language-services>

Schler, R. (2007). Localization. In M. Baker, G. Saldanha *Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge.

Todorova M. (2022) Localisation in the EMT: Preliminary Overview. <https://blogs.ec.europa.eu/emt/localisation-in-the-emt-preliminary-overview/>

Leleka T. O.

*Candidate of Philological Sciences/PhD, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Translation,
Applied and General Linguistics,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE PROCESSES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Nowadays there are significant social, demographic and cultural changes in the world. Technology development leads to the acceleration in the pace of globalization. The global interconnection and cooperation are becoming relevant and significant.

The communication between people representing different cultures takes place with the help of an intermediary language used by the representatives of different language communities (*Beltran, 2013, p. 128*).

Language has always been and remains the main means of communication, and every word represents the specific culture. Now, more than ever, the civilized world needs a single language of international communication due to the rapid development of the globalization processes (*Atkinson, 2007, p. 172*).

The relevance of this topic is in the fact that language as a social phenomenon has always been the focus of research. English is considered to be a language of the world communication, Latin of the 21st century. In the modern society, this language is widely used in education, tourism business, politics and many other areas.

The process of globalization has contributed to the fact that intercultural communication has reached a high level.

The problem of mastering communication skills in the process of intercultural communication, where English is the main way of transmitting information, achieving mutual understanding between the speakers of different cultures is the subject of research by many scholars in the field of intercultural connections.

The term «global language» is characterized by the researchers in different ways. Some give a serious meaning into the content of this concept; others consider it a tribute to fashion. However, all the researchers say about an important role of English as a global language in the processes of intercultural communication (*Appel, 1987, p. 113*).

English is a universal language, an amazing means of communication that offers unique opportunities for mutual understanding, thus opening up new avenues for the international cooperation.

Most scientists agree that all the requirements of the global language correspond to English, which is distributed and it operates at present time and provides international communication and contributes to the unification of the world community (*Atkinson, 2007, p. 170*).

The language situation is determined by the territorial and social relationship and functional interaction with the surrounding languages (*Crystal, 2003, p. 97*). We should not underestimate the reasons of the extralinguistic nature in the formation of the global language. Among them there is the desire of the world community to unite and expand the international contacts, the simultaneous emergence of the new phenomena in different cultures, requiring unified concepts.

Intercultural communication is the communication between the representatives of different cultures, which suggests both direct contacts between people and their communities, as well as indirect forms of communication (including language, speech, writing, electronic communication).

For intercultural communication, it is necessary that the sender and recipient of the message belong to different cultures (*Appel, 1987, p. 37*). It also requires the participants in communication to be aware of each other's cultural differences. In its essence, this type of communication is always interpersonal, when one participant discovers the cultural difference of another.

The density and intensity of the close contacts between the representatives of different societies have grown significantly and continue to gain momentum (*Jenkins, 2011, p. 295*). When exploring the issues of intercultural communication, the features of different cultures are usually considered, because knowing about the characteristics of the cultural systems can help overcome barriers that become an obstacle to the successful cooperation of the peoples.

Intercultural interaction takes place between two or more cultures and it is based on the mutual influence of their traditions, norms of behaviour, customs, cultural values. As a result of the contact, the participants have a significant mutual influence on each other.

Globalization is considered to be one of the social phenomena in the information society, a feature of which is the disappearance of barriers and the emergence of interethnic cultures. It is regarded as a historical phenomenon of the modern era and it is understood as a series of processes that make up the unity of the world (*Canagarajah, 2007, p. 930*).

Language blurs geographic boundaries. Moreover the IT revolution and the development of economy, management and culture change not only the world, but also the language where there are the transformations reflected in oral and written speech, innovations in the lexical and grammatical structure, as well as the simplification of the forms and structures.

The English language, used as a tool for interethnic and intercultural communication carried out in national and transnational communities of practice, is a kind of English lingua franca, which is a subject-oriented sociolect that functions in the global continuum (*Dewey, 2007, p. 340*).

Summing up, we can say that English is the most significant language in the world community and in the international communication. It is the characteristics of a particular culture that gives people many opportunities in the globalized world.

REFERENCES

- Appel, R. *Language Contact and Bilingualism* (1987). Edward Arnold.
- Atkinson, D. (2007). Alignment and interaction in a sociocognitive approach in second language acquisition. *Modern Language Journal, 91*, 169-

188. https://www.academia.edu/8987924/Alignment_and_Interaction_in_a_Sociocognitive_Approach_to_Second_Language_Acquisition

Beltran, E. V. (2013). Requesting in English as a lingua franca: proficiency effects in stay abroad. *Estudios delinguistica inglesa aplicada*, 13, 113–147.

Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91 (5), 923–939. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332–354. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x>

Jenkins, J. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281–315. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/review-of-developments-in-research-into-english-as-a-lingua-franca/47A-99C70A696371F7F9F06351D0963F1>

Митрофаненко Ю. С.,

кандидат історичних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики середньої освіти
Комунальний заклад «Кіровоградський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського»
(м. Кропивницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПТУ «СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ ЄВРОПИ» В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІЙ СПАДЩИНІ ТЕОРЕТИКІВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Тема євроінтеграції є надзвичайно актуальною для України на сучасному етапі державотворення в умовах чергової російсько-української війни. У 2019 р. у Конституції України нарешті з'явилася стаття про вступ до ЄС і НАТО, як стратегічна мета розвитку України. Безперспективний та небезпечний для української державності «позаблоковий статус» перестав бути важливим пріоритетом

зовнішньої політики. Вступ до Євросоюзу став домінантою українського цивілізаційного поступу. .

Мета статті – привернути увагу до концепту «Сполучені Штати Європи», яким упродовж тривалого часу послуговувалися науковці та політики, ідеологи євроінтеграційних процесів. Тим паче, що один з них Ольгерд-Іполіт Бочковський народився в Центральній Україні на теренах нашої області в Долинській. Ази освіти майбутній теоретик євроінтеграції здобував у Єлисаветградському земському реальному училищі, яке закінчив з відзнакою. Далі О. Бочковський продовжив навчання в Петербурзькому лісовому інституті. У 1905 р. під час першої російської революції він виїхав до Богемії, що на той час перебувала в складі Австро-Угорщини та продовжив навчання на філософському факультеті Карлового університету.

Після Першої світової війни на теренах Центральної Європи в колі науковців та політиків активно дискутувалася ідея створення наддержавного об'єднання під назвою «Сполучені Штати Європи». Цей термін вперше з'явився в працях європейських інтелектуалів ще в ХІХ ст. А в подальшому його нерідко використовували політики та науковці, монархи та революціонери, зокрема Владімір Ленін та Лев Троцький, земляк О. Бочковського, який народився на сусідній до Долинської Бобринеччині.

Однак саме О. Бочковський на початку ХХ ст. був єдиний українським вченим, який серйозно та цілеспрямовано розробляв питання євроінтеграції, намагався надавати їм теоретичного обґрунтування та запропонувати практичні поради реалізації цього проєкту Дослідники інтелектуальної спадщини Ольгерта-Іполіта Бочковського вважають його одним з піонерів теорії об'єднання держав і народів у наддержавні структури (Гвань, 2009, С. 48). Одним з однодумців українця був вчений та політик Томаш Масарик. У збірці статей «Національна справа (Статі про національне питання у зв'язку із сучасною війною)», виданій 1918 р. та перевиданій у 1920 р. О. Бочковський чітко обґрунтував мету створення наддержавного об'єднання європейських країн під назвою «Сполучені Штати Європи». *«Поневолею народам не залишається іншого виходу, як примувати до майбутніх Сполучених Штатів Європи шляхом власної самостійності. Отже, через повну самостійність до майбутньої федерації»*, – писав Ольгерд Бочковський (Бочковський, 1920, С. 128: URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/7646/file.pdf>).

В думках українського соціолога та націолога можна легко помітити контури майбутнього Європейського Союзу. Зазначимо, що сема «Сполучені Штати Європи», з часу її появи на була безальтернативною і дискусій серед науковців та політиків не викликала. Ідеї науковців після завершення Великої війни підтримали та розвинули політики, використовуючи натомість нове семантичне сполучення «Пан-Європа», тобто об'єднана Європа. Найбільш активними популяризаторами цієї ідеї були Річард Куденхове-Калергі, Арістид Бріан та

президент новоутвореної Чехо-Словаччини Томаш Масарик, друг О. Бочковського. Саме Т. Масарика багато хто бачив головою або президентом майбутніх «Сполучених Штатів Європи». Авторів ідеї європейської інтеграції надихали успішні приклади конфедерацій: США та Швейцарії. Звідси й, напевне, прихильність до назви «Сполучені Штати Європи». Практичну реалізацію цієї ідеї обірвала Друга світова війна. У Адольфа Гітлера та Іосіфа Сталіна – вождів тоталітарних наддержав на старому континенті були свої плани «об'єднання» Європи насильницьким способом у межах своїх імперій. Однак до ідеї створення «Сполучених Штатів Європи» впливові політики повернулися після завершення Другої світової війни та в умовах поразки одного тоталітарного режиму та загрози з боку іншого. Створення ООН не сприймалася, як альтернатива СШЄ. Ідею європейської інтеграції почав активно пропагувати впливовий політик Уїнстон Черчіль, що хоча й втратив посаду прем'єр-міністра Англії, однак зберіг вплив авторитетного політика. У 1946 р. У. Черчіль здійснив декілька поїздок Європою та США, популяризуючи у своїх промовах ідею необхідності створення Сполучених Штатів Європи. У промові в Цюрихському університеті 19 вересня 1946 р. під назвою «Трагедія Європи» впливовий політик зазначив: *«Нам необхідно побудувати щось подібне до Сполучених Штатів Європи»* (Черчіль, 2011, с. 498). На думку У. Черчіля, *«це дозволило б сотням мільйонів людей повернутися до повсякденних радощів та надій, заради яких варто було б жити»*. Досвідчений політик закликав європейських лідерів не зволікати з прийняттям рішень: *«Якщо ми дійсно хочемо сформувані СШЄ, то розпочинати потрібно негайно»*. У своїй промові У. Черчіль блискучий та досвідчений оратор п'ять разів використав термін «Сполучені Штати Європи», хоча й відзначив, що назва майбутнього об'єднання не є такою важливою (Черчіль, 2011, с. 502). Так і сталося. Теоретичні напрацювання та ідея розбудови «Сполучених Штатів Європи» були реалізовані під назвою Європейський Економічний Союз, який утворили у 1957 р. З 1992 р. це наддержавне об'єднання, що давно вже вийшло за межі економічного співробітництва, отримало назву Європейський Союз. Відмовившись від назви «Сполучені Штати Європи» його творці сповна скористалися теоретичною інтелектуальною спадщиною попередників, серед яких був і українець Ольгерд-Іполіт Бочковський. Чому ж відмовилися від концепту «Сполучені Штати Європи»? Точної відповіді на це питання відшукати не вдалося. Напевне, щоб підкреслити відмінність нового об'єднання від США.

У XXI ст. термін «Сполучені Штати Європи» знову почали використовувати. Зокрема, від політиків Франції, Німеччини, Італії лунали пропозиції перейменувати ЄС на СШЄ або утворити СШЄ замість ЄС. Тому, можливо в умовах кризи Європейського Союзу, через перебування в ньому такої країни, як Угорщина, чия політика йде врозріз з позицією більшістю членів ЄС, ця спільнота буде реформована. А Україна в перспективі стане членом СШЄ, а не ЄС.

ЛІТЕРАТУРА

Бочковський, О. (1920). *Національна справа (Статі про національне питання у зв'язку із сучасною війною)*

URL: <https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/7646/file.pdf> (дата звернення 27.10.2022)

Гвань, І. (2009). Призабутий, тому недооцінений. Український націолог Ольгерт-Іполіт Бочковський (1885 – 1939). *Дукля*. С. 42–50.

Черчилль У. (2011). *Мускулы мира*. М.: Эксмо. 528 с.

Стасюк Б. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

НАЙПЕРШИЙ ВІДОМИЙ ПЕРЕКЛАД АВТОРСТВА ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Із-поміж усіх аспектів багатогранної особистості Володимира Винниченка (1880–1951) одним із найменш вивчених є тема Винниченка й перекладів, зокрема тих, які він виконував сам. У сферу наукового зацікавлення винниченкознавців лиш *епізодично* потрапляють автопереклади письменника (напр., Заварзіна, 2007, с. 241–245) або організація Винниченком перекладів власних творів іншими перекладачами (Миронець, 2016, с. 87–110), проте відсутні дослідження тих нечисленних текстів, що є Винниченковими перекладами інших авторів. Таких сучасній науці відомо лише два: оповідання російського народника, есера Павла Поліванова (1859/60–1903) «Сконав» і знаменитий трактат Фрідріха Ніцше «Так промовляв Заратустра. Книжка про всіх і нікого». Останній так і залишився в ніколи не публікованому рукописі, а от «Сконав» було надруковано окремою брошурою у Львові в 1903 р.

Це оповідання цікаве винниченкознавству з багатьох причин. По-перше, його відсутність у науковому обігу. У досі найповнішій із відомих, анотованій бібліографії Винниченкіани, укладеній Вадимом Стельмашенком, його *абсолютно не згадано* (Стельмашенко, 1989). По-друге, цей текст належить ранній творчості автора і якнайсильніше відображає особливості його інтересів та становлення в літературі й суспільно-політичному житті. По-третє, це *єдиний*

відомий опублікований переклад Винниченка, підписаний власне ним, дарма що псевдонімом.

Попри те, що навіть за мірками строкатої партійної літератури оповідання П. Поліванова деким вважалось «другорядним» (напр., Коллард, 1929, с. 31), вибір тексту Винниченком здається суголосним його особистому досвіду партійної діяльності, відбуттю свого першого тюремного ув'язнення на початку 1902 р., а також емпатії, що її письменник, безперечно, відчував до одного з ключових епізодів оповідання П. Поліванова – резонансного «процесу 28», судові слухання й страти, в зв'язку із яким відбувалися в Одесі та Миколаєві.

Перекладне видання Винниченко супроводив словом «від перекладчика», де назвав оповідання «одним із найкращих творів революційної (sic) белетристики» (Поліванов, 1903, с. 1) та навів широкий контекст появи цього тексту. Датування передмови також дозволяє говорити про високу оперативність, із якою було створено український друготекст, що з'явився протягом місяця від публікації оригіналу в російській закордонній партійній пресі.

Самому тексту перекладу притаманний високий рівень виконання, який ми можемо окреслити тільки в загальних рисах через обмеження жанру цієї публікації. Він повний (за винятком нечисленних пропущених означень), точний і повноцінно відтворює авторський задум та стиль. Мінімальні допущені Винниченком помилки переважно викликані його неухважністю («гранатъ» – «гармат») або особливостями лінгвокультури, до яких, скажімо, можна віднести курйозний відповідник «*н сколькихъ ложекъ **цвей***» – «*кількох ложок **борщу***». В цілому, текст перекладу вирізняється синонімічним багатством та розмаїттям, використанням питомої української лексики в позиціях, що засвідчують Винниченкову увагу до асиметрії російської та української лексичних систем (напр., «*всѣ райскія блаженства*» – «*всі раювання*»), а також легкістю побудови синтаксичних конструкцій, які не калькують російські речення та граматичні звороти. З іншого боку, цьому друготвору, як і ранній творчості письменника в цілому, притаманна певна частка росіянізмів у мовленні («*горіч*», «*средство*», «*скорочувати час*» у значенні «*коротать время*» тощо), причому подекуди навіть на рівні орфографії («*счезла*») чи граматичної парадигми («*по швам*», «*унтера*» у множині тощо).

Окремим науково-дослідним питанням, що неминуче супроводжує процес дослідження єдиного опублікованого перекладу Винниченка, є текстологічне обґрунтування його публікації. На відміну від переважної більшості інших текстів «галичанського періоду», що мають авторизовані автором версії в правописних системах, наближених до сучасної літературної норми, оповідання «Сконав» існує тільки желяхівкою, а відтак виділяється своєю орфографією в корпусі Винниченкових текстів. Вироблення науково обґрунтованого способу передавати відповідний текст за таких обставин не тільки розширить інструментарій дослідників автора, а й зробить внесок у розвиток української

цифрової гуманітаристики та корпусної лінгвістики, однією з цілей яких є розбудова національних одно- й багатомовних корпусів української мови, зокрема панхронічних.

Поглиблення й розширення апарату тематичного дослідження «Винниченко та переклад» має стати одним із провідних напрямків сучасного винниченкознавства. Це сприятиме заповненню наявних бібліографічних прогалин, уточненню фактів життя, літературної та суспільно-політичної діяльності, а також, не в останню чергу – виправленню існуючих помилок. Так, в академічному виданні «Українське питання в Російській імперії (кінець XIX – початок XX ст.)» згадано про публікацію П. Поліванова, але не зазначено імені перекладача попри те, що тут же поруч згадані Винниченкові оригінальні твори, що їх видавала Революційна українська партія, членом Закордонного комітету якої він був (Сарбей, 1999, с. 290). В інших публікаціях досі зустрічаємо хибне, на нашу думку, ототожнення Винниченка та публіциста й перекладача, що підписувався псевдонімом «Петро Лівобережний» (див. Висоцький, 2004, с. 81; Любовець, 2006, с. 138–149), яким найпевніше був журналіст і політичний активіст Петро Бен(д)зя (1883 – після 1928 р.).

ЛІТЕРАТУРА

Винниченко, В. [*Переклад твору Ф. Ніцше «Так промовляв Заратустра. Книжка про всіх і нікого»*]. Ф. 1823 «Винниченко Володимир Кирилович (26.07.1880–06.03.1951) політичний і державний діяч, письменник, Голова Генерального секретарства УЦР, генеральний секретар внутрішніх справ, Голова Ради народних міністрів УНР, Голова Директорії УНР» (Оп. 1, Спр. 14), Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, Київ, Україна.

Висоцький, О. (2004). *Українські соціал-демократи та есери: досвід перемог і поразок. Основні цінності*.

Заварзіна, Є. (2007). Самореалізація творчої особистості та культурна ситуація: проблема стосунків письменника й читача (за щоденником В. Винниченка). *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, № 787, 241–245.

Коллард, Ю. (1929). Спогади юнацьких днів. Основання Р.У.П., її видання, склад членів, кличі. *Літературно-Науковий Вістник*, Т. ХСLIII, 27–34.

Любовець, О. (2006). Володимир Винниченко – лідер Української соціал-демократичної робітничої партії (1917 – 1919 рр.). *У Громадсько-політична діяльність Володимира Винниченка (до 125-річчя від дня народження)* (с. 138–149). ІПіЕНД.

Миронець, Н. (2016). Реалізовані й нереалізовані в еміграції видавничі проекти Володимира Винниченка. *Ucraina magna, Vol. 1*, 87–110.

Поливанов, П. (1903). «Кончился». Типографія Партії Соціалістів-Революціонерів.

Поливанов, П. С. (1926). *Алексеевский рavelин* (Редакция П. Е. Щеголева). Государственное издательство.

Поліванов, П. (1903). «Сконав» (В. Деде, Пер.). Літ.-Наук. Б-ка Р[ев.] У[кр.] П[артії]. (Оригінал опубліковано 1903 р.)

Стельмашенко, В. (1989). *Володимир Винниченко. Анотована бібліографія = Volodymyr Vynnychenko. Annotated Bibliography*. Українська Вільна Академія Наук у США.

Сарбей, В. Г. (Відп. ред.). (1999). *Українське питання в Російській імперії (кінець XIX – початок XX ст.)* (Ч. 2). НАН України. Ін-т історії України.

Олійник О. С.

кандидат філологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

РЕЗЮМЕ РЕГЛАМЕНТІВ ЄС: КОМУНІКАТИВНО-МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ

У зв'язку з впровадженням Угоди про асоціацію між Україною та ЄС і потребою в гармонізації національного законодавства актуальні лінгвістичні й перекладацькі проблеми охоплюють вивчення комунікативних і мовних особливостей нормативно-правових актів Європейського Союзу (далі – НПА ЄС). Згідно з Договором про функціонування Європейського Союзу видами НПА ЄС є регламенти, директиви, рішення, висновки та рекомендації (ДФЄС, стаття 288). Регламент як нормативно-правовий акт Європейського Союзу підлягає негайному виконанню в усіх державах-членах одночасно й не потребує транспонування до національного законодавства. Цей НПА ЄС вміщує мінімально необхідну кількість правових норм для регулювання певного напрямку, обов'язкових до застосування.

Мета нашого дослідження полягає в описі комунікативно-мовної специфіки резюме регламентів як одного з важливих видів НПА ЄС.

Ключовою ознакою нормативно-правового акта є його структура. Вона залежить від специфіки й виду самого акта. До основних структурних елементів регламентів ЄС належать такі: *преамбула* (вступ, не містить норм права), *глави, статті, пункти*, (статті можуть поділятися на частини, пункти – на абзаци й підпункти; містять нормативні приписи та правила). Зазвичай обсяг текстів регламентів ЄС складає декілька десятків сторінок.

Відносно великий обсяг регламентів ЄС, багатокomпонентна структура тексту, складна синтаксична структура речень, наявність великої кількості галузевих термінів зумовила потребу в укладанні *резюме* – невеликих за обсягом текстів, які містять усю необхідну інформацію про НПА ЄС та інформують читача про його зміст.

За визначенням, наведеним на порталі нормативно-правових актів ЄС EUR-Lex, резюме нормативно-правових актів ЄС – це короткі й зрозумілі пояснення змісту НПА ЄС, призначені для осіб, які не є спеціалістами в певній галузі й не мають необхідних фахових знань. Зазвичай резюме укладаються для таких НПА ЄС, як-от регламенти, директиви, рішення (Summaries of EU legislation). НПА ЄС, невеликі за об'ємом і зрозумілі широкому загалу, резюме не мають. Резюме також не укладають для тих НПА ЄС, дія яких поширюється виключно на суб'єктів, які володіють фаховим знанням. Резюме НПА ЄС згруповано за 32 напрямками правового регулювання, як-от внутрішній ринок (Internal Market), регіональна політика (Regional Policy), зовнішня торгівля (External Trade), права людини (Human Rights) тощо.

Резюме регламентів ЄС представлено у вигляді документа, який має типову структуру й містить такі інформаційні блоки: «Назва й покликання» (*Title and reference*), «Дати» (*Dates*), «Класифікації» (*Classifications*), «Резюмовані й пов'язані документи» (*Summarized and linked documents*), «Різне» (*Miscellaneous information*), «Текст» (*Text*).

Розглянемо докладніше вищезазначені інформаційні блоки на прикладі резюме Регламенту ЄС 2018/1725 Європейського парламенту й Ради від 23 жовтня 2018 року про захист фізичних осіб стосовно обробки персональних даних інститутами, органами, службами та агентствами Союзу і про вільний рух таких даних / *Regulation (EU) 2018/1725 of the European Parliament and of the Council of 23 October 2018 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data by the Union institutions, bodies, offices and agencies and on the free movement of such data*.

Інформаційний блок «Назва й посилання» резюме містить частину назви резюмованого Регламенту ЄС: *Protection of individuals with regard to the processing of personal data by EU institutions, bodies, offices and agencies*.

В інформаційному блоці «Дати» вказано дати укладання (*Initial creation date: 08/04/2019*) і останнього перегляду резюме (*Date of last review: 14/01/2022*).

В інформаційному блоці «Класифікації» вказано різні шифри й дескриптори, яким відповідає резюме й резюмований Регламент ЄС: 1) шифр резюме: *01.05.01.00 Institutions; 31.08.00.00 Personal data & privacy rules*; 2) дескриптор тезаурусу EuroVoc відповідно до змісту Регламенту ЄС: *natural person* (фізична особа), *personal data* (персональні дані), *data transmission* (передача даних) тощо; 3) шифри Регламенту ЄС згідно з підрозділом покажчика НПА ЄС: *13.20.60.00 Industrial policy and internal market / Industrial policy: sectoral operations / Information technology, telecommunications and data-processing*. Шифри й дескриптори зазвичай містять терміни, які відповідають певній галузі / сфері регулювання й ужиті в повному тексті Регламенту ЄС.

Інформаційний блок «Резюмовані й пов'язані документи» містить буквенно-цифрові шифри регламентів ЄС (*32018R1725*), за якими укладено резюме, а також шифри тих НПА ЄС, зміст яких тісно пов'язаний з резюмованим НПА.

В інформаційному блоці «Різне» вказано структурні підрозділи інституцій ЄС, які брали участь у створенні й прийнятті відповідного НПА ЄС: *Author: Publications Office of the European Union; Responsible entity(ies): Directorate-General for Justice and Consumers*.

Текст резюме Регламенту ЄС має типову структуру. На початку дублюється назва резюме з інформаційного блоку «Назва й покликання» й вказується повна назва відповідного Регламенту ЄС. Заголовки структурних елементів резюме капіталізовано. Структурні елементи тексту резюме:

- 1) *WHAT IS THE AIM OF THE REGULATION?* (Яка мета Регламенту?): тут зазначається, яку сферу регулюють правові норми, викладені в Регламенті, і на кого вони поширюються; функції Регламенту, зокрема об'єднання, уніфікація або скасування інших НПА ЄС;
- 2) *KEY POINTS* (Основні положення): містить витяг правових норм Регламенту;
- 3) *FROM WHEN DOES THE REGULATION APPLY?* (Коли Регламент вступає в силу?): тут вказується дата, з якої Регламент вступає в силу, а також будь-які супутні умови й виключення;
- 4) *BACKGROUND* (Передумови): тут вказуються первинні джерела права, положення яких Регламент закріплює, доповнює, деталізує тощо;
- 5) *KEY TERMS* (Основні терміни): містить основні терміни Регламенту з дефініціями;
- 6) *MAIN DOCUMENT* (Основний документ): дублюється назва Регламенту;
- 7) *RELATED DOCUMENTS* (Пов'язані документи): містить перелік НПА ЄС, пов'язаних із Регламентом.

Текст резюме частково дублює інформаційні блоки документа-резюме, зокрема назву Регламенту й вихідні дані. До стилістичних особливостей варто віднести такі: відсутність речень зі складною синтаксичною структурою, відносно невелика кількість термінів і наявність дефініцій основних термінів, висока частотність уживання назв НПА ЄС.

Враховуючи викладене вище, можемо стверджувати, що резюме Регламенту ЄС є документом офіційно-ділового стилю, основною функцією якого є інформативна. Він містить вичерпні вихідні дані Регламенту ЄС, які дублюються в тексті резюме й інших інформаційних блоках, дані про належність Регламенту до певних сфер правового регулювання у вигляді шифрів і дескрипторів, інформацію про сферу застосування Регламенту і його функції, основний зміст.

ЛІТЕРАТУРА

ДФЄС – Договір про функціонування Європейського Союзу. Retrieved November 12, 2022 from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF>

Regulation (EU) 2018/1725 of the European Parliament and of the Council of 23 October 2018 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data by the Union institutions, bodies, offices and agencies and on the free movement of such data, and repealing Regulation (EC) No 45/2001 and Decision No 1247/2002/EC. Retrieved November 12, 2022 from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018R1725&qid=1670164662044>

Summaries of EU legislation. Retrieved November 12, 2022 from: <https://eur-lex.europa.eu/browse/summaries.html>

Тарнавська М. М.,

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ON THE PROBLEM OF THE LITERARY SUBTEXT TRANSLATION

The given thesis aims at summarizing basic notions and ideas on an implicit meaning of a literary text as well as on its interpretation and adequate translation.

Needless to say that a truly artistic literary text is endowed with extreme power to emotionally influence the reader, direct and possibly change their perception of the text itself and of the messages it sends. One of the essential constituent parts of the text of this kind is their implicit meanings, that is, hidden planes of the literary work, which are understated, yet possess a huge power to suggest more ideas, let us say, more depth to a given text. Thus, our first presupposition is that any literary text of a high artistic value contains a subtext or several implicit meanings. Logically, the converse is also true: in a literary text hidden meanings empower the explicit layer of the work, make it more voluminous, versatile, give certain depth to its surface plane. The conclusion we can draw is that subtext is always inherent to a highly artistic literary text and, vice versa, the presence of implicit meanings provide a work of art with supreme artistic qualities.

Next comes the question of the subtext interpreting and adequate translation. It is clear enough that without proper rendering of a hidden meaning of a literary text it seems impossible to adequately translate the literary work which possess this kind of meaning. So our second presupposition is that without full-range understanding of the presence of a literary subtext or subtexts the translation of a literary work will never be adequate. To be able to interpret the subtext one might be able to correctly identify it. This, in its turn, requires understanding of the mechanism of subtext creation and functioning (Tarnavska, 2017, c. 177–182).

The third significant assumption comes from the deep understanding of the literary text structure. A literary work of art is always an inseparable whole, an integrity where each element has its function and meaning, on the one hand, and on the other hand, all text structural elements work together to carry out the literary message the author gave to the text. This is also true about the subtext, as it is a part of a systemic unity. In which the elements collectively create the hidden meaning. We are talking, in the first place, about the system of stylistic means, though the distinctive peculiarity of the ones creating the subtext is that they are bound together throughout the whole text volume, frequently creating the so-called “associative networks”. The latter can be formed by the numerous repetitions at all language levels and of all kinds or with the help of emotionally colored words which gradually “suggest” the right emotional state or feeling with the reader. Of course, those are not the only means to create the subtext. We could also mention the artistic detail, capable of developing into an implicit plane by itself. It is not infrequent though that to build up the subtext the artistic detail does not work by itself, it can be combined with repetitions and suggestive vocabulary by a common idea, intensifying the readers perception and opening a new plane of the text (Tarnavska, 2020, c. 625–628). Similarly, the detail can develop itself to a symbol being united with another elements of the associative network. Interestingly, there can be more than one associative network and in this case there may be more than one hidden meaning connected or even not connected with the others in terms of meaning and emotional

impact. Associative networks, in their turn, can develop themselves into the powerful sense vectors, which repeatedly direct the reader's thoughts into the depth of the text meaning, the so-called leitmotifs.

Subtext can be created not only lexically but also in the composition, the layout of a literary text, for example, with the help of the contrast principle, which is implemented at different levels of the text: in the presentation of events, compositionally, stylistically. The introduction of conditional elements into the realistic plan of the work, aggravation, hyperbolization of individual phenomena or events are all ways of creating implicit meanings of the artistic text. Another important principle of implicit writing is the "iceberg principle" – the way of depicting events, in which only a small part of the information necessary for understanding the idea of the work is presented "on the surface" of the text, while most of it is hidden in the subtext. A dialogue as text form meets the goal of creating "iceberg" implicit meanings best, because the participants of the talk are implied to know each other well, and therefore can consciously and unconsciously miss certain points that are clear to them (but not to the reader!). Using such a compositional technique, the author forces the reader to repeatedly ask numerous questions, to which he hopes to find answers in the subtext.

Definitely, it is not enough for the text to be saturated with the stylistic means generating all kinds of subtexts, as understatement needs to be found by the readers. In other words the readers require some kind of impulse to finally *see* the subtext. Such impulse generators are also present in the literary text endowed with the subtext. Very often those are "strong positions" of a literary text. In the first place, we are talking about the title and the ending. Let us dwell on those in turn. The title is definitely the magnet for the reader capable of luring them into the text, so for subtext generation it might contain pun, possess symbolic meaning or be a riddle which is offered to be solved while reading deeper and deeper into the text. A riddle itself is a powerful trigger to stimulate the reader's perception (Seger, 2017, pp. 7–12). It may also be present in the ending. The end of the story line which is left without a final explanation, final action is called "open". It is an extremely powerful tool to stimulate the reader to look for the subtext, as it either makes them come back to the text and read it more carefully time and again in the attempts to find the hidden message or it leaves the reader to wander in their thoughts making up their own continuation, their own final thus perceiving (or not?) the writer's implicit message.

Adequate rendering of subtext is often impossible without taking into account intertextual connections (Allen, 2000, pp. 53–74). "Intertextuality" reading of the implicit meaning of the story helps to better understand the ideas embedded in the subtext, as it is the interest that deepens and details it. It is also necessary to possess background knowledge and biographical information about the writer, otherwise there is very little chance to penetrate deeply into the implicit plane of artistic works.

Our final proposition lies on the fact that it is feasible to identify the means responsible for the subtext creation, detect the ways they are bound together and

identify sense vectors they build to lead us to the implicit meanings, and therefore it is quite achievable to correctly interpret those means, ways and vectors to approximate the target text to the maximum degree of adequacy it is possible to gain while translating a literary text (Gutt, Ernst-August, 1996, pp. 253–255). We are convinced that understanding of the mechanisms of subtext generation and interpretation will significantly enhance the quality of an artistic text translation.

ЛІТЕРАТУРА

Allen G. (2000). *Intertextuality*. New York: Routledge, 238p.

Gutt, Ernst-August (1996). *Implicit Information in Literary Translation. A Relevance-Theoretic Perspective*. *Target*, 8:2, 239–256.

Seger L. (2017). *Writing Subtext: What Lies Beneath*. Studio City, CA: Michael Wiese Production (2nd ed.), 190 p.

Tarnavska, M. (2017). *Subtext Generation: Mechanics and Perception*. *Наукові записки. Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград, 154, 177–182.

Tarnavska, M. (2020). *Literary Subtext Interpretation: the Power of Suggestion*. *Наукові записки. Філологічні науки*. Кропивницький, 187, 623–628.

Шевелько К. О.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Державний торговельно-економічний університет
(Київ, Україна),
викладач кафедри англістики та американістики
Пардубицький університет
(Пардубіце, Чеська Республіка)

Михайлюк А.О.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Державний торговельно-економічний університет
(Київ, Україна)

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ОСНОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПЕРЕКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Останнім часом термінам документознавства науковці приділяють значно більше уваги, ніж раніше, оскільки ця сфера діяльності важлива для освітнього процесу, необхідного для функціонування суспільства в цілому. Терміни визначають фундамент діяльності, оскільки вони впорядковують засоби мови, за допомогою яких виражається велика частина використовуваної інформації.

Термінологічна система будь-якої наукової дисципліни є інструментом її успішного розвитку. Опанування освітньої термінології – одна з основних умов становлення наукового світогляду та вільної професійної комунікації студентів та фахівців. Новий етап у розвитку науки про терміни пов'язаний з іменами Д. С. Лотте та Е. К. Дрезена, які у 1931 році публікують перші статті про терміни. На Заході розвиток термінознавства почався у цей час і пов'язаний з ім'ям О. Вюстера. Традиції вивчення терміноутворення знайшли свій відбиток у працях М. В. Ломоносова, І. О. Бодуена де Куртене, Л. В. Щерби. Важлива роль розвитку терміноутворення відводиться В. В. Виноградову.

У зв'язку зі становленням України як незалежної держави питання створення та поповнення національної освітньої української термінології набуло державного значення. Серед досліджень українських науковців було опубліковано термінознавчі роботи С. І. Головащука, В. В. Німчука, І. І. Ковалика, Ю. В. Шевельова, Т. І. Панька, В. М. Русанівського, А. А. Тараненко, Т. Р. Кияка, Л. А. Симоненка, В. Г. Скляренка, Є. К. Тимченко, Л. І. Шевченка та ін.

Національний термінологічний фонд поповнюється завдяки нормативним документам Міністерства освіти і науки України, освітніх та наукових агентств і університетів, які у свою чергу є джерелами освітніх та наукових термінів, наприклад «Міністерство освіти і науки України», «Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти» тощо. Вони відіграють важливу роль у формуванні понятійно-термінологічного апарату у сфері освіти, оскільки саме нормативні документи цих установ є джерелами освітніх термінів і, відповідно, матеріалом для дослідження. Лексика, розміщена у цих документах є автентичною та виступає нормою, оскільки представлена у постановках центральних органів виконавчої влади, які у свою чергу мають вагоме державне значення. Прикладами такої термінологічної лексики є: *дослідно-експериментальна робота, навчально-виховне об'єднання, інноваційна освітня діяльність, експериментальний загальноосвітній навчальний заклад* тощо (Міністерство освіти і науки України, 2014).

Нормативні акти та документація також розміщуються на сайтах університетів. Наведемо приклади деяких термінів нормативних документів Державного торговельно-економічного університету: *subject area* – галузь знань, *qualification title* – назва кваліфікації, *academic background* – академічна освіта, *educational program aim* – мета освітньої програми, *modern methods* – сучасні методи, *educational activities* – навчальна діяльність, *integral competence* – інтегральна компетентність тощо (Державний торговельно-економічний університет, 2022).

Джерелами походження як вищезазначених так і освітніх термінів загалом є запозичення, по-перше, зарубіжних термінів, а по-друге, термінів суміжних наукових дисциплін. Один із шляхів таких запозичень – поєднання їх із власно-мовними або давно запозиченими термінами, наприклад: *accreditation* – акредитація, *professor* – професор, *student* – студент, *programme* – програма, *campus* – кампус, *exam* – екзамен тощо. Вживання латинізмів, англоамериканізмів, германізмів, тощо можливе за умови стійкого входження іншомовного терміна умову та відсутність у ньому лексем для визначення відповідного поняття.

Щодо особливостей утворення англомовної термінологічної лексики в перекладах нормативних документів Британського агентства із забезпечення якості вищої освіти можна зазначити, що цей вид лексики має двокомпонентну або багатоконпонентну структуру, побудовану за певними граматичними моделями: прикметник + іменник; іменник (у називному відмінку) + іменник (у непрямому відмінку); іменник + прийменник + іменник; іменник + прикметник + іменник; прикметник + іменник + іменник; прикметник + прикметник + іменник; іменник + прийменник + прикметник + іменник; іменник + іменник + іменник.

Передача такого виду лексики відбувається за допомогою таких способів перекладу: транскодування, дослівний переклад, описовий переклад, комбінований переклад та підбір семантичного аналога. Практичне дослідження інтерпретації термінів, які використані у документах Британського Агентства із забезпечення якості освіти (*Quality Assurance Agency for Higher Education, 2021, 2022*) свідчить про те, що значну кількість термінів (38%) становлять лексичні одиниці, які перекладаються описовим способом. Наприклад: *academic infrastructure* – основні рекомендації, розроблені та підтримувані Агентством із забезпечення якості освіти у партнерстві зі спільнотою вищої освіти Великобританії та використовувані Агентством із забезпечення якості освіти і органами вищої освіти; *academic quality* – комплексний термін, який стосується того, як і наскільки якісно органи вищої освіти оперують можливостями викладання та навчання, щоб допомогти студентам прогресувати та досягати успіху; *accreditation of prior learning (APL)* – ідентифікація, оцінка та офіційне визнання навчання та досягнень, які мали місце в минулому, що враховується при прийомі студента на курс навчання тощо.

Інша суттєва за обсягом група термінів (також 38%) була перекладена за допомогою дослівного перекладу. Наприклад: *academic freedom* – академічна свобода; *assessment* – атестація; *class/contact hours* – аудиторні години; *mutual recognition* – взаємне визнання; *graduation* – випуск; *higher/tertiary education* – вища освіта; *higher education institution* – вищий навчальний заклад тощо.

Під час роботи з освітніми термінами було також використано комбінований переклад – поєднання кількох прийомів перекладу одночасно (15%). Наприклад: *accreditation* – акредитація; *descriptors of qualifications* – дескриптори кваліфікацій; *Doctor of Sciences* – доктор наук; *Doctor of Philosophy* – доктор філософії; *foreign students* – іноземні студенти; *quality control* – контроль якості; *modularisation* – модуляризація тощо.

Деякі англomовні освітні терміни були перекладені за допомогою транслітерації та транскрибування (5%). Наприклад: *credit transfer* – трансфер кредитів; *postdoctor* – постдоктор; *indicator* – індикатор; *expert* – експерт; *briefing* – брифінг тощо.

Решта освітніх термінів подавалися у вигляді семантичних аналогів (4%). Наприклад: *postgraduate certificate* – сертифікат аспіранта; *postgraduate diploma* – диплом аспіранта; *postgraduate student* – аспірант; *undergraduate certificate* – сертифікат бакалавра; *undergraduate degree* – ступінь бакалавра; *undergraduate diploma* – диплом бакалавра тощо.

Таким чином, завдяки уточненню змісту та значення термінів нормативних документів Британського Агентства із забезпечення якості освіти, було класифіковано та проаналізовано їхній переклад. Кількісний аналіз способів перекладу термінів у сфері вищої освіти продемонстрував найбільш розповсюджені способи перекладу термінологічної лексики з англійської мови на українську, серед яких значне місце посіли дослівний переклад та переклад за допомогою опису або пояснення, а комбінований спосіб перекладу, транслітерація та спосіб підбору семантичного аналога виявилися допоміжними.

ЛІТЕРАТУРА

Державний торговельно-економічний університет. (2022). Інформаційний пакет ДТЕУ спеціальності «Філологія», спеціалізації «Прикладна лінгвістика». <https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/1a9807d8527126150499a32267172415.pdf>

Міністерство освіти і науки України. Закон України про вищу освіту. (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Quality Assurance Agency for Higher Education. *Enhancement-led Institutional Review of Abertay University: Outcome Report*. (2021). <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/reports/abertay-university-outcome-report-elir-21.pdf>

Quality Assurance Agency for Higher Education. *The Quality Assurance of Alternative Providers: A Retrospective View (2011-21)*. (2021) <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/the-quality-assurance-of-alternative-providers-a-retrospective-view.pdf>

Quality Assurance Agency for Higher Education. *UK Quality Code for Higher Education. Part B: Assuring and Enhancing Academic Quality. Chapter B7: External Examining*. (2022). https://www.ucb.ac.uk/media/tsedfbcf/chapter-b7_-external-examining.pdf

Ярова Л. О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка,
(Кропивницький, Україна)

ЗАГОЛОВКОВІ КОМПЛЕКСИ ТЕКСТІВ НОВИН БІ-БІ-СІ: КОМУНІКАТИВНО-МОВНИЙ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТИ (НА МАТЕРІАЛІ САЙТУ НОВИН БІ-БІ-СІ)

У сучасній лінгвістиці все більше уваги приділяється вивченню текстів, які використовуються ЗМІ. Базові тексти ЗМІ прийнято називати новинними.

Новинне повідомлення, відображаючи подію, характеризується фактуальністю (factuality), неупередженістю (impartiality), зрозумілістю (comprehensiveness) (Hodkinson, 2013, с. 159). Воно обмежене просторово-часовим континуумом однієї доби та оперативнопредставлене в ЗМІ (друкованому, звуковому або електронному) (Hodkinson, 2013, с. 159).

На сучасному етапі для лінгвістики характерний комплексний підхід у вивченні тексту. На часі відсутня єдність підходів до виокремлення прототипних характеристик тексту – текстових категорій. Поняття текстова категорія дотепер ще не знайшло свого однозначного тлумачення. О. П. Воробйова під текстовими категоріями розуміє концептуальні ознаки, які відображають “найбільш суттєві властивості, прототипові характеристики тексту, взаємодія яких забезпечує його специфіку й усталеність як якісно визначеного лінгвосоціотичного, комунікативного й мовленнєвого утворення” (Воробйова, 1993, с. 24).

Виходячи з дискурсивної ситуації, цілей і завдань, для вирішення яких створюються новинні тексти, їхнього функціонального призначення, специфіки змісту, припускаємо, що однією з ключових властивостей таких текстів є інформативність. Адже будь-яка новина – це в першу чергу інформація, і новинний текст має бути побудований таким чином, щоб реципієнт повною мірою задовольнив свою потребу в отриманні бажаної інформації. Тому новинний текст часто обмежений наданням лише актуальної інформації.

Цілісність, або когерентність, розуміється як єдність таких цілісностей: змістової цілісності (єдність ідеї, теми, змісту), комунікативної цілісності (мети, намірів мовного спілкування) та структурної і формально-граматичної цілісності (мовленнєвих жанрів, їх комплексів, узгоджуваність і координація форм) (Радзієвська, 1993, с. 6). Цілісність, як і будь-яка інша категорія новинного тексту, забезпечується певними мовно-комунікативними засобами. Змістова цілісність тексту забезпечується лексичним рівнем мови, системою повного номінування, структурно-граматична – системою узгодженості граматичних форм і зв'язків, а комунікативна – єдністю інвенції, намірів, диспозиції та елокуції (Радзієвська, 1993, с. 6).

Зв'язність, або когезію, виокремлюють за різними ознаками: 1) логічними; 2) асоціативними; 3) образними; 4) композиційно-структурними; 5) стилістичними; 6) ритмоутворювальними (Мацько, 2003, с. 223).

Досягненню цілісності тексту й реалізації її зв'язку з інформативністю сприяє членованість – характерне для семантичної організації короткого новинного тексту дозування інформації, що унеможливорює «великі за обсягом переліки, поширені описи з багатьма деталями, які перенасичені різноманітною семантикою й розпорозують увагу» (Крапива, 2004, с. 7).

В умовах глобалізації суспільства, інтерактивності комунікаційного простору і стрімкого розвитку інформаційних технологій одним з ефективних способів розповсюдження інформації є інтернет-ЗМІ / web-ЗМІ / електронні ЗМІ / мережеві ЗМІ / e-media / он-лайн ЗМІ.

Головна відмінність розгортання мережевих новин від лінійного тексту полягає в ярусності, варіативності та полімодальності.

Згідно з даними дослідника С. Саксени (Saxena, 2006, с. 48), новинні заголовки зазвичай будуються за принципами 5 “Ws” (who/хто, what/що, where/де, when /коли і why/чому) і “H” (how/як). Важливим є вживання в заголовку іменників і дієслів, однак інші частини мови в заголовках також привертають увагу читача (Saxena, 2006, с. 48). Мовне аранжування заголовків новинних текстів виявляє низку специфічних рис: 1) вживання простих і конкретних слів (simple and specific words) є обов'язковим; 2) дієслова в активному стані додають важливості заголовку, у той час як деякі часові форми опускаються (finite verb forms are very often omitted), вживання теперішнього часу поширене у порівнянні з минулими часовими формами); 3) допоміжні дієслова допомагають

зеконотити простір (auxiliary verbs help to save space); 4) артикли зазвичай не вживаються (articles are usually omitted, unless the sense is lost); 5) широко відомі аббревіатури слід/можливо використовувати (widely known abbreviations should/ may be used); 6) часте вживання інфінітива для передачі значення майбутнього часу; 7) пунктуаційні знаки опускаються; 8) числівники пишуться цифрами, а не словами з метою економії місця; 9) заголовки у формі питального речення виявляють обмежене вживання, у зв'язку з тим, що питання пов'язують з невизначеністю (as questions refer to some uncertainty; 10) замість довгих слів слід вживати короткі (long words have to be replaced by short ones); 11) найважливіші слова для розкриття смислу слід вживати на початку заголовка the most important words should be put in the beginning (Saxena, 2004, с. 44–50; Petronienė, Žvirblytė, 2012, с. 65).

Мережевим новинним текстам притаманна лексико-тематична організація, яка інкорпорує номінанти новинної події (учасників, топоніми, хрононіми, дії, стани), статистичні дані, дати. Для таких текстів характерно вживання граматичних засобів, які сприяють розташуванню важливої інформації на початку речення, підвищують об'єктивність даних, використовують форми, максимально насичені інформацією.

Новинні текстові матеріали мають власну модель організації, яка має на меті стисло донести до аудиторії певну інформацію. Аналіз новинних текстів сайту новин Бі-Бі-Сі дозволив дійти висновку, що вони створюються на основі універсальної схеми (Дейк ван, 1989, с. 253–258), в якій виокремлюються обов'язкові та факультативні категорії тематичної організації тексту: Короткий зміст, Головна Подія, Фон, Контекст, Історія, Вербальні реакції чи Коментарі, кожна з якої може бути розчленована на підкатегорії. Так, категорія Короткого змісту складається із Заголовку та Введення, категорія Коментарів може бути поділена на Оцінку та Перспективи.

Одним із граматичних прийомів, використаних в новинних текстах, є висування важливої інформації на перше місце в синтаксичній структурі речення. Прикладом використання такого прийому може бути будь-яке речення, в якому йде цитата, а потім покликання на джерело, оскільки в такому випадку першочергову вагу має саме твердження.

Також для новинних текстів характерний широкий вжиток пасивних форм і конструкцій, а також безособової конструкції “There is”.

Наступною граматичною особливістю є велика кількість лексичних поєднань чи складних слів нестійкого типу.

Для новинного тексту також характерне використання скорочень та аббревіатур.

Характерною рисою новинних текстів ВВС є «культуроспецифічність».

Семантичний аналіз проведений нами засвідчив, що всі культурно-марковані елементи, ужиті в заголовкових комплексах новинних текстів Бі-Бі-Сі

корпусу нашого матеріалу спостереження, можливо структурувати на 11 груп. 66,4% культурно-маркованих елементів складають дві групи: географічні назви (36,8 %) та антропоніми (29,6%), у свою чергу кожна з цих груп за семантичним критерієм поділяється на підгрупи. Узагальнено можна стверджувати, що найчастіше у заголовкових комплексах досліджених новинних текстів вербалізується місце події та її учасники.

Культурно-марковані елементи виявляють тенденцію до кластеризації, тобто в одному й тому ж комплексі може реалізуватися декілька типів культурно специфічних елементів, а саме : ім'я особи+ номінант культурного артефакту, або органу/установи, до якої ця особа має відношення, наприклад, US RnB singer-songwriter James Ingram dies aged 66. Grammy winner Ingram wrote Michael Jackson single Pretty Young Things with Quincy Jones (BBC, 30/01/2019). Майже у всіх заголовкових комплексах, які вміщують антропонім, у препозиції або постпозиції до нього вживаються в атрибутивній функції іменники (із залежними словами), які позначають посаду/ статус особи, про яку йдеться, наприклад: Brad Gobright: Free solo climber falls to his death. World-renowned climber Brad Gobright has fallen to his death while abseiling in northern Mexico (BBC, 29/11/2019); Lionel Messi: Barcelona forward wins Ballon d'Or for record sixth time. Barcelona and Argentina forward Lionel Messi wins the Ballon d'Or award for the world's best player for a record sixth time (BBC, 03/12/2019); Joe Biden: Democratic presidential frontrunner denies one-term pledge . US media had reported that Mr Biden, 77, suggested to his aides he would only serve a single term (BBC, 12/12/2019).

ЛІТЕРАТУРА

- Воробйова, О. П. (1993). *Текстовые категории и фактор адресата*. Вища школа.
- Дейкван, Т. А. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация*: Прогресс, 253–258
- Крапива, Ю. В. (2004). *Коротка журнальна стаття як тип тексту (на матеріалі української, англійської та російської мов)*: автореферат. ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
- Мацько, Л. І. та ін. (2003). *Стилістика української мови*: Підручник. Вища школа.
- Радзієвська, Т. В. (1993). *Текст як засіб комунікації*. НАН України.
- Hodkinson, P. (2013). *Media, Culture and Society: an Introduction*. SAGE Publications.
- Petroniené, Saulé, Žvirblyté, Indrè, (2012). *Headlines of Online News Articles: Degree of Equivalence in Translation*. Studies about language. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.2839>
- Saxena, S. (2006). *Headline Writing*. Sage Publications Inc.

Боряк І. В.

старший викладач кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін
Київський кооперативний інститут
бізнесу та права
(Київ, Україна)

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ПАСИВНОГО СТАНУ ДІЄСЛОВА

Переклад вважається одним із найважливіших видів мовленнєвої діяльності, знання якого, є необхідним для повноцінної роботи представників найрізноманітніших спеціальностей. Речення з дієсловом-присудком у пасивному стані інколи викликають значні труднощі при перекладі. Дослідженням пасивних конструкцій займалися такі вітчизняні вчені як Г. Гнатюк, В. Карабан, І. Корунець та ін. Вони розкрили основний перелік труднощів при перекладі.

По-перше, в англійській мові форму пасивного стану мають не лише перехідні дієслова, а й дієслова, які потребують після себе непрямого або прийменникового додатка (так звані фразові дієслова). Наприклад: *to arrive at* приходити до, досягати (у переносному значенні), *to call upon* закликати кого-небудь, *to deal with* мати справу, звертатися з, *to enter into* приєднуватися (до угоди тощо), *to refer to* посилатися на, *to report on* повідомляти, доносити на, *to dictate to* диктувати, наказувати.

По-друге, англійському перехідному дієслову може відповідати неперехідне дієслово. Наприклад: *to affect* діяти, впливати на, *to attend* бути присутнім на, *to follow* іти за, *to influence* впливати на, *to join* приєднуватись до, *to need* відчувати потребу в, *to treat* поводитися з, *to refuse* відмовлятися від.

По-третє, в англійській мові у пасивному стані можуть вживатися стійкі фразеологічні сполучення, наприклад, *to make use of*, *to pay attention to*, *to take notice of*, *to lose sight of*, *to make fun of* та ін. Ці сполучення неможливо перекласти українською мовою відповідними дієсловами, не замінивши пасивний стан активним. Дуже часто при перекладі доводиться замість пасивного стану вживати активний, особові речення перекладати неозначено-особовими; замінювати одне дієслово іншим, а іноді замість особової форми дієслова вживати в українському тексті безособову форму або ж взагалі передавати пасивну лексичним способом: *A change of course in the government's economic policy was hinted at... Мова йшла про зміну курсу економічної політики уряду...*

Якщо в англійському реченні відсутній суб'єкт дії (додаток з прийменником *by*), воно зазвичай перекладається неозначено-особовим реченням: *Yesterday*

Parliament was told... Вчора парламенту повідомили...; This statement should be looked at in the light of what was said at the previous meeting. Цю заяву слід розглядати в світлі того, що було сказано на минулому засіданні. В українській мові пасивний стан не так часто вживається, як в англійській, і навіть у тих випадках, коли англійському дієслову в пасивному стані відповідає українське перехідне дієслово, пасивний стан часто замінюється активним зі стилістичних міркувань або для того, щоб передати смисловий або логічний наголос в англійському реченні: *The conference will be preceded by the meeting... Перед конференцією відбудеться зустріч...; This proposal is opposed by the western governments... Уряди західних країн проти (не підтримують) цієї пропозиції... (Шпак, 2007, с.144)*

Існують п'ять способів перекладу дієслова-присудка в пасивному стані.

1). При перекладі українською мовою пасивний стан може передаватися:

а) пасивним дієприкметником минулого часу;

б) дієсловом на -ся відповідно часу, особи та числа;

в) дієсловом активного стану відповідно часу, 3-ї особи множини, що є частиною неозначено-особового речення.

e.g. The experiments were made last year.

а) Досліди (були) проведені у минулому році.

б) Досліди проводилися у минулому році.

в) Досліди проводили у минулому році.

2). Речення із сполученнями «модальне дієслово + іфтітив» пасивного стану перекладається словами: можна, треба, потрібно та ін.

e.g. The equipment must be installed.

Устаткування потрібно встановити.

3). Пасивний стан з підметом «it» перекладається неозначено-особовим реченням. *e.g. It was written ... - писали. It is known - відомо.*

4). При перекладі англійських речень з дієсловом у пасивному стані часто вживається зворотний порядок слів (українське речення починається з присудка).

e.g. New technology has been worked out.

Було розроблено нову технологію.

5) В англійській мові формою вираження особи або предмета, які виконують дію, є непрямий додаток з прийменником «by». Якщо непрямий додаток означає інструмент або знаряддя виробництва, то вживається прийменник «with». Українською мовою такі додатки перекладаються:

а) іменником в орудному відмінку, а присудок записується у пасивному стані:

e.g. Imperfections in polymers structure can be revealed with an electronic microscope

Дефекти структури полімерів можна виявити за допомогою електронного мікроскопа.

б) іменником у називному відмінку; у даному випадку англійський пасивний стан передається активним станом.

e.g. An interesting phenomenon was registered by dr. N.

Доктор Н. відзначив цікаве явище.

При перекладі непрямого додатка прийменнику в українській мові часто відповідають слова «шляхом», «за допомогою» (Климова О. В, 2012, с. 6).

Варто зазначити, що обов'язковою умовою адекватного перекладу є вміння правильно аналізувати граматичну складову іншомовних речень, правильно визначати граматичні труднощі перекладу й конструювати речення відповідно до норм мови і жанру перекладу, адже втрата граматичних особливостей відтвореного тексту в багатьох випадках призводить до зміни характеру оригіналу та нівелювання авторського стилю. (Сітко А.В, 2013, с. 201)

Проаналізував утворення пасивних конструкцій в англійській та українській мовах можна зробити висновок, що в англійській мові речення у пасивному стані вживаються значно частіше, ніж в українській, оскільки в англійській мові в пасивному стані вживаються не лише перехідні, а й багато неперехідних дієслів. Підметом речення пассивного стану в англійській мові може бути прямий, непрямий, а також прийменниковий додаток речення активного стану. Отже, при перекладі українською мовою можна або зберегти пасивну форму, або замінити її активною, важливо знати, чим саме зумовлене вживання пасивної форми в оригінальному реченні.

ЛІТЕРАТУРА

Шпак В. К. (2007). *Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти*. Знання.

Климова О. В. (2012, 22 квітня). *Навчальний посібник до практичних занять та самостійної роботи над темами «Passive Voice» та «Infinitive»*
<http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1829/1/TEXT-BOOK.pdf>

Сітко А. В. (2013). Використання результатів контрастивних досліджень у перекладознавстві. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (мовознавство)»*. (116). 199–203

Лашко А. С.

асистент кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ ТА СПОСОБИ ЇЇ ПЕРЕДАЧІ

Кожна мова має свої особливості, на це впливають відмінні умови життя, історія, культурні цінності, традиції та звичаї, і проявляються вони в одиницях, властивих лише побуту та способу життя кожного конкретного народу. У зв'язку з процесами євроінтеграції та глобалізації у світі все частіше можна побачити однакові слова з однаковим змістом у багатьох мовах. Проте не завжди ми можемо знайти потрібний аналог у мові перекладу, саме це викликає перекладацькі труднощі, для подолання яких перекладачу необхідно володіти певним рівнем знань мови оригіналу та мови перекладу, а також особливостями культури та традицій конкретної держави. Таку лексику називають безеквівалентною.

До безеквівалентної лексики найчастіше належать поняття, які позначають риси матеріального та духовного життя, форми правління, посади людей, людські звички, елементи національного життя (костюми, їжа, напої), традиції та багато іншого.

Переклад безеквівалентної лексики – це частина великої і важливої проблеми передачі національної та історичної самобутності нації. Безеквівалентна лексика належить до найменш вивчених лінгвістичних одиниць, а тому її переклад завжди становить неабияку складність. Теоретичні дослідження показують, що існує дві основні проблеми передачі такої лексики: 1) відсутність у мові перекладу еквівалента через відсутність у носія мови поняття, яке позначається чужою лексичною одиницею; 2) необхідність передати не лише предметне значення слова, але й колорит, його додатковий відтінок.

Переклад не може бути абсолютним аналогом оригіналу, тому головне завдання перекладача полягає у створенні тексту, максимально наближеного до оригіналу за семантикою, структурою та його потенційним впливом на реципієнта (Яблочнікова, 2015, с. 250).

Існує безліч способів передачі безеквівалентної лексики, і цим питанням займалося дуже багато відомих науковців та вчених, які виділяють серед них п'ять найбільш поширених:

1. Транскрипція та транслітерація – найлаконічніші способи. Завдяки ним створюється певний експресивний потенціал: у контексті слів рідної мови транскрибоване слово виділяється як чуже, надає предмету, який воно позначає, конотацій небуденності, оригінальності: *der Bundestag* – бундестаг; *die Wehrmacht* – вермахт. Одна з основних переваг транскрипції – максимальна стислість, що в ряді випадків стає основною причиною транскрибування. Варто зазначити, що транскрипцію слід використовувати обережно, оскільки в деяких випадках передача колориту, який не є основною метою, може відтіснити на другий план передачу смислового змісту, не виконавши тим самим комунікативну задачу перекладу. Велика кількість транскрибованих слів може призвести до перевантаження тексту, що не зближує читача з оригіналом, а віддаляє від нього.

2. Калькування – передача іншомовної лексики за допомогою заміни її складових частин. Калькування допомагає створити нову одиницю, яка до деталей копіює структуру вихідної лексичної одиниці. Проілюструємо це на наступних прикладах: *der Wolkenkratzer* – хмарочос; *der Jugendsenator* – сенатор у справах молоді; *die Kristallnacht* – кришталева ніч (Кочерган, 2006, с. 81).

- а) напівкалькування являє собою часткове запозичення слів та виразів, які складаються частково з елементів вихідної мови, частково з елементів мови перекладу. Так, напівкалькуванням в українській мові є реалія «Третій рейх», яка являє собою аналог виразу «*Das Dritte Reich*» (Кочерган, 2006, с. 87).
- б) створення перекладачем семантичного неологізму, тобто слова чи виразу, який дозволяє зрозуміти сенс змісту реалії. Наприклад: *Handwerkbursh* – ремісничий челядник.

Серед недоліків цього способу перекладу ми можемо визначити те, що не завжди читач може зрозуміти слово, яке перекладене способом калькування. Під час перекладу перекладач застосовує різноманітні трансформації, такі як: зміна відмінкових закінчень, кількість слів або словосполучень, порядку слів у реченні.

3. Уподібнюючий переклад вживається досить часто. Дуже поширений підбір функціонального еквіваленту, який у читача вихідної мови викликає такі ж асоціації, як і у читача мови перекладу: *Ich habe eine Konfirmation gemacht.* – Я вперше причастився.

4. Гіпонімічний переклад являє собою заміну видового поняття на родове, тобто передача реалії мовною одиницею, яка має більш широке значення, ніж та, яку перекладають. За своїм значенням, це прийом генералізації, який дуже часто використовується. Він дозволяє відмовитись від транскрипції та провести заміну понять, різниця між якими в умовах даного контексту незначна: *der*

Gastarbeiter – іноземний робітник, робітник емігрант; der Blaubrief – синій конверт з повідомлення про звільнення.

5. Описовий переклад застосовується для передачі безеквівалентної одиниці за допомогою пояснення. Є деякі вимоги до застосування саме описового перекладу: – опис лексичної одиниці не повинен бути занадто поширеним; – переклад повинен найточніше наблизитись до мови оригіналу та відбивати зміст позначеного неологізмом поняття; – синтаксична структура словосполучення не повинна бути надто складною. Наприклад: der Eintopf – густий суп з м'ясом та овочами; die Mettwurst – копчена ковбаса з нежирного м'яса; die Praline – шоколадна цукерка з начинкою. Недоліком описового перекладу є його красномовність. Саме тому цей спосіб перекладу застосовується там, де можна використати коротке пояснення.

Окремо виділяють дослівний переклад, але до нього слід ставитися дуже уважно, оскільки він може спричинити змістовні помилки. Наприклад: die h here Schule – повна середня школа (а не вища школа); Sant Nikolaus – Дід Мороз (а не Санта Клаус); er bekam eine F nf – він отримав одиницю (а не п'ятірку); er hatte lauter Einsen – у нього одні п'ятірки (а не одиниці).

Отже, можемо зазначити, що за вибір способу перекладу повністю відповідає перекладач. Вибір залежить від багатьох факторів (як зовнішніх, так і внутрішніх). Аналізуючи зміст безеквівалентної лексики та шляхи її перекладу, можна зрозуміти, що сутність перекладу полягає у збереженні смислового значення одиниці оригіналу зі збереженням її національно-культурного та історичного колориту. Тож, вдале застосування способів перекладу може або додати колориту та самобутності тексту, або ж знецінити його.

Сама проблема перекладу безеквівалентної лексики нині є глобальною, оскільки народи щодня обмінюються культурами, власними надбаннями. І враховуючи той факт, що нові лексичні одиниці з'являються кожного дня, постає необхідність створення нових, більш сучасних підходів до перекладу та адаптування цієї лексики в інших мовах. Це нелегкий процес, а тому він потребує подальшого дослідження та розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

Бархударов Л. С. (1975). Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения.

Кияк Т. Р., Огуй О.Д., Науменко А.М. (2006). Теорія та практика перекладу (німецька мова). Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: Нова Книга.

Кочерган М. П. (1999). До питання про безеквіваленту лексику і лакуни та способи їх компенсації // Проблеми зіставної семантики.

Збірник статей за доповідями Міжнародної наукової конференції з проблем зіставної семантики 23–25 вересня 1999 р. – С. 42–45.

Кочерган М.П. (2006). Основи зіставного мовознавства. К.: Академія.

Чередниченко О. І. (2007). Про мову і переклад. К: Либідь.

Чернобай Г. С., Чернобай С. О. (2007). Основні проблеми перекладу безеквівалентної лексики // Гуманітарний вісник. Серія іноземна філологія: Всеукраїнський збірник наукових праць. Число 11: у двох томах.– Черкаси: ЧДТУ. – 570 с.

Яблочнікова В.О. (2015). Особливості перекладу безеквівалентної лексики. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». №59. С. 249–251

Грибенюк С. А.

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: канд. філол. наук, доц. **Верезубенко М. М.**
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОФІЦІЙНОГО ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ

Одним із головних понять сучасної прагматичної лінгвістики та лінгвістики тексту є поняття дискурсу. Сучасна концепція дискурсу відбиває весь курс мовознавства. Немає чіткого та загальноприйнятого визначення «дискурсу». Можливо, це сприяє величезній популярності терміну, яким він став в останні десятиліття. Різні розуміння, викликані ключовими зв'язками, успішно задовільняють різні концептуальні потреби, трансформуючи загальноприйняті уявлення про мову, текст, діалог, стиль. Теорія дискурсу як практичної форми тексту перегукується з концепцією Е. Бенвеніста. (*Білозерська Л., Возненко Н., Радецька С., 2010, с. 37*).

Спочатку слід виділити офіційний і неофіційний дискурси, а потім здійснити їх подальшу диференціацію. Отже, існують дискурси, які використовуються для спілкування в офіційній та діловій сферах (*Білозерська Л., Возненко Н., Радецька С., 2010, с. 78*)., тобто тексти офіційно-ділового стилю. Під неформальним дискурсом розуміють тексти, що виконують функцію поза офіційною сферою, тобто в неформальній, повсякденній комунікації. Одним із завдань

комунікативної спрямованості офіційного військового дискурсу є передача інформації з метою подальшого засвоєння і використання її на практиці, а для цього необхідні процеси організації новонабутих знань, і зв'язування його з раніше відомими є істотними.

За спостереженнями вчених, для сучасної німецької мови характерна мілітаризація (Гончарук Л. М., 2015, с. 11). Реальний військовий дискурс екстраполюється на соціально-політичний дискурс і цим впливає на тих, хто спілкується глобально. Сучасний світ постійно стикається з конфліктами, нападами та новими загрозами.

З лексичної точки зору формальний дискурс представлений літературною (як загальною, так і технічною) лексикою та фразеологією. Для офіційного військового дискурсу характерно використання вузькоспеціалізованої та міждисциплінарної термінології (І. С. Шевченко, 2005, с. 26).

Як правило, німецькі терміни є складними словами, які часто перекладаються українською мовою термінологічними словосполученнями, що мають описові ознаки. Наведемо кілька характерних прикладів: *Ger skkraftwagen m* – вантажний автомобіль для особистих речей військовослужбовців; *Verteidigungsausgaben pl* – витрати на оборону; *військові витрати*; *Wegebahnabteilung f* – загін забезпечення руху. Компонентами складних слів можуть бути не тільки сутнісні, як у наведених вище прикладах, а й інші частини мови. Словоскладання є вельми продуктивним способом словотворення у німецькій мові. Як зазначено з вищенаведених прикладів, в українській мові слова використовуються значно рідше, частіше зустрічаються термінологічні словосполучення. Термінологічні словосполучення зустрічаються також і в німецькій військовій термінології, але значно рідше. Наприклад: *Angriff nach Bereitstellung* – наступ з вихідного становища; *Entwicklung zur Sch tzenkette* – розгортання в ланцюг.

Значного поширення у німецькій військовій термінології набули усічені терміни-словосполучення. Такі терміни служать для позначення багатofункціональних понять, тобто таких понять, які одночасно охоплюють не один, а кілька, найчастіше два, об'єкти реальної дійсності, причому зовсім різних. Подібні терміни складаються з кількох складних слів, що мають один загальний для всіх компонент, який зберігається найчастіше лише в останньому слові словосполучення, а в усіх попередніх словах його відсутність позначається дефісом. Вимовляються такі усічені словосполучення так, як пишуться. Обов'язковим компонентом усічених термінів-словосполучень є сполучник «und», наприклад: *Panzerabwehr – und Kontaktmine f* – протитанкова контактна міна; *Land – und K stenverteidigung f* – наземна та берегова оборона; *Lauf- und Verschlussfeder f* – зворотна пружина ударно-спускового механізму; *Raketen- und Lenkwaffenabwehr f* – протиракетна оборона.

У всіх жанрах військової літератури зустрічаються скорочені військові терміни, тобто скорочені позначення термінів, які настільки увійшли у повсякденне вживання, що самі стали термінами. Скорочені позначення є також і в українській військовій термінології, але в німецькій термінології вони зустрічаються значно частіше та охоплюють ширше коло військових понять. Важливо зауважити, що таке саме скорочення може означати зовсім різні терміни, тобто вживатися в різних галузях військової справи. Про це необхідно пам'ятати військовому перекладачеві, щоразу визначаючи область вживання того чи іншого скороченого позначення. Наведемо деякі приклади скорочених позначень, які стали самостійними військовими термінами: *Btl. (das Bataillon)* – батальйон; *Geb. (Gebirgs-)* – гірський; *Lkw (der Lastkraftwagen)* – вантажний автомобіль; *Pkw (der Personenkraftwagen)* – легковий автомобіль. Аналізуючи військову термінологію, можна легко помітити, що багато військових термінів включають однакові компоненти в якості перших або останніх елементів складних слів.

Отже, проблема перекладу військової лексики є однією з найважливіших проблем перекладу, так як вони позбавлені експресивності, позначаючи поняття, які не обтяжені емоційними відтінками. Слова, що входять до термінології, в результаті зміни значення втрачають колишнє емоційне забарвлення і стають стилістично нейтральними. Поелементний переклад складних військових лексичних одиниць може призвести до грубих помилок. Тлумачення військових термінів українською мовою можливе лише після повного з'ясування всього обсягу поняття, до якого відноситься цей термін. Часто двомовні військові словники не допомагають вирішити це завдання, оскільки можуть лише перерахувати деякі можливі варіанти адаптації. Посібники та набори правил, які містять визначення відповідних понять, надають значну підтримку в таких питаннях.

ЛІТЕРАТУРА

Білозерська Л., Возненко Н., Радецька С. (2010). *Термінологія та переклад*: навч. посіб. для студ. філол. напряму підготовки. Вінниця: Нова Книга. 231 с.

Гончарук Л. М. Жанрові аспекти перекладу офіційно-ділових документів франкомовного військового дискурсу [Дисертація] (2015). Київ, 211 с.

Шевченко І. С. та ін. (2005). *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен* – Харків: Константа, 356 с.

Логвиненко І. І.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доц. Серета Н. А.
Київський національний лінгвістичний університет
(Київ, Україна)

«СТИЛІСТИЧНІ ФІГУРИ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ В ЗАГОЛОВКАХ НІМЕЦЬКИХ МЕДІЙНИХ ТЕКСТІВ. ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ»

Дані тези є основними думками однойменної дипломної роботи. За останні десятиліття медійний дискурс набув значного розповсюдження та впливу на повсякденне життя людини. Тези, які передаються через ЗМІ, поза залежністю від форми, можуть впливати, а іноді навіть кардинально змінювати думки людей. Іноді матеріали з іншомовних видань перекладаються не зовсім коректно. Причиною можуть слугувати недостатній рівень володіння мовами, особливо з урахуванням використання стилістичних засобів в німецькій мові, людини, яка перекладає чи використовує першоджерело, або ж свідомо маніпуляція. У випадку письмових ЗМІ саме від заголовку залежить, чи будуть читати конкретну статтю. Саме тому метою цієї роботи було проаналізувати з точки зору перекладу заголовки німецькомовних текстів медійного дискурсу зі стилістичними фігурами негативної семантики, яких можна знайти достатньо багато за останній час.

Поняття «медійний текст» поширилось та набуло особливої ваги у зв'язку зі стрімким розвитком та появою інтернету й традиційних ЗМІ. Медійний текст відрізняється від інших текстів, перш за все, умовами функціонування. Та й сам його зміст виходить за межі словесної знакової системи, через що вимагає окремого підходу до її аналізу.

Поняття «медіатекст» має різні тлумачення, але можна дійсно вважати, що медійний текст є загальним поняттям, що поєднує раніше існуючі терміни такі як журналістська стаття, рекламний текст, теле- або радіотекст, газетний або інтернет тексти тощо. Саме тому основними сферами медійного тексту є журналістика, реклама та PR.

Існують різні типології медіатекстів, що не дивно, якщо взяти до уваги їхню принципову різnorodність. Класифікації медіатекстів виходять з таких параметрів: спосіб виробництва тексту, форми (фактури) медіатексту, канал розповсюдження, функціонально-жанровий тип тексту та тематична домінанта.

Також ми можемо сказати, що створення тексту проходить кілька етапів: ідея, формування та формулювання задуму, мовного оформлення тексту. Саме вони впливають на подальший вид тексту.

Цікавим також є заголовок медійного тексту, бо він одночасно є частиною тексту, але має певну незалежність від самого тексту. Це досягається також і за рахунок розташування заголовку по відношенню до самого тексту. Існує також декілька класифікацій заголовків в залежності від відображення елементів тексту, повноцінності відображення інформації з тексту в заголовку та ступенем складності їх формулювання.

Стилістичні фігури у широкому ж розумінні – це будь-які мовні засоби, включаючи тропи, що надають мовленню образності і виразності.

Стилістичні фігури являють собою особливі синтаксичні побудови, які слугують для посилення образно-виразної функції мови. Поезія, наприклад, не уявляється без стилістичних фігур, які дають змогу оцінити підвищення і зниження голосу, темп мовлення, паузи, словом – усі відтінки фрази, що звучить. Людина в процесі читання, яка ігнорує стилістичні фігури й орієнтується лише за розділовими знаками, позбавляє себе всіх тонкощів поезії і, отже, не розуміє глибини твору. Але це стосується не тільки поезії. Ігнорування стилістичних фігур у будь-якому тексті може призвести до втрати певних думок, які були задумані автором.

Стилістичні фігури можна поділити на три типи, кожен з яких існує у двох протилежних варіантах. До першого типу відносяться стилістичні фігури протяжності. Це стилістичні фігури зменшення та стилістичні фігури додавання.

Другий тип стилістичних фігур – це стилістичні фігури зв'язності. Вони поділяються на стилістичні фігури роз'єднання та стилістичні фігури об'єднання.

Також виділяють стилістичні фігури значущості. У цьому типі розрізняють стилістичні фігури порівняння та стилістичні фігури виділення.

Інформативні можливості заголовка великі, адже він не тільки пов'язаний із загальним текстом, думкою, образом головного героя, а й формує емоційне ставлення до тексту. При цьому емоція може бути авторською і передаватися прямо в тексті, або не настільки очевидною і формуватися самим читачем.

Поруч зі стилістичним значенням слів чи словосполучень не треба забувати про емоційно-оціночний аспект. Стилістичним забарвленням (маркуванням) мовної одиниці є ті додаткові експресивні або функціональні властивості, що обмежують можливості вживання цієї одиниці певними сферами та умовами спілкування і тим самим несуть стилістичну інформацію.

Методи лінгвістичного аналізу – це група традиційних для лінгвістики тексту методів семантичного, стилістичного, морфологічного, синтаксичного аналізу, матеріалом для яких виступають медіатексти. Ці методи дозволяють виявити закономірності організації кожного рівня медіатексту, стійке поєднання одиниць, характерну для різних жанрів і медіатопиків, особливості різних тропів і стилістичних прийомів з точки зору реалізації загальної комунікативної перспективи медіатексту. Використання цих методів дослідження має давню та плідну традицію.

Проаналізувавши сто заголовків німецькомовних ЗМІ, у яких були наявні стилістичні фігури негативної оцінки, я дійшла до наступних висновків. Не зважаючи на те, що у певних випадках ми розглядаємо заголовки новин, які хоч і повинні привертати увагу та зацікавлювати читача до подальшого ознайомлення, але вони все ж повинні базуватись на фактах та бути більш нейтральними, задля більш професійної та неупередженої подачі, без маніпуляцій. На практиці ми бачимо, що автори, чи авторські колективи, вдаються до яскравих емоційних забарвлень тексту та використовують серед іншого й стилістичні засоби, які можуть активно впливати на сприйняття читача. Деякі в більшій мірі, деякі в меншій, але цей вплив доволі відчутний.

Важливо також підкреслити, що не існує конкретних стилістичних фігур, проте будь-яка стилістична фігура може у тій чи іншій мірі надавати саме негативну конотацію заголовку. Саме тому у своєму дослідженні я знаходила заголовки з метафорами («*Hlle am K hlregal*») (Genios, 2022) та епітетами («*Die Null-Bock-Ministerin*») (Genios, 2022), як найбільш уживаними стилістичними фігурами негативної оцінки, які слугували для підкреслення саме негативного відношення самого автора до питання або відображення негативного ставлення редакторського колективу. Також були наявні риторичні питання («*Kommen hier die neuen iranischen Terror-Waffen an?*») (Julian Röpcke, 2022), іронія («*Habt ihr das alles bis zum Ende durchdacht?*») (Genios, 2022), літоти («*Der Undiplomat*») (Genios, 2022), перелічення («*Zu viel, zu lang, zu hektisch*») (Genios, 2022), зіставлення («*Gutes Ziel, falscher Weg*») (Genios, 2022) чи навіть оксиморон («*Der friedliche Diktator*») (Genios, 2022).

Для перекладу опрацьованого матеріалу були застосовані майже усі види перекладацьких трансформацій за Л.С. Бархударовим та Р.К. Міньяр-Білоручевим, задля коректної передачі їхнього змісту. Але не зайвим буде нагадати, що не можна забувати про вимоги до самого заголовка, наприклад стосовно його довжини.

ЛІТЕРАТУРА

Синегуб С. В. (2005) Основи перекладацького аналізу тексту. К.: Ред.-вид. відділ МНТУ.

Бархударов Л.С. (2016) Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: ЛКИ, 2007; 6-е изд.

Миньяр-Белоручев Р.К. (1980) Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат.

Der friedliche Diktator. (2022, 19 березня) <https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/BEZE/20220319/der-friedliche-diktator/PMG42-BEZ20220319-2454276.html>

Der Undiplomat. (2022, 5 березня) https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/SPIE/20220305/der-undiplomat/PMG4SPIEGEL-Heftimport-SP20220305-63741_db55c567-5483-490f-a8eb-c2009f0c6dd3.html

Die Null-Bock-Ministerin. (2022, 15 травня) https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/SPIE/20220514/die-null-bock-ministerin/PMG4SPIEGEL-Heftimport-SP20220514-87365_a6304142-65c1-43e1-85bd-cff938ffec88.html

Gutes Ziel, falscher Weg. (2022, 14 травня) https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/SPIE/20220514/gutes-ziel-falscher-weg/PMG4SPIEGEL-Heftimport-SP20220514-88037_c1b05c0d-7f13-4233-8a63-9eb-9f1947ad6.html

Habt ihr das alles bis zum Ende durchdacht? (30 квітня 2022) https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/SPIE/20220430/-habt-ihr-das-alles-bis-zum-ende-du/PMG4SPIEGEL-Heftimport-SP20220430-83001_578cf227-e421-4456-8a8e-50ec5d4bd9ca.html

Hölle am Kühlregal. (2022, 21 травня) https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/SPIE/20220521/hoelle-am-kuehlregal/PMG4SPIEGEL-Heftimport-SP20220521-88833_bb564271-a92b-42fe-88ae-ed48405421f8.html

Julian Röpcke. Kommen hier die neuen iranischen Terror-Waffen an? (5 листопада 2022) <https://www.bild.de/politik/ausland/politik-ausland/brisante-fotos-aus-moskau-kommen-hier-die-neuen-iranischen-terrorwaffen-an-81835788.bild.html>

Zu viel, zu lang, zu hektisch. (2022, 14 травня) https://www.genios.de/presse-archiv/artikel/SPIE/20220514/zu-viel-zu-lang-zu-hektisch/PMG4SPIEGEL-Heftimport-SP20220514-87311_ca8cbf99-7e6c-4755-882d-4789519dace9.html

Войтенко І. В.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: проф. **Пилипенко Р. Є.**

Київський національний лінгвістичний університет

(Київ, Україна)

ПРОБЛЕМА ВАРІАТИВНОСТІ ПРИ ВІДТВОРЕННІ АВТОРСЬКИХ НЕОЛОГІЗМІВ НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДІВ ТВОРІВ МІХАЕЛЯ ЕНДЕ

Актуальність теми дипломної роботи обумовлена тим, що зараз явище авторських неологізмів в художніх творах вивчене не достатньо, про що свідчить

низка існуючих в науковому обігу публікацій присвячених неологізмам загалом. Проте аспект передачі авторських неологізмів при перекладі оригіналів німецьких художніх текстів українською мовою є проблемним з наукової точки зору. Адже, більшість вчених концентруються в своїй дослідній роботі або на вивченні способів перекладу неологізмів або на специфіці неологізмів як лексичного явища загалом. Тому дане дослідження дає змогу систематизувати та структурувати існуючі досі науково-методичні доробки щодо перекладу неологізмів, а також поєднавши їх результати та опрацювавши варіантизм при передачі авторських неологізмів з німецької на українську мову на конкретних прикладах зробити помітний вклад у розв'язання актуальної проблеми їх перекладу.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вони можуть бути використані, як додаткові матеріали для курсу “Перекладознавства” відповідно до освітньо-професійної програми “Переклад і міжкультурна комунікація (німецька мова і друга іноземна мова)” для студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю “035 Філологія”. Також теоретичний доробок дипломної роботи є внеском до загальної теорії перекладу, зіставної лінгвістики, зіставної лексикології та перекладознавства німецької та української мов, а також до неологічної науки в аспекті проблематики відтворення авторських неологізмів однієї мови на іншу.

Узагальнюючи опрацьований науково-методичний матеріал можемо резюмувати, що неологізмами є лексичні інновації яким властива низка типових ознак: фіксоване використання, здатність втрачати новизну, соціальна віднесеність, стандартизованість, опосередкований зв'язок з контекстом, високий рівень аккузативності.

Загалом ґрунтуючись на аналізованих науково-методичних матеріалах зауважено, що поняття неологізмів має багато трактувань які об'єднані ефектом новизни, що спричинений в художній літературі прагненням автора до винятковості реалізації творчого задуму, а також необхідністю введення нових лексичних одиниць для точнішої репрезентації деталей сюжету твору (*Корунець, 2003, с. 143*).

Неологізми відповідно до своїх типових ознак поступово змінюють власний статус на узуальний. Рідко така тенденція поширюється на авторські неологізми, оскільки вони традиційно не функціонують за рамками авторського художнього твору.

Виявлено, що в широкому сенсі диференціальними ознаками неологізмів є такі як спрямованість до індивідуального та соціального; узуальність та не узуальність; змістова залежність; номінативність та експресивність високого рівня; факультативність та облігаторність; приналежність до мовлення або до системи мови; нормативність або відхилення від норм (*Возненко, 2017, с. 58*).

На основі диференціальних ознак неологізмів в науковій літературі виокремлені різні варіанти їх класифікації, з яких найпоширенішими є наступні підходи: за видом мовної одиниці; за рівнем новизни мовної одиниці; за видом реалії на яку вказують; за способом утворення.

Найпоширеніший підхід до класифікації неологізмів враховує їх мовні моделі словоутворення та структуру на різних рівнях мови (звукові комплекси, слова та словосполучення). Ключовими способами словоутворення авторських неологізмів є такі як семантична та словотворча деривація, а також запозичення слів. АН класифікуються на лексичні, фонетичні, граматичні, семантичні та okazіональні словосполучення, сформовані продуктивними, малопродуктивними та непродуктивними моделями (Булаховський, 1955, с. 67).

Оскільки новоутворення в лексиці можуть залежати від сфери її функціонування, то відповідним чином неологізми підлягають об'єднанню в такі групи, як галузеві терміни, виробничо-технічні, компоненти лексики пов'язані з новим явищами, предметами, назви нових професій та їх фахівців (Дзюбіна, 2014, с. 63).

На основі опрацьованої джерельної бази виділено наступні диференціальні ознаки неологізмів — їх семантика, структура, стилістичне призначення, момент утворення, відсутність/наявність окремого автора, входження/невходження в мову, відчуття/невідчуття новизни неологізму, спрямованість до соціального, узуальність/неузуальність, змістова залежність, високий рівень експресивності/номінативності, факультативність/облігаторність, нормативність/відхилення від норм.

Ключовими видами неологізмів з-поміж розглянутих в опрацьованій джерельній базі дослідження вважаємо наступні: власне неологізми, ксенізми, гапакси, okazіоналізми, ефемеризми, авторські та художні. Відповідно до теми дипломної роботи в рамках авторських неологізмів послуговувались такими їх категоріями: назви персонажів, відприкметникові абстрактні іменники, складні іменники з різним змістом, іменники середнього роду з просторовим, процесуальним та якісним значенням та складні прикметники (Васкул, 2014, с. 25).

Аналіз науково-методичних та художніх джерел дозволив виявити наступну тенденцію щодо вживання неологізмів у художніх творах. Кількість авторських неологізмів прямо пропорційна унікальності твору, що робить його цікавішим з точки зору читачів.

Виявлено, що головною специфічною рисою перекладу авторських неологізмів є те, що вони не підлягають прямим чи опосередкованим перекладацьким трансформаціям, а передається як опис його змісту, специфіки, характеристики через призму світогляду перекладача. Ширина останнього при описовому перекладі є важливим фактором, який впливає на результат перекладацького процесу.

Особливістю описового перекладу авторських неологізмів є також те, що у відтвореному варіанті практично відсутні елементи онімної лексики на

позначення персонажів і топонімів художнього твору, проте додані перекладачем відомості про зміст оригінального неологізму закладений письменником. Таким чином існують такі перекладацькі стратегії для відтворення авторських неологізмів художніх творів мовою перекладу: передача деталей, специфічних рис новоутворення або концентрація на основному змісті, генералізованому значенні неологізму.

Описовий переклад вимагає від перекладача не тільки глибоких знань мови оригіналу та мови перекладу, але й наявності інших компетентностей які б дозволили зрозуміти тонкощі закладеного письменником в неологізм значення.

При описовому перекладі можуть поєднуватись різні способи та підходи за для максимально повної передачі змісту авторських неологізмів такі, як лексичне доповнення та упущення, гра слів (асоціативне накладення, ототожнення та видимість) (Медведєва, 2013, с. 31).

Прослідковано наступну специфіку описового перекладу. Важливо не прости передати характеристику авторського неологізму, а й врахувати при цьому контекст оригінального твору в якому він вжитий письменником для уникнення спотворення початкового змісту.

ЛІТЕРАТУРА

Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський . – К.: Рад. школа, 1955. – 248 с.

Васкул І., Пігур М. Новотвори в українському мовознавстві (на прикладі творчості Василя Стуса) / І. Васкул, М. Пігур // Магістерський науковий вісник №21: Українська філологія. 2014. С. 62–64.

Возненко Н. В. Специфіка перекладу топонімів у романі М. Енде “Нескінченна історія” українською мовою / Н. В. Возненко // Наукові записки. Серія «Філологічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / відп. ред. проф. Г. В. Самойленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – Кн. 1. – 259 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/570/1/nz_phil_kn1_2017.pdf

Вокальчук Г. М. Вивчення неологізмів у вузівському курсі сучасної української літературної мови / Г. М. Вокальчук // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2002. – Ч. 2. – С. 24–29.

Дзюбіна О. І. Диференціальні ознаки неологізмів і okazіоналізмів (на матеріалі художньої літератури та інтернет-реклами англійської мови). / О. І. Дзюбіна // Вісник ЛНУ ім. І. Франка. Сер.: іноземні мови. 2014. № 22. С. 78–84.

Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. / І. В. Корунець. Вінниця: “Нова Книга”, 2003. – 448 с.

Медведева А. А. Специфіка власних назв у романі Міхаеля Енде “Нескінченна історія” та її відтворення у перекладі. / А. А. Медведева // Молодіжний науковий журнал “Студентські наукові студії”. Випуск 1 (32). Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. – С. 31–35.

Бодюл Д. О.

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: канд. філол. наук, доцент,

ст. викл. **Олійник О.С.**

Центральноукраїнський державний університет

імені Володимира Винниченка

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ОГЛЯДОВОЇ СТАТТІ З КОСМОФІЗИКИ

Космічні досягнення людства у ХХ та на початку ХХІ століть, зокрема перший політ людини в космос, наукові зонди на Венері, Марсі та Місяці, дали поштовх бурхливому розвитку *космофізики* – науки, яка вивчає фізичні явища, котрі відбуваються в навколоземному космічному просторі, тобто у ближньому космосі та в усій Сонячній системі. Роль англійської мови як міжнародної мови науки та потреба в обміні інформацією з цієї галузі знань зумовили необхідність перекладу наукових текстів із космофізики, серед яких одне з чільних місць посідають *оглядові статті*, тобто зразки наукової прози, що оцінюють отримані результати з певної теми дослідження, визначають зв'язки між ними та рівень наукових здобутків. Науковці, які планують опублікувати результати власних досліджень, зазвичай спочатку знайомляться з оглядовими статтями у відповідній галузі.

На підставі зазначеного вище вважаємо питання специфіки перекладу українською мовою лексики англійських оглядових статей із космофізики *актуальним* і своєчасним, що й зумовило вибір об'єкта та предмета нашого дослідження, **мета** якого полягає в з'ясуванні й описі особливостей терміносистеми оглядових англійських статей із космофізики. Відповідно, **об'єкт** дослідження охоплює терміносистема означених статей, а **предмет** – особливості термінологічних одиниць із космофізики, які можуть зумовлювати труднощі їхнього перекладу українською мовою. Корпус емпіричного матеріалу укладено шляхом суцільного обстеження тексту англійської статті під назвою «*A space hurricane over the Earth's polar ionosphere*» (Zhang, Q. H., Zhang, Y.L., Wang, C. et al., 2021).

Завдяки вивченню типів термінів, які використані в текстах англомовних оглядових статей із космофізики, можливо спрогнозувати перекладацькі рішення, котрі щонайкраще підходять для текстів такого типу. З'ясування специфіки терміносистеми досліджених статей здійснено нами шляхом аналізу за такими критеріями: ступінь спеціалізації терміна, морфологічна будова та належність до певної частини мови.

Згідно зі ступенем спеціалізації космофізичних термінів, більше половини всіх термінів у тексті є вузькогалузевими (57%), напр.: термін *uniform ionospheric conductivity* використовується при вивченні іоносфери. Друге місце посідають міжгалузеві терміни (39%), як-от, термін *magnetohydrodynamics code* вживається одночасно у фізиці та кібернетиці. У статті також представлені випадки вживання загальнонаукових термінів (4%), напр.: *coincident measurement*, яким користуються практично в усіх галузях наукового пізнання. Отримані дані свідчать, що текст має вузькогалузеву спрямованість, і в ньому розповідається радше про окрему проблему або експериментальне дослідження в галузі космофізики, а отже такі терміни зазвичай є неологізмами, які ще не мають офіційно зафіксованих відповідників у термінологічних словниках, що може зумовлювати труднощі перекладу.

Заструктурою у тексті наявно лише 10 простих термінів, таких як *precipitation*, що становить 7% від загальної кількості, а всі інші 130 термінів, (93%), виявились складними, напр.: *geomagnetic activity*. Зазначимо, що більшість простих термінів є одночасно міжгалузевими, як-от *atmosphere* або *precipitation*; вузькогалузеві ж терміни є полікомпонентними: *magnetic field-aligned current*. Сфера використання останніх обмежена сферою пізнання енергетичної фізики (фізика плазми, іонів, електронів). Майже половина (45%) термінів представлена двокомпонентними одиницями, напр.: *flow circulation*, також значну частку складають трикомпонентні терміни (35%), напр.: *latent heat flux*. На багатоконпонентні терміни (від 4 слів) припадає 13% термінів, напр.: *strong circular horizontal plasma flow*, що є значною часткою в контексті загальної термінонасиченості тексту. У тексті часто вживаються терміни з аббревіатурами, наприклад: *narrow downward FAC*, який у повній формі складається з 4 слів *narrow downward field-aligned current*. Тож фактично в тексті значно більше багатоконпонентних термінів, які автори скорочують до аббревіатур. Це спричинено прагненням полегшити сприйняття тексту та його оптимізувати топографію.

Важливою характеристикою терміну є його частиномовна належність, згідно з якою переважна більшість термінів (85%) нашого корпусу спостереження уособлює поєднання іменників та прикметників з утворенням однієї розлогої конструкції, яка може складатися з двох-п'яти складників. 15% термінів утворено лише з іменника або поєднання декількох іменників, напр.: *thermosphere*. Терміни можуть бути утворені шляхом поєднання прізвища вченого та фізичного явища, напр.: *Knight current*, або поєднання аббревіатури та фізичного

об'єкту: *FAC spot*. Також часто для зменшення кількості компонентів терміни можуть складатися з досить незвичних прикметників, напр.: *antisunward flow*, де *antisunward* несе фактично три конотативні значення: *anti-* – заперечення, *-sun-* – основний об'єкт, *-ward* – напрямок.

Аналіз термінів за семантичним критерієм дозволив структурувати термінологічне поле оглядової статті з космофізики на чотири лексико-семантичні групи (ЛСГ), які подаємо за спаданням частоти в нашому матеріалі спостереження: 1) ЛСГ Атмосфера та атмосферні явища (36%), напр.: *atmosphere*; 2) ЛСГ Енергетичні частки (іони, електрони та плазма) та їхня взаємодія (27%), напр.: *ionospheric plasma drift*; 3) ЛСГ Магнітні явища та структури (27%), напр.: *magnetic main-field perturbation*; 4) ЛСГ Одиниці вимірювання, прилади (10%), напр.: *satellites constellation*.

Згідно з отриманими даними, сумарно більше половини термінів належать до ЛСГ Енергетичні частки (іони, електрони та плазма) та їхня взаємодія (27%) і ЛСГ Магнітні явища та структури (27%). Це пояснюється тим, що обрана оглядова стаття стосується космофізики, в якій якраз і вивчають частинки та їхні властивості в навколосемному просторі. В обох ЛСГ переважна більшість термінів є вузькогалузевими (70% та 90% відповідно), і, навпаки, в ЛСГ Атмосфера та атмосферні явища 65% одиниць представлені міжгалузевими термінами. Це ще раз підтверджує вже висловлену гіпотезу, що в науково-експериментальній статті спостерігається домінування вузькогалузевих термінів в тих ЛСГ, які на пряму пов'язані з тематикою статті. Навпаки, ЛСГ, де домінують міжгалузеві терміни, має в тексті допоміжний характер.

Також для науково-публіцистичних статей характерне використання аббревіатур. Їх часто вживають для позначень великих багатоконпонентних рекурентних термінів, напр.: *magnetic field-aligned currents* з аббревіатурою *FAC*. Цю аббревіатуру використано 46 разів у тексті дослідженої статті, тобто, вживання аббревіатури на позначення трикомпонентного терміну, дало можливість зменшити обсяг статті на 92 слова.

Отже, вивчення термінологічних одиниць, які складають терміносистему англословної оглядової статті з космофізики, дозволило встановити такі її характеристики: висока насиченість тексту вузькоспеціальними термінами відносно нової галузі знань за відсутності загально прийнятих глосаріїв потенційно може створювати труднощі перекладу; переважання полікомпонентних термінів (93%), утворених переважно шляхом поєднання прикметників та іменників, однозначно потребуватиме від перекладача більше зусиль у процесі їхнього декодування мовою перекладу; широке використання аббревіатур як компонента терміну вимагає знання відповідників у мові перекладу. *Перспективи подальших досліджень* убачаємо у вивченні когнітивних одиниць кодування галузевого знання з космофізики та особливостей їхньої вербалізації та перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

Zhang, QH., Zhang, YL., Wang, C. *et al.* (2021). A space hurricane over the Earth's polar ionosphere. *Nat Commun* 12, 1207. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-21459-y>

Головенко К. В.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри перекладу,
прикладної та загальної лінгвістики
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)*

ВІДТВОРЕННЯ ОЦІННО-ЕКСПРЕСИВНОГО МЕТАФОРИЧНОГО ОБРАЗУ НА ПОЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЛЮДИНИ В ПЕРЕКЛАДІ

У стилістичній системі будь-якої мови має місце образне відтворення дійсності, тобто змалювання життя через образи, втілені в слові. Як типове стилістичне явище, образність дає широкий простір для створення різних стилістичних ефектів, розподіл яких є нерівномірним між функціональними стилями. Основне поле її поширення – у розмовному мовленні та текстах красного письменства (Пономарів, 1993, с. 41).

Серед образно-мовних одиниць чільне місце посідає метафора – «феноменальне явище, яке існує в просторі і часі, рефлексії якого є в усіх мовах і в усі часи» (Лобур, 1997, с. 42). Метафора пронизує все наше повсякденне життя і проявляється не тільки в мові, але й в мисленні та дії (Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387). Займаючи вагоме місце в лексиці будь-якої мови, стимулюючи і розвиваючи її семантичну систему, вона спроможна висвітлювати як загальне, так і одиничне, індивідуальне.

Оцінно-експресивна метафора (підвид з класифікації Н.Д. Арутюнової (Арутюнова, 1979) для оцінної характеристики людей належить до стилістично забарвленої лексики. Вона містить у своєму значенні позитивну чи негативну оцінку, а також виражає емоційне відношення до позначуваного: *лицар* (самовідданий, благородний захисник кого-небудь), *учитель* (людина, яка є авторитетною в якій-небудь галузі), *лікар* (людина, яка здатна допомогти хворому), *солдат* (відданий, дисциплінований учасник суспільного руху, член якої-небудь

організації). Варіативність гами відчуттів на позначення характеристик людей має ситуативний характер.

Оцінно-експресивна метафора на позначення характеристик людей найчастіше утворюється від назв тварин (зооморфізми): *змія* (про злу, підступну людину), птахів (таксоніми): *пава* (про горду, пихату людину), рослин (біометафори): *цвіт* (про кращих людей якогось суспільного середовища), роду людської діяльності: *клоун* (про людину, що вдає блазня чи схожа на нього своєю поведінкою), термінів спорідненості: *мати* (про кого-небудь дуже близького, рідного), предметів неживої природи: укр. *стовп* (про видатного діяча, який є надійною опорою чого-небудь), історико-культурних найменувань: укр. *лицар* (про самовідданого, благородного захисника кого-небудь), людей з фізичними вадами: *сліпець* (про того, хто не помічає, не розуміє, не бачить того, що відбувається навколо, нездатний правильно осягнути що-небудь), релігійних номінацій: *ангел* (про захисника або заступника; охоронця), античних найменувань: *фурія* (про лиху, сварливу або розлючену жінку), природних явищ: *сонце* (про того, хто є джерелом життя, втіхи, радості для когось), етнічних груп: *циган* (про особу, що випрохує, видурює щось).

Переклад оцінно-експресивної метафори взаємодіє, з одного боку, зі свідомістю носія мови, його культурними реаліями й асоціаціями, а з іншого – зі свідомістю перекладача. Завданням останнього є трансформація змісту з максимальною точністю і з урахуванням особливостей власної національної культури. В. І. Карабан виділяє три основних способи перекладу метафор: словниковим відповідником з тим же образом, метафоричним словом з іншим образом та неметафоричним словом із втратою образності (Карабан, 2003, с. 312).

До першого способу перекладу вдаються при збігу метафоричних образів різних мов. У такому випадку система образних засобів формує ядро, спільне для людей різних культур. В українській та англійській культурах налічується величезна низка загальнонародних оцінно-експресивних метафор на позначення характеристик людей: укр. *осел* (нерозумна або вперта людина) – англ. *donkey*, укр. *королева* (жінка, що відрізняється з-поміж інших красою) – англ. *queen*, укр. *ірод* (дуже жорстока, люта людина; кат) – англ. *herod*, укр. *грація* (надзвичайно гарна жінка; красуня) – англ. *grace*. Обираючи певне метафоричне ім'я, перекладач хоче викликати аналогічну реакцію у реципієнта.

Другий спосіб перекладу оцінно-експресивної метафори стосується випадків, коли збереження образу стає неможливим. Його відсутність в різних мовах спричинена впливом позамовної дійсності, яка через посередництво колективної етнічної свідомості впливає на мову, моделює способи осмислення етносом реального світу і визначає специфічні параметри позначення цього світу. Фактор навколишнього середовища мовного соціуму не може не враховуватись в діаді відношень «мова – свідомість» на правах третьої складової. В.М. Шаклеїн постулює наявність взаємовпливу матеріального побуту, етнічного мислення,

духовної культури та лінгвокультурного змісту мови (Шаклеин, 1998, с. 293). Виростаючи з навколишньої дійсності, відштовхуючись від неї, лінгвокультурний факт постає етнічно зумовленою суб'єктивною формою представлення реального світу.

Оцінно-експресивні метафори однієї мови далеко не завжди мають свої аналоги в іншій мові. Наприклад, в українській мові слово *гусак* викликає уявлення про важливість, злобність (*сичати як гусак*), в англійській ця реалія асоціюється з безглуздістю або багатством (*as silly as a goose* – зовсім дурний, *the goose that lays the golden eggs* – курка, яка несе золоті яйця). Перекладач не може запозичити аналогічний образ, тому вдається до іншого, зрозумілого носіям його культури: укр. *гусь свині не товариш* – англ. *a horse of a different color*, англ. *he wouldn't say boo to a goose* – укр. *він і мухи не образить*.

Найбільше образних відмінностей на позначення характеристик людей в українській та англійських мовах зустрічаємо в ряді метафор, що мають своє походження від тварин, птахів та рослин. Перекладач має відчутти й зрозуміти усі тонкощі образного світу, насамперед, зоонімів, таксонімів та біометафор обох культур. Нашарування національно-культурних цінностей призводить до нашарування символічних рівнів менталітету. Протилежні асоціативні ряди символізованих лексем формують так зване етнічне поле.

Третій спосіб перекладу виявляється найменш поширеним. В даному випадку метафора повинна розглядатись як ключ до таємниць буття (Полозова, 2004, с. 81), через неї людині відкривається доступ до глибинних основ реальності певної культури. Йдеться про національно-орієнтовані метафори на позначення характеристик людей, що зазвичай відбивають історичні події, народні традиції, фольклорні образи. Їх переклад здійснюється неметафоричним словом із втратою образності: укр. *козак* – англ. *a courageous, brave man*; англ. *badger* – укр. *мешканець штату Вісконсін*. Накладаючись на єдиний поняттєвий базис людської мови, мислення та культури, деталізуючи і втілюючи його в національно-специфічних формах, національно-мовна картина світу значною мірою визначає характер національної ментальності. Вона підтверджує тезу про те, що «справжні відмінності культури нації полягають в особливому, притаманному лише їй комплексі загальнолюдських рис, у неповторному їх поєднанні і в самобутній їх реалізації» (Голубовська, 2004, с. 183).

Майстерність перекладача при перекладі оцінно-експресивних метафор на позначення характеристик людей полягає в його вмінні проаналізувати образ оригіналу, який може співпадати або не співпадати в мовах і обрати те слово при перекладі, в якому найбільш яскраво проявляється необхідна ознака. Адекватна передача ідеї і змісту образу з використанням метафори дозволить найточніше відтворити особливості оригіналу і познайомити мовця або читача з концептуальною організацією культури мовця. Зіставлення перекладу

надасть можливість виявити як помилки перекладу, так і свідомий відхід від ідентичного уподібнення.

Оцінно-експресивна метафора представляє собою не статистичну, а динамічну, постійно змінну структуру. Зі зміною історичних, географічних, соціальних та інших умов змінюється значимість тих чи інших образів, їх місце на шкалі цінностей, і це знаходить своє відображення у мові, зокрема, в популярності тих чи інших метафор, приказок, афоризмів.

Перспективним виявляється порівняльне дослідження стилістичних ресурсів національних мов, що дає багатий матеріал для пізнання мовотворчості народу, специфіки національного образного мислення, шляхів і способів метафоризації, розвитку духовної культури.

ЛІТЕРАТУРА

Аругюнова, Н. Д. (1979). Языковая метафора: Синтаксис и лексика. *Лингвистика и поэтика*, 147–174.

Голубовська, І. О. (2004). *Етноспецифічні константи мовної свідомості* (Докторська дисертація). Київ.

Карабан, В. І. (2003). *Переклад з української мови на англійську мову*. Вінниця: Нова книга.

Лакофф, Д., Джонсон, М. (1990). Метафори, которими ми живем. *Теория метафоры*, 387–415.

Лобур, Н. В. (1997). *Антропометрична метафора у мовній картині світу: типологічна модель (на матеріалі української і чеської мов)* (Кандидатська дисертація). Львів.

Полозова, І. В. (2004). Глубинные основания метафоры. *Вестник Московского университета*, №3, 70–86.

Пономарів, О. Д. (1993). *Стилістика сучасної української мови: Підручник*. К.: Либідь.

Шаклеин, В. М. (1998). Лингвокультурное содержание языка: к проблеме мотивации содержания лингвокультурной картины мира. *Россия и Запад: Диалог культур*, Вып. 6, 275–295.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ЗБІРНИК ТЕЗ

Редактор:

Технічний редактор:

Дизайнер: Кобзарь Тетяна

*Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15525—4097Р від 22.06.2009 р.
«ЗБІРНИК ТЕЗ»*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 25,23
Тираж 98. Зам. № 166

25009, м. Кропивницький, вул. Соборна, 7а, тел./факс (0522) 322-326
Свідоцтво державного комітету інформаційної політики:
серія ДК № 995 від 24.07.2002 року.

Виготовлювач СПД ФО Лисенко С. В.
25029, м. Кропивницький, вул. Дворцова, 31, кв. 4