

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ

Випуск 6



ГІІМ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ (М. БАХМУТ, УКРАЇНА)
ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. Г.С.СКОВОРОДИ (М. ХАРКІВ, УКРАЇНА)
ЗАХІДНО-КАЗАХСТАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. М. УТЕМИСОВА (М. УРАЛЬСК, КАЗАХСТАН)
КРАЙОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ «UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA»
(М. КРАЙОВА, РУМУНІЯ)
УНІВЕРСИТЕТ ФРАНСУА РАБЛЕ (М. ТУР, ФРАНЦІЯ)

СУЧАСНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ПАРАДИГМИ

матеріали міжнародної наукової конференції
(21 квітня 2021 р.)

ВИПУСК 6

Бахмут 2021

Рекомендовано до друку вченою радою
Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ ДДПУ
(протокол № 9 від 28.04.2021 р.)

Редакційна колегія

Л. В. Суховецька, кандидат філол. наук, доцент, **Р. М. Ситняк**, кандидат філол. наук, доцент, **О. А. Старченко**, кандидат філол. наук, доцент, **Н. П. Пожидаєва**, кандидат філол. наук, доцент, **І. М. Архіпова**, кандидат філол. наук, доцент, **І. В. Чернишова**, кандидат філол. наук, доцент, **Л. І. Морозова**, кандидат філол. наук, доцент.

Публікацію ініційовано кафедрою германської філології
факультету романо-германських мов
Горлівського інституту іноземних мов (м. Бахмут)
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Сучасні лінгвістичні парадигми : матеріали міжнародної наукової конференції (м. Бахмут, 21 квітня 2021 р.) / відп. ред. Л. В. Суховецька. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. Вип. 6. 177 с.

До збірника ввійшли матеріали за такими тематичними напрямками: Функційна семантика лексичних і фразеологічних одиниць. Проблеми номінації, термінологізації. Актуальні проблеми когнітивної лінгвістики. Фонетичні ресурси європейських мов. Проблеми міжкультурної комунікації в поліетнічній площині. Стилїстика тексту. Лінгвістичний аналіз тексту. Проблеми дискурсології, дискурс-аналіз. Концептуальний аналіз мови. Лінгвокультурологічні аспекти дослідження європейських мов. Сучасні проблеми психолінгвістики та етнолінгвістики. Методологічні проблеми сучасної лінгвістики. Методичні інновації у викладанні рідної та іноземних мов.

Більшість тез подана в авторській редакції.

Для викладачів і студентів філологічних факультетів, наукових працівників, а також тих, хто цікавиться питаннями сучасної лінгвістики.

ЗМІСТ

<i>Marharyta ALSULTAN. THE APPOSITIVE CONSTRUCTION IN ENGLISH.....</i>	<i>7</i>
<i>Євгенія БЕЛИЦЬКА. TITLING PROPER NAMES IN WRITTEN NON-FICTION DISCOURSE.....</i>	<i>9</i>
<i>Halyna BYSHUK. RHYTHMIC ADJUSTMENT IN SPOKEN LANGUAGE.....</i>	<i>12</i>
<i>Nguyen Thi Thanh. CRITICAL THINKING IN ASIAN EFL CONTEXT.....</i>	<i>15</i>
<i>Larysa BOBROVA. WORD CHOICE ERRORS IN SECOND LANGUAGE (L2) WRITING.....</i>	<i>18</i>
<i>Svitlana JAROSZYNSKI. LANGUAGE IDEOLOGIES IN UKRAINIAN MEDIA POLICIES.....</i>	<i>22</i>
<i>Awan Kamal MUHAMMED. THE DECLARATIVE-TO PROCEDURAL MODEL IN THE PROCESS of AUTOMATIZATION.....</i>	<i>25</i>
<i>Misbah AL-SULAIMAAN, Lubna M. KHOSHABA. MEANING VIEWED FROM DIFFERENT PERSPECTIVES.....</i>	<i>27</i>
<i>Osama Misbah MAHMOOD AL-HAMDANI. A REVIEW ARTICLE OF JACKENDOFF'S APPROACH TO MEANING.....</i>	<i>28</i>
<i>Kateryna POZHODAIEVA. REVIEW ON "AN INTERCULTURAL APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING" BY JOHN CORBETT.....</i>	<i>29</i>
<i>Olena TAUKCHI. ON COGNITIVE BASIS OF SOMATIC VOCABULARY.....</i>	<i>32</i>
<i>Cristinel TRANDAFIR. DEMYTHIFYING PHILOSOPHY. WHAT IS, IN FACT, PHILOSOPHY?.....</i>	<i>34</i>
<i>Ірина АРХІПОВА, Наталія БОЖИЧ. ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ АСПЕКТИ КОМЕНТАРЯ.....</i>	<i>40</i>
<i>Ірина АРХІПОВА, Анастасія СОРОКІНА. ТЕКСТ ЯК ОДИНИЦЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....</i>	<i>43</i>
<i>Ірина БАБІЙ. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)».....</i>	<i>45</i>
<i>Анна БЕЗСОНОВА. ДО ПИТАННЯ РЕЛЕВАНТНИХ АСПЕКТІВ ПОБУДОВИ КЛАСИФІКАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ЖАНРІВ В НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОМУ ДИСКУРСІ.....</i>	<i>47</i>

<i>Ірина БІРЮКОВА. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК АКТИВНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ.....</i>	<i>50</i>
<i>Вікторія ВРЮКАЛО. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</i>	<i>51</i>
<i>Алла ГАБИДУЛЛИНА. МЕТОНИМИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ.....</i>	<i>53</i>
<i>Володимир ГЛУЩЕНКО. СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР МОВИ З ПОГЛЯДУ П. Г. ЖИТЕЦЬКОГО.....</i>	<i>56</i>
<i>Ярослав ГОЛОБОРОДЬКО. LOGOS. «СЛУГА НАРОДУ» (ВЕРБАЛЬНІ МОДУСИ АКТУАЛЬНОГО КІНЕМАТОГРАФУ).....</i>	<i>60</i>
<i>Людмила ГОЛУБНИЧА. КЕЙС МЕТОД В УМОВАХ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ОН-ЛАЙН.....</i>	<i>65</i>
<i>Юлія ГОРДЕЄВА. СИНКРЕТИЗМ ТЕМПОРАЛЬНОЇ ТА ПРОСТОРОВОЇ МЕТАФОР АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....</i>	<i>67</i>
<i>Олена ГОРЛОВА. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ЯВИЩ.....</i>	<i>69</i>
<i>Ірина ГРЕЧУХІНА, Ірина САХНО. НАЗВИ ГОТЕЛІВ ЯК РІЗНОВИД ПРОПРІАЛЬНОЇ НОМІНАЦІЇ.....</i>	<i>72</i>
<i>Володимир ГУЧКО. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА РОБОЧА МОДЕЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....</i>	<i>74</i>
<i>Наталія ДЬЯЧОК. КОМПРЕСИВИ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ РОСІЙСЬКОМОВНОМУ ЖАРГОНІ.....</i>	<i>76</i>
<i>Тамара ЖУЖГИНА-АЛЛАХВЕРДЯН. ЛИЧНОЕ ИМЯ И ПОЭТИЧЕСКИЙ ПСЕВДОНИМ В ЛИРИКО-ФИЛОСОФСКОМ ТЕКСТЕ.....</i>	<i>78</i>
<i>Олена ЗОЗ. КОНЦЕПТ «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» В ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІЙ КАРТИНІ СВІТУ ВІРДЖИНІЇ ВУЛФ.....</i>	<i>81</i>
<i>Ярослава КОВАЛЬОВА. ДО ПРОБЛЕМИ ДИСКУРС-АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТЕКСТУ.....</i>	<i>84</i>
<i>Ольга КОЛОСОВА. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОПОЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ.....</i>	<i>86</i>
<i>Елеа КОЛЕСНИЧЕНКО. ФУНКЦИИ ПАРАДОКСА В КОМИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ.....</i>	<i>88</i>
<i>Сергій КОМАРОВ. ВИКОРИСТАННЯ ФЛЕШФОРВАРДУ В РОМАНІ Ч. ПАЛАНІКА «INVISIBLE MONSTERS».....</i>	<i>90</i>
<i>Олена КОРОЛЬОВА. КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «БОЖЕВІЛЛЯ» В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....</i>	<i>92</i>

<i>Катерина КОХАНОВА. FUTURE LEARNING SYSTEM ЯК СУЧАСНА ТА ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....</i>	<i>95</i>
<i>Олена КРУТЬ. БАЗИСИ В ОНОМАСІОЛОГІЧНІЙ СТРУКТУРІ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДІЯЧІВ АГРЕСІЇ.....</i>	<i>97</i>
<i>КУРМАНОВА Б. Ж., КАЙНАЗАРОВА А. З. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ УСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....</i>	<i>99</i>
<i>Тетяна ЛІШТАБА, Тетяна ОГАРЄНКО. СТИЛІСТИЧНО МАРКОВАНА ЛЕКСИКА В ГУМОРИСТИЧНОМУ ТЕКСТІ МИКОЛИ ПОНЕДІЛКА.....</i>	<i>102</i>
<i>Анжеліка ЛИХАЧОВА. ПРОБЛЕМИ ГЕНЕАЛОГІЧНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ У МОВОЗНАВСТВІ КІНЦЯ 70-Х РР. ХІХ СТ. – 20-Х РР. ХХ СТ. ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКІВ ЛЕЙПЦИЗЬКОЇ ШКОЛИ.....</i>	<i>104</i>
<i>Валерій МАКАРОВ. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЄДИНОЇ МОВИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ.....</i>	<i>107</i>
<i>Наталія МАХОНІНА. ОСНОВНІ ТИПИ ТРУДНОЩІВ ПРИ НАВЧАННІ АУДІЮВАННЮ.....</i>	<i>111</i>
<i>Людмила МОРОЗОВА. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОГО СТЕРЕОТИПУ «БАВАРСЬКА СЕЛЯНКА» В ЕЛЕКТРОННИХ КОРОТКИХ ОПОВІДАННЯХ ГЕРТРАУД ВІДМАНН.....</i>	<i>113</i>
<i>Ольга МУРАТОВА. ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ МОВОЗНАВЧИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....</i>	<i>115</i>
<i>Віра ОСИПЕНКО. ОСНОВНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ.....</i>	<i>118</i>
<i>Ярослава ПЕРЕКЛАД. ДО ПИТАННЯ ПРО ТИПОЛОГІЮ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....</i>	<i>120</i>
<i>Анастасія ПЄСКОВА. ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС В СИСТЕМІ ІНСТИТУЦІОНАЛЬНОГО ДИСКУРСУ.....</i>	<i>123</i>
<i>Надія ПОЖИДАЄВА. ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО АСПЕКТУ КРОС КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....</i>	<i>125</i>
<i>Надія ПОТРЕБА. ФРАНЦУЗЬКА МОВА В КАНТОНАХ ШВЕЙЦАРІЇ.....</i>	<i>127</i>
<i>Тетяна РАДІОНОВА. ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ.....</i>	<i>131</i>
<i>Олена САМОЙЛЕНКО. АФІКСОЇДИ В МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....</i>	<i>134</i>

Олена СЕМЕНОВА. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ.....	137
Роман СИТНЯК. ПЕРШОДЖЕРЕЛО ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ. ЧИ ВАРТО РЕКОНСТРУЮВАТИ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКУ ПРАМОВУ ДО СТАНУ ЖИВОЇ МОВИ.....	138
Олена СТАРЧЕНКО. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕРМІНОЛОГІЇ ВИБОРЧОГО ПРОЦЕСУ І ВИБОРЧИХ ПРОЦЕДУР В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	141
Людмила СУХОВЕЦЬКА. ЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ СОМАТИЗМУ «HEART» В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ.....	144
К. Т. УТЕГЕНОВА, А. Ж. КАЖБАНОВА. СОЗДАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ.....	147
УТЕГЕНОВА К. Т., БИСЕН А. О. КОНЦЕПТ «ҚАРА ШАҢЫРАҚ» В КАЗАХСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	150
Інна ЧАБАНОВА. АНАЛІЗ ФОНЕТИЧНИХ ЗМІН З РІЗНИХ ПІДХОДІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ.....	152
Ірина ЧЕРНИШОВА. РОЛЬ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У БІЗНЕСІ.....	154
Ірина ЧЕРНИШОВА, Анастасія МИРОШНИЧЕНКО. ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ОЦІНКИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА ПАРЕМІОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	157
Олена ЧУРСІНОВА. АБРЕВІАТУРИ В СУСПІЛЬНО–ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРЕСИ.....	159
Альбіна ШАРКО. АНГЛОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ У СФЕРІ ЕКОНОМІКИ.....	162
Галина ШЕРЕДЕКА. ОСОБЛИВОСТІ РОСІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ ст.....	165
Марина ШКУРОПАТ. МЕТОДОЛОГІЯ КОНТЕНТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВИ (CLIL) ЯК ШЛЯХ ДО БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ.....	169
Ольга ЯКОВЛЄВА. ҐЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ.....	172
Олена ЯСИНЕЦЬКА. СТИЛІСТИЧНЕ ВАРІЮВАННЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ.....	174

THE APPOSITIVE CONSTRUCTION IN ENGLISH

Marharyta ALSULTAN (Kurdistan Region, Iraq)

The English language is characterized by the presence of appositive constructions. However, due to the existence of many different approaches, in particular due to the lack of a unified, sufficiently complete, modern theory about the parts of the sentence and due to the numerous differences in the linguistic theories of linguistic schools, the points of view of linguists on such language phenomena are quite different.

First of all, it is necessary to determine which constructions we will consider as appositive. In the existing works devoted to the apposition, there is a wide range of opinions regarding the criteria by which the authors determine the appositive construction. However, a number of the most significant characteristics, on the basis of which the appositive construction is distinguished, are supported by all researchers. These are, first of all, formal, syntactic features, such as the number and structural composition of construction elements, their arrangement in relation to each other, as well as the way the apposition is included in the syntactic structure of a sentence. It seems justified to consider first these parameters of the appositive construction.

Binary. All researchers are unanimous that an appositive construction consists, as a rule, of two elements: a reference (definable) word and a complement.

Nominative. The main structural feature of the appositive construction is the morphological limitation of its elements to noun phrases, that is, nouns, their substantivized equivalents, personal pronouns and word combinations, the core of which is a noun [1], [5]. Appositive constructions with infinitive and gerundial constructions of the following type are on the periphery of the category and belong to the so-called “weak apposition”:

E.g. Their solution, namely to appoint a committee, is deplorable.

E.g. His favorite exercise, playing football on Sunday, kept him fit.

It is advisable to consider appositive only those relations which are between noun phrases (NP), otherwise the concept of apposition will be too vague [8].

Position in relation to the referred NP. The postposition in relation to the defined word is noted by most researchers as the main characteristic of the apposition, and by some as the only position in which the apposition can occur.

We support the opinion of those researchers who believe that the apposition can be not only in the postposition, but also in the preposition to the referred word, which is determined by the communicative intention of the speaker [10].

As well as postposition, the most typical is the contact position of the apposition in relation to the referred NP. It is no coincidence that some linguists [2], [6], [10] insist that the apposition can only be in a contact position with respect to the

reference word, and do not consider constructions with a distant apposition as appositive, such as in:

E.g. He was a wonderful man, that uncle of yours.

E.g. An unusual present awaited him, a book on ethics.

We share the opinion of those authors who believe that the appositive and supporting NP can be located both in close contact and distantly, however, the most typical apposition is still the one immediately following the referred word.

Isolation. Traditionally, appositions are subdivided into isolated and non-isolated appositive constructions. However, an isolated apposition is a sample, and prototypical representation of an appositive construction. In non-isolated appositions, there is a tendency to merge into a single whole with the reference word, as a result of it the unities such as the following are formed: Mr Smith or complex words such as fisherman, cookmaid.

Optionality. One of the characteristic features of an isolated apposition is considered to be its optional character in the semantic-syntactic structure of the sentence. Many studies emphasize that deleting an apposition does not violate the structural and semantic integrity of the sentence, it is noted that it is structurally and informationally non-binding.

Subject as a reference NP. Apposition can refer to subject, object, and predicative. However, the most characteristic is the appositive construction with the subject as the pivot word. The use of the apposition is due to the fact that the establishment of the referent of the subject, who is the doer in the utterance, is a very important component of the interpretation and understanding of the further utterance and further text, since the subject, as a rule, is associated with the topic of a given episode or the entire text.

Features of punctuation. In terms of expression, an isolated apposition in writing is drawn up using double-sided repeating punctuation marks: first of all, commas, as well as using the so-called “strong” punctuation marks – brackets and dashes.

Thus, according to formal features, an appositive construction can be defined as such which consists of two noun phrases. The apposition, as a rule, is the NP located in the contact post position with respect to the reference word-subject; the apposition is optional in the structural plan and is separated from the elements of the inclusive utterance by intonation (in oral speech) or by using commas, less often – dashes, brackets or colons (in writing).

In addition, when defining an appositive construction, it is necessary to take into account such its semantic characteristics as the correlation of both of its elements with the same extralinguistic object.

REFERENCES

1. Delorme E., Dougherty R.C. Appositive NP Constructions: we, the men; we men; I, a man; etc. *Foundations of Language*. 1972. Vol. 8, № 1. P. 2 – 29.
2. Greenbaum S., Whitcut J. *Guide to English Usage*. London: Longman, 1988. 786 p.
3. Jacobs R. A. *English Syntax. A Grammar for English Language Professionals*. New York: Oxford University Press, 1995. 378 p.
4. Kramsky J. *The Article and the concept of definiteness in language*. Paris, 1972. 245 p.
5. Kruisinga E. A. *Handbook of Present-Day English*. Groningen: P. Noordhoff, 1932. Vol. 2, Part 2. 479 p.
6. Leech G., Svartvik J. *A Communicative Grammar of English*. Moscow: Prosveshcheniye, 1983. 304 p.
7. Poutsma H. *A Grammar of Late Modern English*. Groningen: P. Noordhoff, 1928. Vol. 1. 540 p.
8. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, New York: Longman, 1993. 1779 p.
9. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. *A University Grammar of English*. Moscow: Vuzьbaja љkola, 1982.
10. Seiler H. *Relativsatz, Attribut und Apposition*. Weisbaden: Harrassowitz, 1960. 213 p.

ABOUT THE AUTHOR

Marharyta Alsultan – Lecturer in the Department of English, College of Education and Languages, Lebanese French University, Kurdistan Region, Iraq.

TITLING PROPER NAMES IN WRITTEN NON-FICTION DISCOURSE

Свгенія БЄЛІЦЬКА (м. Бахмут, Україна)

The idea of quoting has long been one of the central in the philosophical and linguistic treatment of proper names. The name theory of quotation by Quine [5] and Tarski [4] holds that a quotation is an unstructured proper name (a single word) of the quoted expression. Although much criticized in philosophy the theory still has its admirers. Over the last few years, cognitive-discursive approach to the study of proper names brought back a whole range of linguistic facts from the peripheral to the core of the analysis smashing away a long-standing tradition of considering only the so-called closed citations as a “privileged” linguistic data.

Open and mixed quotations, scare quotes, metalinguistic citation, loan words, discourse reports, acknowledged allusions, titles are among the methods (besides closed quotations) of how to mention the linguistic expression (sometimes along with

using it). For reasons of space and clarity, the discussion of quotation structures and their relevance to the linguistic status of proper names in this paper is intentionally restricted to instances of titling only. In what follows, the relevance of titling for structuring the onymic content will be considered on the basis of English and Russian non-fiction contexts. It will be argued that under titling the nominative discourse is connected with referential discourse where the name arranges its content in real time. Its further development depends upon the frequency of the titled proper name quoting.

What's more, modern linguistics draws more attention to the distinction of oral (gestural) and writing communication which are in effect non-homogeneous spaces. Communication face-to-face is considered a primary mode and writing is its extension. Due to the space limitations we will not dwell on this issue and take it as a postulate. What is important though is how the status of the proper name (mentioned vs used) should be identified throughout these modes. The border between is fuzzy at times. For example, the utterance:

My name is Yevgeniya, -

which, in effect, contains a mentioned proper name in spoken discourse does not have any indication of this status, perhaps due to the pragmatic factor of fixing in writing real (legal) relations between the name and the object of nomination. However the quotation is not always indicated by the quotation marks even in the written language, for example:

Один из подчиненных Евдокимова ... организовал встречу Зеленского с Юрием Ериняком (Молдованом), человеком, имевшим связи в криминальных кругах и не только. После этого "Молдована" вывели на руководителя МВД. Помимо прочего, якобы, было договорено, что Зеленский вместе с Молдованом лично прилетят на встречу с Рамзаном. По его данным, "Молдован" остался сильно недоволен тем, что Зе проигнорировал поездку. (<https://strana.ua/news/279583-zelenskij-i-kadyrov-pochemu-hlava-chechni-snova-hrozit-prezidentu-ukrainy.html>)

The discrepancy can of course be explained by the lack of training in the niceties of punctuation as to such erroneous or unconsciously deviant usage of the proper name, although we can see here the sanctioned use of quotation marks in the case of titling which induces the situational context with the proper name as its centre.

Here is an example of the so-called pure proper name titling pertinent to the topic under discussion in the paper:

«Наше время даст изобилие заголовков для будущих трагедий. Я так вижу одно женское имя аршинными буквами на афише», – и она пальцем

крупно вывела в воздухе: **ТИМОША**. (Л.К. Чуковская. *Записки об Анне Ахматовой*. 1952-1962. С.211)

Although the instance above can be called pure titling which puts it on a par with, say, *Hamlet*, *Anna Karenina*, *Mu-Mu*, to name a few, it is interesting in many ways. First of all, in contrast to the titles mentioned the pattern *ТИМОША* represents a pre-discursive stage of the name development where we see its potential whereas *Hamlet* and suchlike show established links between a name and certain events which enables predication of a certain feature not to a name itself but to a complex [name in an event(s)] (See such treatment of proper names in [1: 144], [2: 114], [3: 255]).

It's worth mentioning that by putting the name *ТИМОША* in capital letters we build an expression which iconically represents both the gesture of the quoted speaker and the possible further occurrence as a title.

Another example represents a popular pattern of titling the proper name. It occurs when the name appears in a title of a story and subsumes more than one category as part of its content – in our case a personal name (form – surname) and an operation:

Провал операции "Чайс". Где сейчас бывший судья и кто на самом деле выкрал его из Молдовы (<https://strana.ua/news/327259-chaus-v-ukraine-kto-na-satom-dele-pokhitil-sudju-i-prichem-tut-ukrainskaja-razvedka.html>).

The number of categories found in titling the proper name can be more than two. For example, in an article "**Rocky**" *still packs a punch and resonates with Philadelphia residents.* (<https://apnews.com/article/4f1c24ac1967a58c54d5c6eaf934774a>) the proper name is identified as a monument (*Take me to **Rocky***), as a film (*He celebrated his ascent by waving his arms and hopping around ... just as Sylvester Stallone's character had done at the end of his training run in "**Rocky**."*) and as a character in the film (*"I just really like the films about **Rocky**," he said. "I really wanted to know the statue and the stairs"*).

The main issue raised in the paper is to explain how titling proper names as an instance of quoting goes on in the minds of the producers. There is at least one hypothesis that could be entertained here. In all the examples given above the quoted proper name extends the utterance per se, and therefore construes complexes [proper name + situation]. It may be the way nominative discourse (represented in the mentioned proper name) finds its way to the referential discourse where the proper names can be used (or both mentioned and used). Obviously this mechanism needs further study.

REFERENCES

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. Москва: Наука, 1976. 383 с.

2. Булыгина Т.В. Шмелев А.Д. Пространственно-временная локализация как суперкатегория предложения *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. 576 с.

3. Вежбицкая А. Описание или цитация *Новое в зарубежной лингвистике*. 1982, вып.13. с. 237–262.

4. Tarski, Alfred. The concept of truth in formalized languages. *Logic, Semantics, Metamathematics: Papers from 1923-1938*. Oxford: Clarendon Press, 1956. pp.152-178.

5. Quine, Willard Van Orman. *Mathematical Logic*, Boston, MA: Harvard University Press. 1940.

ABOUT THE AUTHOR

Євгенія БЄЛІЦЬКА – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

RHYTHMIC ADJUSTMENT IN SPOKEN LANGUAGE

Halyna BYSHUK (Saint-Petersburg, Russia)

A sense of rhythm is a universal human trait. The tendency among cultures of the world to create music, chants, drumming sequences, poetry, and other aesthetic forms based on rhythm has been the impetus for many theorists of phonology to assume rhythm as foundational to stress patterns in speech. As E.Couper-Kuhlen observes “the fact that speech, verse, and music all have hierarchically organized metrical structure implies a common cognitive origin. Not only are the principles of organization surprisingly similar for all three faculties, but they also allow for the same play-off between abstract constructor underlying structure and actual realization” [2: 112]. It is perhaps not surprising then to note that some scholars introduce their theories by presenting rhythm as the underlying building block in phonology, invoke chants and poetry as evidence for the alignment of rhythmic beats with speech.

It is generally agreed that the same foundation of rhythm underlies both poetic and non-poetic speech. In natural speech “the tempo is not as regular as in counting or in children's rhymes. Nevertheless, there is a strong tendency in English for the salient syllables to occur at regular intervals; speakers of English like their feet to be all roughly the same length” [4: 293]. In this quotation, the word *roughly* is an important one. E.Couper-Kuhlen demonstrates that in actual measurements of beat

duration, the intervals between beats are never exact. However, she proposes that a regular rhythm can still be perceived because a series of beats is processed as an “auditory gestalt” [2: 69]. It is explained as follows: “To speak of rhythm necessarily implies an interpretation of the physical data, a constructive process in the course of which these data become part of a holistic scheme, which is then able to incorporate further details from the incoming signal” [1: 23]. In this way, local irregularities in rhythm are filtered out in perception.

A number of scholars have searched for a hierarchical structure underlying the linear series of beats in spoken language [4, 6, 7, 8]. M.Lieberman uses tree diagrams to reflect the fact that the alternation between strong and weak beats is structured hierarchically at the level of the intonational phrase [6]. Along similar lines, B.Hayes [5] and other scholars of metrical phonology use a grid notation to represent the hierarchical nature of rhythm in phonology primary stress, wherein the most weight is assigned to and to illustrate rhythm and stress assignment. For English, M.Nespor and I.Vogel [7] and E.Selkirk [8] claim that word stress involves three levels of hierarchy to account for primary stress, secondary stress, and no stress. Thus, a multisyllabic word such as *conservative*, which has both primary and secondary stress, can be understood as having an underlying rhythmic structure as follows:

Level 3	Primary stress	X			
Level 2	Secondary stress	X			X
Level 1	Syllable	X	X	X	X
		con	ser	vat	ive

The X symbols in the grid represent rhythmic strength. Level 1 of the grid shows a small amount of weight for every syllable; level 2 represents secondary stress, wherein slightly more weight is assigned to every other syllable; and level 3 represents one main syllable.

Above the word and compound level, the alignment of pitch accents also tends to be rhythmic. Function words – articles, copulas, auxiliaries, prepositions, pronouns, and so on – are usually unstressed and are timed to fit between the aligned pitch accents. Like the unstressed syllables within words, function words are usually lower in volume and pitch than their stressed neighbors, and their vowels are often reduced to the neutral sound. On a metrical grid, they can be represented at level 1 or 2 as having little rhythmic weight. Function words are not usually associated with pitch accents, being of little consequence in the information structure of the discourse.

Awareness of rhythm, however, is not slavish. P. Auer et al. document an alternation between rhythmic and arrhythmic sequences in typical conversations, a fact that they attribute to participants’ interactional goals. For example, rhythm might be delayed at certain points to dramatize the introduction of “hot news” or a regular

rhythm might serve to camouflage the effect of face-threatening material [1: 204]. As discussed earlier, S.Uhmann found stress clash used deliberately for extra emphasis. S.Fiksdal [3] suggests that disrupted rhythm can be taken as a sign of interspeaker trouble. In adviser/advisee discourse, she highlights what she calls “uncomfortable moments” during which the rhythmic structure of the discourse breaks down and the content also reflects some awkwardness or disagreement.

Thus, rhythm can be considered an organizing force in spoken discourse. Stress patterns within words tend to have a rhythmic base, and pitch accents themselves tend to be rhythmically aligned. We have drawn upon the grid system as a useful way to represent the hierarchical nature of rhythm in language. This model captures the important concept that rhythmic stability is global. Rhythmic adjustments occur not just from one word to the next but in the context of a hierarchy of rhythmic weight, which, in the unmarked case, tends toward balance throughout a constituent of whatever size. Moreover, research suggests that speech with regular rhythm is optimal for processing. However, from this idealized balance, speakers also have the option to manipulate rhythm for interactional purposes.

REFERENCES

1. Auer P., Couper-Kuhlen E., Muller F. Language in time: the rhythm and tempo of spoken interaction. New York: Oxford University Press, 1999. 582 p.
2. Couper-Kuhlen E. English speech rhythm: form and function in every day verbal interaction. Amsterdam: John Benjamins, 1993. 342 p.
3. Fiksdal S. The right time and pace. Norwood: Ablex, 1990. 495 p.
4. Halliday M. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold, 1994. 439 p.
5. Hayes B. Metrical stress theory: Principles and case studies. Chicago: University of Chicago Press, 1995. 251 p.
6. Liberman M. The intonation system of English. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology. New York: Garland Press, 1975. 63 p.
7. Nespor M., Vogel I. On clashes and lapses. *Phonology*. 1989. № 6. P. 69-116.
8. Selkirk E. Phonology and syntax: the relations between sound and structure. Cambridge: MIT Press, 1984. 298 p.

ABOUT THE AUTHOR

Halyna Byshuk – Ass. professor in the Department of English, Peter the Great Polytech University, Saint-Petersburg.

CRITICAL THINKING IN ASIAN EFL CONTEXT

BINH, Nguyen Thi Thanh (Vietnam)

Following Long (2003)'s argument that critical thinking is still important to Asian learners though some elements of critical thinking may be strange to Asian cultures, a number of Asian researchers have touched the issue of teaching and learning critical thinking in Asian EFL contexts (Binh 2017; Binh 2020; Dumteeb 2009; Fahim & Sa' eepour July 2011; Jantrasakul 2012; Seker & Komur 2008; Shen & Yodkhumlue 2012; Thunnithet 2011). These studies investigated different aspects of critical thinking teaching in different Asian contexts with different research approaches. This paper will review the studies and present some of my comments.

Jantrasakul (2012) explored the impacts of critical-thinking based EFL lessons on the English classes in Thailand by integrating CT-based teaching into the lessons. The findings revealed that CT-based EFL classes help improve the students' vocabularies though their language learning improvement is not so much significant. Moreover, the CT-based classes encourage the students to engage actively in the classroom activities and express more often their personal voices. The CT-based lessons were found to provide the students with spaces for self-reflection and thereby the empowerment. In terms of the students' reactions to and attitudes about CT-based classes, they seem to feel comfortable with CT-related tasks.

A similar study which attempted to assess the influence of teaching critical thinking skills on EFL students' reading comprehension was conducted in Iran (Fahim & Sa' eepour July 2011). Employing a quasi-experimental method, the authors aimed to measure the students' improvement in reading comprehension after using debates as an intervention tool in eight weeks. The study also investigated the impact of EFL students' participation in classroom debates on CT ability. The findings show that the teaching of CT skills has a positive effect on reading comprehension. The effect of debates on the students' CT, however, is not so significant.

Different from the two above studies, Thunnithet (2011) examined the students' development of criticality in an English literature class in Thailand and the impact of the teaching and learning context on such development. It also attempted to explore the approaches that a teacher used to foster students' criticality. The findings show that the students and the teacher hold positive conceptions of criticality. Among the factors positively influencing the students' criticality development such as their learning habits, cooperativeness, open-mindedness or Buddhist doctrine, the teacher was found to play an important role by assisting and encouraging the students to think critically. However, some aspects of traditional Thai culture, some characteristics of the learning and teaching environment and some limitations on intellectual resources and language ability were stated to have negative influence.

Also conducted in EFL literature classes, Binh (2020) investigated the Vietnamese EFL students' critical thinking expressed in their reflective journals about the literary works in the American-British literature classes. The study found that the students demonstrated their critical thinking by being able to analyse, evaluate and create not only literary knowledge but also themselves and the world. Reflective journal writing was found to assist the opportunities to develop students' critical thinking. It is implied from the study's findings that the critical thinking framework which combines Anderson and Krathwohl's (2001) cognitive levels and Barnett's (2015) criticality domains can be used as a reference tool to develop and assess critical thinking or to design teaching contents with the integration of critical thinking. Reflective journal writing activity can be widely used in EFL content classes in general and in EFL Literature classes in particular to promote students' critical thinking.

Some other researchers (Dumteeb 2009; Shen & Yodkhumlue 2012) focused on the impacts of teachers' questions or questioning techniques on the development of students' critical thinking. Bloom's taxonomy of questions was used for data analysis in the two studies; however, they investigated the impacts from different perspectives. Dumteeb (2009) examined the issue from both the teachers and students, while Shen and Yodkhumlue (2012) analysed the teachers' questions from the students' perspective. In both of these studies, lower cognitive questions were used most of the time. As a result, the students' responses were at low cognition level too (Dumteeb 2009). This conclusion seems to be similar with that by Shen and Yodkhumlue (2012). These authors claimed that low cognition questions did not develop critical thinking.

The relationship between critical thinking and questioning was investigated from a different angle in Seker and Komur (2008)'s study. These authors examined the in-class questioning behaviours of two groups of Iranian English teaching students who got low and high score on critical thinking. The findings show that the students of high score on CT asked comprehension and above level questions more often. Meanwhile, most of the questions asked by the students of low CT score are at knowledge level. Students' questioning behaviours reflect the differences between the two groups. The high score group asked questions out of curiosity, for alternative seeking, or new ideas heading. In contrast, the low score group didn't like asking questions or asked questions just to understand some points.

It can be seen from the studies on the relationship between critical thinking and questioning that Bloom's taxonomy was mainly used for data analysis. For some reasons, I think the arguments embedded in these studies are not persuasive enough. In Shen and Yodkhumlue (2012), for example, the researcher assessed the effectiveness of the teacher's questions just by looking at the quantity of low and high

cognition questions. Although the analysis of the questions' quality was provided, it seemed to be subjective because the analysis was based only on the students' opinions. If the researcher had used a more objective tool to measure the students' CT, the findings would have been more reliable. Even with a CT test, we need to be very careful too. One test is not enough to say who are critical or not. This is the case in Seker and Komur (2008)'s study. Moreover, the test in this study (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test) was not designed specifically for Iranian context and EFL context. Therefore, the reliability of the results is not ensured and so is the division of the student groups.

Another commonly-observed problem in the studies is the vagueness of the key concept - critical thinking. Some authors explicitly addressed certain aspects of critical thinking in their studies, such as "criticality" (Thunnithet 2011) or "skills and dispositions conducive to the promotion of creative teaching and active learning"(Jantrasakul 2012, p. 23). However, they are still hard to understand. For example, in Jantrasakul (2012)'s work, the author looks at how active the students are in the class to assess the impact of CT-based activities. Moreover, he pays attention to the students' voice expressed in their written tasks for the assessment. To me, I still think the concept of CT used in this article is not clear. It seems that the behavior aspect of CT is emphasized more.

In short, the brief review of the literature on critical thinking in Asian EFL contexts shows that more attention has been paid to this teaching and learning context. It seems that the question whether critical thinking is teachable and applicable or not in Asian contexts has no longer been discussed. Instead, the researchers are concerning more with the factors from "small culture" (Tian & Low 2011, p. 72) of the learning context. This line of research seems to go hand in hand with the research on the impacts of the faculty's attitudes and perceptions about critical thinking (Halx & Reybold 2005; Tsui 2001) or teachers' instruction (Tsui 1999) on students' critical thinking performance in first language contexts in the United States.

REFERENCES

1. Binh, N. T. T. 2017, 'Integrating critical thinking in EFL classes: current practices and prospects', *Journal of Inquiry into Languages and Cultures*, vol. 2, no.2.
2. Binh, N. T. T. 2020, 'Vietnamese students' EFL critical thinking via reflective journals in American-British Literature classes', *Hue University Journal of Social Sciences and Humanity*, vol. 129, no. 6B, pp. 91-115.
3. Dumteeb, N. 2009, 'Teachers' questioning techniques and students' critical thinking skills: English language classroom in the Thai context', Oklahoma State Univeristy.

4. Fahim, M. & Sa' eepour, M. July 2011, 'The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners', *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 2, no. 4, pp. 867-74.
5. Halx, M.D. & Reybold, E.L. 2005, 'A pedagogy of force: Faculty perspectives of critical thinking capacity in undergraduate students', *The Journal of General Education*, vol. 54, no. 4, pp. 293-315.
6. Jantrasakul, P. 2012, 'Utilizing critical thinking-based EFL lessons: A means to improve language skills and encourage student engagement in Thai EFL classes', *Journal of Education and Practice*, vol. 3, no. 6, pp. 22-32.
7. Long, C.J. 2003, 'Teaching critical thinking in Asian EFL contexts: theoretical issues and practical applications', *Proceedings of the 8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*.
8. Seker, H. & Komur, S. 2008, 'The relationship between critical thinking skills and in-class questioning behaviours of English language teaching students', *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, no. 4, pp. 389-402.
9. Shen, P. & Yodkhumlue, B. 2012, 'A case study of teachers' questioning and students' critical thinking in college EFL reading classroom', *International Journal of English Linguistics*, vol. 2, no. 1, pp. 199-206.
10. Thunnithet, P. 2011, 'Approaches to criticality development in English literature education: a second language case study in a Thai university', *University of Southampton*.
11. Tian, J. & Low, D.V. 2011, 'Critical thinking and Chinese university students: a review of the evidence', *Language, Culture and Curriculum*, vol. 24, no. 1, pp. 61-76.
12. Tsui, L. 1999, 'Courses and instruction affecting critical thinking', *Research in Higher Education*, vol. 40, no. 2, pp. 185-200.
13. Tsui, L. 2001, 'Faculty attitudes and the development of students' critical thinking', *The Journal of General Education*, vol. 50, no. 1, pp. 1-28.

WORD CHOICE ERRORS IN SECOND LANGUAGE (L2) WRITING

Larysa BOBROVA (Miami University, Ohio, USA)

Research in second language acquisition (SLA) has attested to serious challenges that inappropriate lexical choices (also known as wrong word choices or collocational/co-occurrence errors) pose to L2 student writers and, equally, their instructors. Wrong word choices are recognized as the most recurrent issues in L2 writing [9, 13, 4, 8, 6] and are least tolerable by native speakers because deviations from native-like collocations impede cognitive processing and might even hinder communication [2, 11]. For example, L1 English speakers might need to put extra

effort to process phrases such as *take a decision* or *bring an example* [7: 700] because they are programmed by English to anticipate *make* and *give* respectively due to their combinatorial properties.

In SLA scholarship, word choice errors have been examined through the prism of collocation acquisition (e.g., the influence of congruency between L1 and L2 collocations or collocation types or word length in learning of collocations [10], collocation production in second/foreign language learners' discourse [1, 8, 10], as well as the impact of misused collocates on cognitive processing performed by native speakers. In these studies, the researchers approach erroneous choices of words as lexical by defining them as collocational/combinatorial errors or "lexical misselection" or "misformation" that exhibit "an assumed formal similarity" between L1 and L2 collocations. Attributing them to the lexical transfer from the L1, collocational errors are traditionally explained by means of lexical modifications, loan translation, semantic extensions of L2 words, and "anglifying L1 words" in L2 discourse [8: 653]. Other sources of deviant collocations include blends of two correct collocations, for example, *according to similar laws* and *along similar lines*, or the replacement of one collocation unit with "a semantically related word" as in *pay effort* instead of *pay attention*, or overextensions of non-restricted verbs such as *make* [8: 654].

Drawing on the Noticing Hypothesis [12], the modifications of L2 collocations are attributed to insufficient instructors' and learners' attention to their form. For learners, it is difficult to single out collocations and notice the specifics of their form for two reasons. First, collocates are "semantically transparent" [10, 8], "syntactically decomposable", and may include the components with low "semantic weight," e.g., delexicalized verbs [10: 116]. For example, the semantics of *make* or *do* or *takes* does not indicate why, *make* rather than *do* relates to the noun *mistakes* in *make mistakes*, or *take* rather than *make* collocates with *photo* in *take a photo*, and thus makes the form of collocations arbitrary [3: 128]. Second, semantically transparent units of collocations do not cause comprehension problems for L2 learners because their meanings are easily understood when they are used as individual words.

Finally, wrong word choices are explained by "deceptive compatibility" of L2 words [7: 44] promoted by the incongruity between the combinatorial constraints of L1 and L2 words. When designing their discourse, L2 writers tend to combine individual words applying the open-choice principle [16] rather than utilizing prefabricated word combinations. To combine two individual words (e.g., a noun and a verb or an adjective and a noun) into an acceptable combination, L2 writers should be knowledgeable about the combinatorial constraints of each component. It means that they need to be aware of the fact that a particular adjective can modify only a specific group of nouns or a certain noun can collocate with a restricted set of verbs

[7, 10], and a distinct adverb can be combined with only a special group of verbs. For example, the noun *tea* is compatible with the adjective *strong* while incompatible with the adjective *powerful*, and the noun *discussion* combines with the verbs *hold* and *have* while it precludes the verb *deliver* which is restricted to the noun *speech* [7: 30]. The adverb *disparately* is compatible with the verbs *want*, *desire*, or *try* but incompatible with *see* or *hear*. Being familiar with the meaning of these words does not necessarily ensure their correct usage if L2 writers are unaware of their combinability restrictions. In this case, L2 writers typically apply combinatorial patterns of the L1, and, if they are not identical with those in the L2, they produce unusual word combinations “falling into the trap of ‘deceptive compatibility’” [7: 44]. Unfortunately, in SLA literature on collocations, the idea of “deceptive compatibility” has not been further developed, though it proves to be productive for pedagogical intervention intended to enhance collocational accuracy in L2 writing.

As the underlying assumption behind the reviewed explanations rests on the belief that collocational errors are of a lexical nature and present deviations from the form exhibited in the L2, form-focused and contrastive form-focused instructions have been proposed as possible techniques to enhance collocational accuracy. Form-focused instruction implies making linguistic elements salient to learners by directing their attention to them through various pedagogical techniques, such as dictionary use in writing assignments and instructor’s clarifications of unfamiliar words or word combinations among others [8: 695]¹. Contrastive form-focused instruction encourages L2 writers to compare and contrast the lexical composition of L2 word combinations with the composition of their L1 counterparts. Both pedagogical interventions are of specific interest for the present discussion because dictionary consultations and instructor’s clarifications are typically employed in the context of error correction in L2 writing.

Form-focused instruction generally assumes that, if student writers utilize dictionaries effectively, which implies careful critical examination of the entire entry of a word in question, a dictionary with easily accessible frequent collocations can facilitate their retention and production. Regrettably, this assumption has not been confirmed in Nesselhauf’s (2005), Laufer’s (2010), and Peters’ (2016) studies. The unsuccessful use of dictionaries is explained by the length of dictionary entries and the inability of learners to read them critically [7, 10]. The conceptual nature of collocational errors discussed in Section 4 confirms that L2 writers should be taught to analyze the examples provided in a dictionary entry in order to make correct assumptions about the collocational restrictions of lexical units under consideration. For that reason, L2 writers’ awareness of collocational constraints should be

¹An exhaustive review of the studies on the efficacy of form-focused techniques utilized to enhance vocabulary acquisition is provided in Laufer and Girsai (2008).

complemented with a clear understanding of the conceptual mechanisms underlying them.

The pervasive transfer from L1 collocations espouses contrastive form-focused instruction aiming to prevent interlingual collocational errors. The evidence of its effectiveness comes from Laufer and Girsai's (2008) study in which the non-contrastive group was significantly outperformed by the group who received the feedback specifying cross-linguistic differences in the composition of L1 and L2 collocations. Since drawing attention to the translational equivalents of nouns and the translational incongruity between the verbs in L2 and L1 collocations, e.g., *hit the headlines* vs. *break into headlines* and *meet expectations* vs. *answer expectations* in Hebrew, was confirmed to be effective [7: 705], it would be realistic to assert that the explanation of the reasons for compositional differences, i.e., discrepancies between the L1 and L2 conceptual systems, may increase the efficacy of feedback. Awareness of conceptual differences can sensitize L2 writers to false assumptions about collocational behavior in the L2 while facilitating the conceptual restructuring of the L1 lexical/conceptual system required for improving collocational accuracy in accordance with Wolter (2001, 2006) and Jiang (2002).

REFERENCES

1. Biskup, Danuta, 'L1 Influence on Learners' Renderings of English Collocations: A Polish-German Empirical Study', in Pierre J. L. Arnaud, and Henri Břjoint, eds, *Vocabulary and Applied Linguistics* (London: Palgrave Macmillan, 1992), 85–93.
2. Danesi, Marcel, and Caitlin Grieve, 'Conceptual Error Theory and the Teaching of Italian', *Italica*87/1, (2010), 1–20.
3. Eyckmans, June, Frank Boers, and Seth Lindstromberg, 'The Impact of Imposing Processing Strategies on L2 Learners' Deliberate Study of Lexical Phrases', *System*56, (2016), 127–139.
4. James, Carl, *Errors in Language Learning and Use* (White Plains, NY: Addison-Wesley Longman, 1998).
5. Jiang, Nan, 'Form-Meaning Mapping in Vocabulary Acquisition in a Second Language', *Studies in Second Language Acquisition*24/4 (2002), 617–637.
6. Kathpalia, Sujata, and Heah Lee Hah Carmel, 'Metaphorical Competence in ESL Student Writing', *RELC Journal*42/3 (2011), 273–290.
7. Laufer, Batia, and Nany Girsai, 'Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation', *Applied Linguistics*29/4 (2008), 694–716.
8. Laufer, Batia and Tina Waldman, 'Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English', *Language Learning*61/2 (2011), 647–672.

9. Lennon, Paul, 'Error and the Very Advanced Learner', *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 29/1 (1991), 31–44.
10. Peters, Elke, 'The Learning Burden of Collocations: The Role of Interlexical and Intralexical Factors', *Language Teaching Research* 20/1 (2016), 113–138.
11. Russo, Gerard, *A Conceptual Fluency Framework for the Teaching of Italian as a Second*
12. Schmidt, Richard, 'Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics', *AILA Review* 11 (1994), 11–26.
13. Webber, Pauline, 'Writing Medical Articles: A Discussion of Common Errors Made by L2 Authors and Some Particular Features of Discourse', *UNESCO-ALSED LSP Newsletter*, 15/2 (1993), 38–49.
14. Wolter, Brent, 'Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon: A Depth of Individual Word Knowledge Model', *Studies in Second Language Acquisition* 23/1 (2001), 41–69.
15. 'Lexical Network Structures and L2 Vocabulary Acquisition: The Role of L1 Lexical/Conceptual Knowledge', *Applied Linguistics* 27 (2006), 741–747.
16. Wray, Alison, *Formulaic Language and the Lexicon* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

LANGUAGE IDEOLOGIES IN UKRAINIAN MEDIA POLICIES

Svitlana JAROSZYNSKI (Tallahassee, USA)

The study explores language ideologies and policies, and the role that media play in sustaining or challenging them. Analysis of language policies in Ukraine's media regulation is important because the language policies appeared at the center of the armed conflict that has now been going on in eastern Ukraine for seven years. Media have also played a major role in the conflict. They became a forum of propagandist and political battles involving the status of national language. Understanding the significance of language identity in modern society and how it is amplified by the media can provide valuable lessons for the future. Considering a meaning-making role of modern media, the way a language and a language ideology are represented in the media will most likely be the way the public sees these issues. Therefore, language policies and practices of the media are important for understanding processes undergoing in a society.

The study operates with the concepts of language ideologies and planning borrowing from the fields of sociolinguistics, media regulation, and nationalism. Spolsky describes language ideology as "beliefs about language and language use,"

and language planning as efforts taken to change or affect language practice through “intervention, planning or management” [6: 5]. The fundamental nature of ideology is manifested in human practices based on their beliefs about reality [1], [3], [10]. A specific ideology drives government policymaking and may be at the root of success or failure of a public policy, including media language policies.

Current beliefs about language are embedded in the ideology of monolingualism that sees languages as something stable and monolithic [4], [5]. The presence of a standard language or languages is considered one of the major elements in nation-building. These beliefs about languages, according to Gal, are considered natural today and became “[t]he dominant ideology of language” [4, p. 14]. The ideology of a standard national language helps to shape national identity and preserve languages [4], [9]. On the other hand, favoring one linguistic form over another creates a dominant status for the group who speaks it (see [7], [8], [9]). The question of the language, thus, becomes a question of equality among social groups.

Many current studies in language policies use Bakhtin’s theory of polyglossia as an alternative to monolingualism. Gal characterizes this approach as a “set of ideas that take linguistic form not as an object but rather as a social process and practice” [4: 16]. Busch [2] compared language practices of different radio broadcasters in Berlin, Germany. She concluded that media often presented a monolingual habitus addressing a national audience with normalizing and standardizing role, and that self-censorship and licensing of radio broadcasters enforced the use of national/state language in a nation state. Busch argues that media fulfil the controlling function through the “correct use” of the standard language and through metalinguistic discourse. At the same time, Busch described multimodal and multilingual programs aired by immigrant radio operators that represent a true polyglossia described by Bakhtin. This suggests that the authoritativeness of monolingual ideology is disputed by contemporary linguistic practices, including practices of the media.

The examination of media-related language policies was guided by the following research questions: (1) What were the reasons for language policies in Ukrainian media? (2) What were the goals of the policies? (3) What are the results of the policies (4) Did the policies accomplish what they were supposed to do and why? (5) If not, what are the alternatives? Methods of research included historical analysis, policy analysis, and semi-structured in-depth interviews with Ukrainian policymakers and media workers.

Research findings point to the language ideology of monolingualism as one of the main reasons for language policies in the media, as the independent Ukraine engaged in creating a nation state around the titular Ukrainian nation. However, over centuries, the population of the modern-day Ukraine turned into a *de facto* bilingual society, in which monolingualism was confronted with bilingual language practices.

Early language policies were ambiguous, reflecting and sustaining the bilingual reality of the state. The situation changed with the start of the Russian aggression that led to more radical media policies. The logic of media language quotas proceeds from the goal of protecting culture, language, and national identity in a nation state. Thus, the ideological goal of the laws was to secure the nation state and monolingualism as its key language concept.

According to the study, the policies accomplished some of the stated goals. They made Ukrainian media products more competitive in the media market and created conditions for protecting the status of Ukrainian as the state language. Effectiveness of the media language policies in popularizing Ukrainian is challenged by change in power status brought by the change of dominant language. Russian speakers enjoyed higher social status in Ukraine for centuries, and as Ukrainian takes the place of Russian in the public sphere, privileges of Russian speakers are threatened. This leads to political opposition to the language policies among media workers and media owners with strong ties to the Russian language and culture. According to the interview participants, Russian aggression essentially ruled out alternatives to the current media policies. However, the interviews confirmed that by assigning a symbolic role to the state language and using it in a public sphere, speakers of different languages in a multilingual state define their national identity, sustaining polyglossia in their private life. As attested by the study, a traditional dichotomy of monolingualism and polyglossia is challenged in modern Ukraine, and media play an important role in this transformation.

REFERENCES

1. Althusser, L. (2004). Ideology and Ideological State Apparatuses. In Rivkin, J., & Ryan, M. (Eds.), *Literary theory, an anthology* (2nd ed.) (pp. 693-703), Malden, MA: Blackwell Publishing.
2. Busch, B. (2006). Changing media spaces: The transformative power of heteroglossic practices. In Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Eds.) *Language Ideologies, Policies and Practices* (pp. 206-219). New York: Palgrave Macmillan.
3. Fishman, J. A. (1968). Sociolinguistics and the language problems of the developing countries. In Fishman, J. A., Ferguson, C. A., & Das Gupta, J. (Eds.), *Language Problems of Developing Nations* (pp. 3–16). New York: John Wiley and Sons.
4. Gal, S. (2006). Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In Mar-Molinero, C. & Stevenson, P. (Eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices* (pp. 13-28). New York: Palgrave Macmillan.
5. May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. Harlow: Pearson Education.

6. Spolsky, B. (2004). *Language policies: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Stevenson, P. & Mar-Molinero, C. (2006). Language, the National and the Transnational in contemporary Europe. In Mar-Molinero, C., & Stevenson, P. (Eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices* (pp. 1-13). New York: Palgrave Macmillan
8. Tollefson, J. W. (Ed.) (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
9. Vessey, R. (2016). *Language and Canadian Media: Representation, Ideologies, Policies*. London: Palgrave Macmillam.
10. Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55–82.

THE DECLARATIVE-TO PROCEDURAL MODEL IN THE PROCESS of AUTOMATIZATION

Awan Kamal MUHAMMED (Kurdistan Region, Iraq)

This paper aims at analyzing the difference between Declarative and procedural knowledge in the process of automatization. The technical term of automatization in cognitive science and psychology has been defined traditionally as comparatively as a parallel, effortless, conscious-free, attention-free, ballistic, uncontrollable, stereotypic, and speedy. The term has been used widely, Segalowitz and Hulstijn (2005) describe the concept as the absence of attentional control in the execution of a cognitive activity. Automatization is considered as a power-function speedup in reaction time. The difference between the declarative and procedural knowledge is parallel to the difference between “real or factual “knowledge and the performance knowledge (how to perform the skills” in relevance to both psychomotor skills and cognitive skills. Declarative knowledge can be described as knowledge of the things we can sense we know and can normally deliver it to others, While procedural knowledge is the knowledge that we practice it in usual behavior but we are not aware of.

Furthermore, the distinction of these two types of knowledge is represented by the declarative-procedural duality which is central to Anderson’s (2013) (general cognitive) skill acquisition theory. The three phases of acquiring skills according to this theory—cognitive, associative, and autonomous—are mainly identified by the usage of declarative, procedural, and automatic knowledge orderly. At the first phase of developing skill, declarative (propositional) knowledge gives facts for general-purpose production rules “the general description of a procedure is learned through verbal mediation and rehearsal”. Regarding the second phase, declarative knowledge

is implanted into procedures essential to perform the skill; declarative to procedural. In the final step, the proceduralized skill becomes automatized more and more with practice.

Automatized knowledge is mirrored in the behavior correlated of decreased reaction times and lower error rates. On the other hand, proceduralization can be gained with few times of practice, automatization requires many instances of practice; it takes too much time for any skill in order to be automatized. More accurately, the type of expertise developed through automatized skills is largely unconscious on the part of the expert user. Proofs from geometry, problem-solving, and other fields of expert knowledge display that most experts are unaware of the primary strategies or procedures they use to solve very complex problems. Based on the area of second language acquisition, the difference between declarative and procedural knowledge can be usually considered as a parallel dichotomy between explicit and implicit knowledge. The equivalence seems to be justified given the emphasis that both differences happening on the concept of awareness. All in all, the process of automatization is the ability to process information or knowledge automatically including the aspects of language and other domains of everyday skills. Within the realm of automatization, two kind of knowledge can be tackled: the first one is “Declarative knowledge” this can refer to the information and facts stored in the memory, whereas the procedural knowledge refers to the knowledge of performing a specific skill and task, it is more concerned with the procedures and methods.

REFERENCES

1. Anderson, J. R. *The architecture of cognition*. New York, NY: Psychology Press, 2013.
2. Anderson, J. R., & Lebiere, C. *The atomic components of thought*. New York, NY: Psychology Press, 2014
3. Elen (Eds.), *Avoiding simplicity, confronting complexity: Advances in studying and designing (computer-based) powerful learning environments* (pp. 109–16). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2006.
4. Feldon, D., & Clark, R. Instructional implications of cognitive task analysis as a method for improving the accuracy of experts’ self-report. In G. Clarebout & J. 2008.
5. Hulstijn, J. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*. 2002. Vol. 18(3), 193–223.
6. Segalowitz, N., & Hulstijn, J. Automaticity in Bilingualism and Second Language Learning. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press, 2005.

7. Williams, J. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27 (2), 269-304.

MEANING VIEWED FROM DIFFERENT PERSPECTIVES

Misbah AL-SULAIMAAN (Kurdistan Region, Iraq)

Lubna M. KHOSHABA (Kurdistan Region, Iraq)

Meaning, in general, has been taken to play a variety of roles in theories of linguistic understanding, of the determination of referents, of intentional states, and of a range of semantic phenomena, for example, analyticity, synonymy, entailment, anomaly, semantic redundancy, and polysemy. In fact, the study of linguistic meaning and other types of meaning is generally divided into two main fields: semantics and pragmatics. Semantics studies the literal meaning of expressions and the meaning of the way they are combined, which taken together, form the core of meaning, or the starting point from which the whole meaning of a particular sentence is constructed. However, pragmatics tackles all the ways in which literal meaning must be refined, enriched or extended to arrive at an understanding of what a speaker meant in uttering a particular expression. Meaning is a message conveyed to the addressee by the addresser via a code, and this code can be linguistic (a stretch of language) or non-linguistic (facial expressions, gestures, bowing, wink, smile, hand movement and hand waving i.e. sign language). Meaning; however, can also be defined as a set of mental acts or operations, that a speaker intends to create in his listener by using a sentence. Utterances communicate only in so far as they cause the listener to carry out mental acts similar to those used by the speaker in creating a given meaning; but whether or not it is Semantics and/ or Pragmatics it is communicated efficiently, an utterance still means what its speaker intends it to mean.

Though there are many types of meaning, they can be classified as either literal or non-literal. The literal/non-literal distinction turns out to cover two quite different things: (1) the literal meaning of an expression is the semantic value which the conventions of the language assign to that expression (with respect to context, if the expression is indexical). Whenever the meaning which the expression actually conveys departs from the literal meaning, it is said to be non-literal. Hence, pragmatics comes, (2) the ordinary sense of the term, the dichotomy literal meaning/ non literal meaning contrasts with natural meaning/ non- natural meaning dichotomy. Literal meaning or natural meaning is the semantics of the sentence, whereas the non-literal meaning or non-natural meaning is beyond the semantics of the sentence. The main findings of the research can be as follows. Meaning for: 1) nominalists is naming, (2) mentalists is concept in our minds, (3) contextualists is situation, (4)

behaviourists is the relationship between verbal and non- verbal actions, (5) linguists is sense relationship, and (6) new-mentalists is introspection and intuition.

REFERENCES

1. Al-Sulaimaan, M. M. D. *Semantics and Pragmatics*. Erbil: Haval Press, 2016. pp. 63-80.
2. Al-Sulaimaan, M. M. D. *Translation Theory and practice*, Erbil: Haval Press. 2016. pp. 143-187.
3. Archer, D, Aijmer, k., Wichmann,A. *Pragmatics*. London and New York: Routledge. 2012. pp. 162-169.
4. Birner, B. J. (2013): *Introduction to Pragmatics*, Oxford: Wiley -Blackwell. 2013. pp. 9-34
5. Cruse, D. A. *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press. 1986. pp. 200-250.
6. Hurford, J. R. and Heasley, B. *Semantics: A Course Book*, Cambridge: Cambridge University Press. 1983. pp. 1-16.
7. Leech, G. *Principles of Pragmatics*, London: Longman Group Ltd. 1983. pp. 1-20.
8. Levinson, S. C. *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press. 1983. pp. 1-25.
9. Lyons, J. *Semantics: Vol.1 and 2*, Cambridge: Cambridge University Press. 1977. pp. 124-135.
10. Mey, J. L. *Pragmatics: An Introduction*, Oxford: Blackwell Publishers. 1983. pp. 10-30.
11. Palmer, G. B. *Toward a Theory of Cultural Linguistics*, Austin: University of Texas Press. 1996. pp. 5-30.

A REVIEW ARTICLE OF JACKENDOFF'S APPROACH TO MEANING

Osama Misbah MAHMOOD AL-HAMDANI (Mosul, Iraq)

This approach is based on Jackendoff's conceptual semantics in that it gives for each lexical item a lexical entry that specifies semantic information about the lexical item, as well as information about its syntactic and phonological properties. In addition, it purports to be compositional. Lexical entries have been treated as fixed, and the rules of composition that produce the meanings of complex expressions operate over the semantic content of the lexical entries. Jackendoff takes a semantic theory to be a theory about the "form into which speakers encode their construal of the world"; it is a theory that is concerned most directly with the form of the internal mental representations that constitute conceptual structure and with the formal relations between this level and other levels of representation.

Jackendoff claims that the concepts expressed by words include all the richness and interconnections of human knowledge (sometimes called encyclopedic knowledge and sometimes pragmatics). He explicitly excludes from his theory a language-to-world-connection, and, thus his theory cannot be characterized as a reference theory or a combination of a reference theory and a theory of meaning since it “includes all the richness and interconnections of human knowledge”, it would appear that Jackendoff is committed to an encyclopedic theory of meaning. For this reason, it is also called the encyclopedic theory of meaning. Very briefly, meaning for Jackendoff is the concepts represented in our mind. As for his theory, it is based on the content of our beliefs which finds a place in the lexicon which is a fixed set of primitive elements whereby inferences are made through the primitives into which a word is decomposed.

REFERENCES

1. Jackendoff, R. (1972): *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, Cambridge, Mass: MIT Press.
2. Jackendoff, R. (1983): *Semantics and Cognition*, Cambridge, Mass: MIT Press.
3. Jackendoff, R. (1990): *Semantic Structures*, Cambridge, Mass: MIT Press.
4. Jackendoff, R. (1997): *The Architecture of the Language Faculty*, Cambridge, Mass: MIT Press.

REVIEW ON “AN INTERCULTURAL APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING” BY JOHN CORBETT

Kateryna POZHDAIEVA (Warsaw, Poland)

The book “An Intercultural Approach in English Language Learning” by John Corbett was published in 2003, yet it is still quite relevant today, nearly two decades later.

We will be summarizing and reflecting on the very last chapter, chapter 8, where Corbett explores the possible advantages of applying an intercultural approach in an English language teaching (ELT) classroom while listing possible disadvantages as well. However, the book itself talks about what exactly an intercultural approach is and what it means for English teachers specifically, so this is what we will start with since it is believed to be crucial for a reader’s understanding.

In the past century, there have been two main approaches to ELT: audiolingual and communicative, which were based on the works of American linguists Leonard Bloomfield and Noam Chomsky. Audiolingualism is considered to be outdated because its main goal – to achieve a “native speaker-like”

proficiency, had proven to be nearly impossible. So from the 1980s forwards, a more familiar to modern ELT teachers approach has been used – the communicative approach, which focuses on bettering the four essential elements: reading, writing, listening and speaking. Nevertheless, as time goes on and the world changes, new ideas are created for our new needs. This is how the intercultural approach emerged.

The intercultural approach focuses on embracing the cultural aspect of language learning, hence the name. Although the definition of culture can be vague at best, it is understood in ELT context as being aware of cultural differences between the target language country and the home country and, of course, accepting them. Contemporary linguists argue that to learn a new language without delving into the culture of where it is spoken is not fully learning, since being aware of the cultural context of the language can help with learning it.

Although the idea of introducing bits and pieces of the language origin country is not an entirely new concept, especially for European universities, Corbett shows that in other contexts (commercial language schools) and other parts of the world (post-colonial countries) the intercultural approach is not particularly welcomed.

The main issue for commercial language schools lies in the fact that introducing a new teaching approach would not only disrupt the established routine but also not bring any profit. Besides, if the intercultural approach is chosen, it would mean that a teacher would not only play the role of an educator but also the role of a moral guide of sorts, mediating intercultural concepts and starting a conversation with the students about said cultural differences, etc. Not only would it over-burden the teacher, creating new responsibilities like that, but it would also mean that now the commercial language school would be providing a service of more than that. What we mean by that is that certain concepts and values which are those beyond language comprehension and those that not all customers would either agree with or agree to would be taught. From a commercial language school perspective, it would be making a financial risk and not being able to calculate the estimated profit, since it is not known whether such an approach would be something that a regular customer would be interested in. It should be noted that such an issue would not necessarily arise in the higher education context, because when one enters a university, a certain set of values and principles that align with a certain school are to be expected and are nothing out of the ordinary.

When it comes to other countries, namely the post-colonial ones, the issue of ELT is a more prominent one. The dilemma, as Corbett describes, lies in the lack of connection between one's home country and the target language country cultures. In a lot of cases, people who are learning English in those countries face a certain amount of prejudice and are also at risk due to the fact that they can be more closely

connected to the target language country's culture and language and not their own. In post-colonial countries, English is also tied to very classist and Western ideologies and beliefs. For instance, if someone would want better education, they would learn a foreign language to increase their chances of getting it, same goes for a job; which means that a learner's home country is considered inferior to the ones in Europe with regards to education, job opportunities and so on. In a society where Western ideologies are prominent, it can be difficult to find a balance between target language country values and culture, and someone's home ones.

Those issues are of the few that Corbett mentions but he argues that if implemented correctly, the intercultural approach could help to fix.

The main purpose of the intercultural approach in ELT is not to make one culture dominate above the other, or for the learner to completely submerge in a foreign one, but rather to acknowledge the differences and be able to reflect on them as well. The intercultural approach should provide a safe environment where a reflection on one's home country and the target language country can be done. Any language learning should come with the realization that people are different and so are their cultures, and instead of trying to make a unified culture or be hostile to those who are different from us, we should be tolerant to one another and accept them as they are.

By way of summing up, it is worth mentioning that this book is a very interesting read which proposes some interesting ideas (especially for the time). Nowadays we do not see why we should not use the intercultural approach, since it is much easier to do so with a plethora of online resources available, and also the interaction between different cultures alleviated. ELT should not be strictly about the language itself. Interjecting culture elements into the curriculum is vital to the proper experience. People can have different views on it, but really introducing a different culture can never be a wrong thing (if done properly of course). Even if someone initially does not understand or does not want to accept different cultures, learning a different language can be a very useful tool to start. Not only it helps to understand others, but also it allows people to reflect on their own culture and perhaps gain a new outlook. The only guess at doing the intercultural approach in ELT wrong would be to portray the Anglophone culture as the superior one, but hopefully this is not something that happens on a wide scale. Overall, needless to say that after having read this chapter (and the book as well) we can become avid supporters of the intercultural approach in ELT classroom.

REFERENCES

1. Corbett, John. *An Intercultural Approach to English Language Teaching (7) (Languages for Intercultural Communication and Education (7))*. Multilingual Matters, 2003.

ABOUT THE AUTHOR

Kareryna Pozhydaieva – MA student, Warsaw University of Social Sciences and Humanities

ON COGNITIVE BASIS OF SOMATIC VOCABULARY

Olena TAUKCHI (Kharkiv, Ukraine)

Cognitivism in linguistics is a field of knowledge where the frameworks of psychology, logic and philosophy intersect. In fact, present-day linguistics is not only about language. You can also associate it with human consciousness, since the language reflects the world as it is seen by a person speaking a language [5: 69]. As a result, numerous attempts have been made to explain how an average native speaker perceives objective reality and classifies its phenomena, how they apply their life experience in speaking and accumulate information by interpreting their environment.

Our purpose in doing this paper is to give the reader a solid background on the subject of cognitive prototype in contemporary linguistic studies. In cognitive psychology a new object or phenomenon while being visually identified, is normally compared with an already existing standard (prototype). Therefore, the prototype is a set of stimuli abstraction, which is carried out by multiple forms presenting the same image [4: 93]. L. Manerko notes, «Each individual has their own mental image of an object, which, being prototypical, is supposed to compare and identify itself with a new object which is similar to and different from the original image» [3: 197].

According to I. Arkhipov, cognitive prototype doesn't exist on its own. It stands out from a certain set of interconnected concepts related to a certain concept sphere [1: 97]. Basically, cognitive prototype determines the word`s lexical meaning in a series of its synonyms and other vocabulary units.

Cognitive prototype defines the basic vocabulary level most often used by an adult. This level meets the requirements of a particular language speakers. Consequently, the term «prototypicity» implies native speakers` unanimity as well as their ability to characterise the meanings of words extracted from the context [1: 97]. Prototypicity is a general term, which refers to a variety of interrelated phenomena. You can associate it with the concept of «lexical prototype». I. Arkhipov believes that it differs from cognitive prototype, first of all, in that, it is turned into the lexical-semantic system of a particular language being oriented towards objective reality. Lexical prototype is the «meaningful core» of a polysemantic word which unites all its meanings into a single semantic structure. Unlike encyclopedic or dictionary meaning, lexical prototype is a unity of images, a meaning embedded in consciousness. It`s a starting point for a speaker to produce his statements [1: 97].

According to L. Manerko, lexical prototype, is determined by the word etymology, to put it another way, a certain source which has been already forgotten, but is still bearing a «meaningful invariant» throughout all polysemantic word`s lexical and semantic variants [3: 197].

E. Kubryakova shares this point of view, too: «In shaping categories in natural language the best representatives are often historically earlier forms: the initial development of a word is normally initiated by its etymology. In developing parts of speech, the best examples or prototypes were the words that could be considered the oldest» [2: 105].

What that means is that somatic names can be qualified as lexical prototypes, first and foremost because human beings have treated their own bodies as the most accessible object of study since prehistory. They used to correlate their spatial orientation, assessment of the environment, etc. with their body parts.

M. Swadesh, an American linguist, having studied modern English from this perspective, notes that out of 200 words of the basic vocabulary, 22 units were names of body parts. At the same time, somatic names which are considered the most productive in composing figurative expressions are attributed to the original vocabulary (e.g. eye) , are borrowed from Scandinavian in the 9th-11th centuries (e.g. leg), or are borrowed from French in the XIII century (e.g. face) [7].

Somatic names polysemantic character favours their functioning as part of figurative expressions. However, it is not the cause, but the effect of using somatic vocabulary in related word combinations. First, somatic names enter collocations based on primary images similarity, and only then, afterwards their additional meanings arise. A significant number of collocations in any language is made up of structures that include somatic names, and, according to Choi Yun Hee, they represent a linguistic universalia, since in European languages somatic idiomatic units account for about 25% of all related word combinations [6: 37].

They are highly productive and a ramified semantic framework. Consequently, somatic names are implied in derived words meanings, combine isolated lexemes into phrases and give impetus to their meanings evolution.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипов И. К. Лексический прототип, лексема и соотношение языка и речи. *Сборник научных трудов, посвященных юбилею Е.С. Кубряковой.* М., 1997. С. 97.
2. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения. М., 1997. С. 105.
3. Манерко Л. А. Два базовых понятия прототипической семантики. *III Житниковские чтения.* Челябинск, 1999. Ч. 1. С. 197.
4. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М., 1996. С. 93

5. Херадштейт Д., Нарвесаан У. Психологические ограничения на принятие решений. *Язык и моделирование социального взаимодействия*. М., 1987. С. 69-81.
6. Чой Юн Хи. Проблемы сопоставления внутренней формы фразеологизмов (на примере соматических фразеологических единиц, образованных на основе слова «глаз» в русском и корейском языках). *Язык, сознание, коммуникация*. М., 2001. Вып. 16. С. 37.
7. Swadesh, Morris. (1971). *The Origin and Diversification of Language*. Ed. post mortem by Joel Sherzer. Chicago: Aldine. ISBN 0-202-01001-5.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Таукчі Олена Федотівна – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри іншомовної підготовки, європейської інтеграції та міжнародного співробітництва; Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків.

DEMYTHIFYING PHILOSOPHY. WHAT IS, IN FACT, PHILOSOPHY?

Cristinel TRANDAFIR (Craiova, Romania)

Philosophiaacademica, ancillahistoriae et philologiae

Starting with the 19th century, the spread and instatement of romantic paradigms among western thinkers led the European culture into a long and profound intellectual crisis, one in which the specific character of philosophy, the pursuit of knowledge, was forgotten and annexed among the sciences, specifically alongside history and philology. In its newfound condition, philosophy would go on to become a subject of these two sciences – developing itself into history of philosophy and philology of philosophy. It would be transformed into a subject of academic study, swapped among professionals on a payroll that dutied themselves with the historical analysis and philological reconstruction of the works of great philosophers past. It was such that philosophy would end up being taught in European state universities under the guise of scholastic lectures and academic studies.

We are referring to a period of turbulence for philosophy, one which has lingered, in fact, into modern times – where anyone who proclaimed himself a philosopher would also be a historical scholar and an acribic philologist. It was an era in which he who dedicated himself to philosophy, oblivious to its true purpose, would undergo an exhausting, complex and inefficient venture into history and philology. This type of venture would spark confusion among alleged philosophers - who would end up mistaking the activity of philosophy, that of personal inquiry, with gross metaphysical works and elaborate ideologies, which are also a byproduct of the successful rebranding of philosophy – due to which, having no other point of

reference, would end up being labeled as the authentic philosophy. These studies are present to this day and make the bulk of the curriculum that is taught in universities.

When put into practice, these monographic studies and historical-philological disciplines present several shortcomings, being the major factor that blocks and delays the neophytes' initiation into philosophy. Far from having the expected propaedeutic properties, the historical-philological monographs only deepen the student's confusion of philosophy's true purpose and instead replace it with historical works that paint it as a difficult, verbose, outdated and useless product of history. There is a great deal of students of philosophy, which, by misconstruing philosophy's purpose, as a means of self-reflection, with the works that wrongfully came out of it, would end up noticing, and unjustly accusing it of having no utility. What use can philosophy have for them, if they confuse it with the naive cosmological theories of antiquity, with the metaphysical sums of the Middle Ages, with the works of Descartes, Spinoza or Leibniz, with the works of Kant, Hegel or Schopenhauer, with the writings of Nietzsche, Husserl or Heidegger?

The confusion between the act of philosophy and artistic philosophical works is in fact doubled by the confusion made between the nature of these works and the personality of their authors. As byproducts of romanticism, the works of historical-philological nature are, by no fault of their own, affected by the mythological affixes of the Sturm und Drang – affixes which are firstly represented by the cult of the great human personality, honoring its power, origins, brilliance and, providential destiny. As a result of this cult, these historical-philological studies lead to the substantialization and fetishization of the works to which they are dedicated, lending them through the process of anthropomorphization, autonomous features of character and personality. A process through which the literary works of the past, severed from their structural and functional links with the activities of knowledge and creation, acquire an entirely different value in themselves through which they eventually lose their meaning.

It is thus made evident why these works will naturally give the neophyte the impression of an irremediable ontological difference from that of the monographed author, followed by a frustrating sensation of a fatal difficulty of comprehension and ill will – which is accompanied by a deep feeling of inferiority in which the soul of the uninitiated becomes tainted either by the resentful will to surpass the author, or the childish tendency to imitate and reproduce his works. It is understood, therefore, that without the basis of self-awareness, which is lacking in most young people, the neophyte will be deprived of the possibility of a personal relationship with the monographed «*hero*», his attention being fully captivated rather by its personality and mythological exploits. By having the undesired effect of putting and keeping the reader permanently in a state of oblivion, the monographic study is responsible for

awakening, spreading and intensifying a true egotistical psychosis among neophytes and, at the same time, for inhibiting and blocking their disposition for philosophy and self-knowledge.

The Feudalization of philosophy. Romanticism is not only responsible for transforming philosophy into an «*ancillahistorie et philologiae*». Even more so, it is responsible for the largely successful attempt at ideological revision of the original meaning and significance of philosophy. A falsification of the authentic countenance of philosophy – as it was configured ever since the ancient era of Athenian democracy and cultivated only in periods when public authoritarianism and other socio-cultural repressions were in decline – a falsification which was meant to serve the socio-political interests and the statutory achievements of nineteenth-century European bourgeois intellectuals.

Following this ideological falsification, philosophy would be treated as an exclusive practice, accessible only to a group of elite intellectuals, reserved only for those who were deemed as qualified professionals and gifted individuals. This falsification was meant to overshadow the fact that philosophy functioned, from the very beginning, as an activity open to all, namely as a paideutic activity, practicable en masse. Yet, what was the purpose behind this ideological revision? Its aim was the «*feudalization*» of philosophy – to transform what was initially a pragmatic practice, openly available to everyone, into an insular, enclosed field that was meant to up the status of the intellectual elite and to grant them higher positions in the much-coveted court societies of the time.

Yet, that effort was not entirely successful, for those who today succeed in distinguishing between philosophy as an activity of knowledge, on one hand, and a historical and philological study, on the other, are able to discover and combat the effect of this revision. Recognizing the difference between authentic philosophy and its historical-philological counterpart, it is apparent that the latter is the product of a specialized branch of qualified professionals – whereas the authentic practice of philosophy does not require one to be part of any class of professionals. In fact, this situation in which philosophy finds itself, is far from being exclusive, as it is the case with all sciences. For example, as the study of medicine is destined for specialists, so is sanitary education addressed to all members of society – as is the case of mathematics, its study constitutes a prerogative of mathematicians, while its use concerns the entire population. This en masse application of philosophy is favored, as we've seen from democratic eras, by the fact that it does not require its practitioner to be intellectually endowed, but instead to possess a series of common traits. Thus, in order to philosophize, the practitioner only needs *consciousness*, *community* and *action* – three common properties that everyone possesses. Consciousness is needed, insofar as any act of philosophy functionally depends on it. The same consciousness

requires community and action, as without them, it suffers and disintegrates from the social isolation, passivity and resentment of its practitioner.

The fact that the study of philosophy is addressed to professionals, while philosophy proper is readily available to anyone, does not guarantee that the success and efficiency of practicing philosophy is within everyone's reach. Not at all. First of all, we are prevented from making such an assumption by the common sense argument that the practice of philosophy, like any other purposeful activity, depends fundamentally on the use of specific methods, techniques and working procedures – a technical instrument that is destined to ease the effort of those who engage in it. There is no doubt that the efficient practice of philosophy requires the application of a methodology. However, if philosophy, along with other human activities, employs the use of a methodology, it does not imply that adopting such a methodology would somehow turn its practitioner into a philosopher. The reason why this occurs is simple, the use of philosophical tools, techniques and methodologies – without being backed by curiosity, openness, sympathy for the life of others, the awakening of a desire to be useful and the ability to understand and convert the representations of the exterior world – would only lead to the creation of one that is not a proper philosopher but, as Descartes would say, a mere craftsman of philosophy.

What is, in fact, philosophy? Situated on the opposite spectrum of the ideological directives of romanticism, philosophy is the activity concerned with the pursuit of knowledge, it is carried out through the faculty of consciousness, in order to solve the problems that affect the specific manifestations of the *self* and its development. In broader terms, as we have learned from ancient times, it is the activity of cognition.

From this definition, we understand that:

1. Philosophy is an activity that, from its natural provenance, can be the object of analysis for theoretical disciplines.
2. Speaking of philosophy as an activity of knowledge, we refer to it as a construct by which an agent, using his own conscience, ends up in the situation of observing and understanding everything that enters or appears in the sphere of comprehension of this contemplative faculty.
3. When referring to the *self* as the object of philosophy, we refer to the total sum of realities that fall into the objective sphere of this consciousness.

The *self*, although it is the object of philosophy and consciousness (as we have learned from ancient times, any form of consciousness is a bestowal of self-consciousness), is not and can never be a product of their manifestation. It is hindered by the purely observational and comprehensive nature of consciousness, which is incapable of projecting its own object, but only to recognize and understand it. Peering through the lens of the European tradition, that was severely falsified by the

ideological project of romanticism, we find out that philosophy is an activity of cognition, which, being incapable of producing any tangible results, is content with ascertaining and understanding everything through the lens of consciousness.

This comprehensive character of consciousness, as portrayed by the ideologues of romanticism, gives the appearance that philosophy is not an immediate and manifest activity. The democratic tradition of European culture shows us that there can never be true contact between consciousness and reality. If there was a connection between these two faculties, it would be mediated and marked by the intervention of three manifestations of the psyche, by which the contents of the knowledge accessible to consciousness is affected. These specific manifestations are, as follows, *imagination*, *intellect* and *rationality* – which are meant to serve, as we are told by the same democratic tradition, three natural dispositions that are present in every life form: *the disposition towards the agreeable*, *the disposition towards the certain*, *the disposition towards the pleasant*. In the absence of these active dispositions that underlie our primary actions, the contact between consciousness and reality becomes inconceivable.

This is not only due to these natural dispositions putting a constraint on the processes of cognition, but also because they play a direct role in igniting said processes. However, as the same progressive tradition insists, although the natural dispositions are the primary sources of our day to day actions – thus giving consciousness access to the content on which it operates – they are not indifferent to its activity. Therefore, in the measure in which they are part of consciousness and self-knowledge, these three natural dispositions slowly convert into three cultural dispositions:

1. *The disposition towards beauty*, which motivates and gives way to our artistic endeavors, a disposition which makes use of imagination - a faculty that produces a sum of intuitions and images that mediate our conscious contacts with individual things and phenomena.

2. *The disposition towards truth*, which fuels our theoretical activity, orchestrated through the faculty of intellect, which produces a series of logical forms such as nouns, sentences and reasonings that have the role of ordering and organizing the intuitive materials given by imagination, but also to mediate our conscious interaction with concepts and theories.

3. *The disposition for good*, which nourishes and motivates our practical activities, executed through the faculty of rationality, a faculty which uses the intuitive and theoretical material obtained from imagination and intellect to give man the means in order to manifest himself freely.

Unlike the natural dispositions from which they spawn, the cultural dispositions are especially felt by conscious beings, which prompts us to admit that

they are always manifested within the scope of consciousness and self-knowledge. This activity of knowledge (which through consciousness makes the natural and cultural dispositions of the self, along with the faculties that meet their needs, its specific objects of research) is, as we have concluded, called philosophy. Based on humanity's three cultural dispositions, philosophy was the foundational stone for the great fields of knowledge:

1. The knowledge of the *disposition towards beauty*, located at the origins of art, allowed the foundation of the field of aesthetics.
2. The knowledge of the *disposition towards truth*, at the origin of science, led to the founding of the fields of logic and gnoseology.
3. The knowledge of the *disposition for good*, at the origin of morality, led to the founding of the field of ethics.

From all of the above we draw the conclusion that there is only one activity of knowledge, namely philosophy, which makes the series of artistic, theoretical and practical disposition as its own objects of interest. These dispositions and manifestations are possible only in the sphere of philosophy and can only evolve through it: there is no art, science and morality outside humanity's pursuit of knowledge. Of course, as an action of cognition, philosophy is not an artistic endeavor – through which we create intuitive images of the world – neither a theoretical or practical activity – through which we create notions, systems or theories that lead to plans of action. Philosophy is simply the act of observing, describing and understanding all these manifestations.

The Finality of Philosophy. By being itself an activity, particularly an activity of knowledge, philosophy naturally does not only need an object of its own or a myriad of methods, techniques and procedures, but equally needs a purpose. What finality can a purely contemplative activity have? In the western *metaphysical tradition* there has been a bias circulating for many years, which stated that the act of contemplation (*contemplatio*) is without any finality. However, in the *European philosophical tradition* we find the opposite, namely that contemplative acts have not only an intentional character, but also a teleological one. According to this latter school of thought, every act is made towards a finality and the act of contemplation is no exception. Therefore, it is generated and tied to the constraining presence of worldly issues, in the absence of which it does not have any purpose. By being the foundational act of our cultural lives, it conditions and more or less leaves its mark on all manifestations of life that it supports. For this reason, we speak of contemplation as a founding act of human life, just as we speak of the activity which it facilitates, philosophy, as a basic activity of it.

Pushed to take action by its vital dispositions, man is conditioned to make contact with his environment. This form of contact is made by accessing the three

active mental faculties, which have been given by nature, and the various objects which were made as a result. Thus, through his artistic, scientific and moral works, man responds to the demands of the world. Although, man's behavior in regards to the world is not determined by the technical capabilities at his disposal, rather by the degree of knowledge that he possesses about it. It is a question of assuring the adequacy of man's creations to the realities of the world, a degree of adequacy which, if insufficient, places man in contradiction to the world, pitting both against one another. We are referring to a situation on which man, being subjected to the unknown requirements of the world, becomes tense, fired up, trapped and unable to follow his purposes, enters a crisis. We can then conclude that man will be facing a problem. This is a pivotal point for philosophy. Only by beginning to recognize this problem will man be able to understand its purpose and finality. Truly, philosophy as an act of self-knowledge always begins with the acknowledgement of a problem and has the purpose of solving it. It is a purpose that aims to free and ease human life by removing it from the contradicting relationship it has with the world and by helping it regain its place in it.

REFERENCES

1. Plato, Works I-IV, edited by Petru Creția, Scientific and Encyclopedic Publishing House, Bucharest, 1974-1993;
2. Pierre Hadot, What is ancient philosophy?, Polirom, Iași, 1997;
3. Johann Gottlieb Herder, This Too a Philosophy of History for the Formation of Humanity, in: J.G. Herder: Philosophical Writings, Cambridge University Press, Cambridge. 2002;
4. Max Weber, The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism, London: Routledge, 1992;
5. G. F. Hegel, Lectures on the History of Philosophy, Academy Publishing House, Bucharest, 1963;
6. Friedrich Nietzsche, Philosophy in the Tragic Age of the Greeks, Humanitas, Bucharest, 2012

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІ АСПЕКТИ КОМЕНТАРЯ

Ірина АРХІПОВА (м. Бахмут, Україна)

Наталія БОЖИЧ (м. Бахмут, Україна)

У цій роботі під інтертекстуальністю ми маємо на увазі онтологічну властивість тексту, що представляє його як відкриту структуру, у якій існують інші тексти, дискурси та семіотичні системи. У роботі питання інтертекстуальності розглядаються з позиції декількох дослідницьких напрямків:

— теорії прецедентності (вивчення коментаря як герменевтичного прийому тлумачення прецедентних інтертекстів);

— дериватології текстів (коментар вивчається з позиції міжтекстових відношень по лінії прототекст — метатекст);

— теорії гіпертекстів.

Поява коментаря — це сигнал про інтертекстуальність вихідного тексту. Самою своєю присутністю коментар свідчить про те, що текст містить деякі інтертекстуальні включення, посилання до інших текстів, подій, персоналій, тобто все те, що прийнято називати прецедентними феноменами. У цьому випадку коментар служить прийомом делакунізації, виконує функцію «герменевтичного інструменту», формуючи компетенцію читача і забезпечуючи розуміння вихідного тексту. Прецедентність передбачає наявність в мовному досвіді комуніканта відомостей та подання, культурно-історичного характеру, що входять в загальний фонд знань носіїв мови. Прецедентні феномени — це частина концептуальної системи носіїв мови, це «інтертекстуальні фрейми, структури, які, активізуючись в свідомості читача в процесі сприйняття тексту, сприяють адекватному розумінню його сенсу або, хоча б, задають напрямок розуміння» [4].

У світлі теорії інтертекстуальності коментар може бути розглянутий як один з типів міжтекстових взаємодій. Дотримуючись класифікації форм текстуальних відношень, розроблених в теорії інтертекстуальності Ж. Женеттом, Н. А. Фатєєвою, Г. В. Денисовою та іншими, відношення «текст коментаря» — «прототекст» стосується аспекту метатекстуальності, а сам коментар як текст, що примикає до прототекстів, є продуктом, результатом вторинної, метатекстуальної комунікації — метатекстом. Треба зауважити, що не зважаючи на те, що класифікація Ж. Женетта була запозичена іншими вченими майже у вихідній формі, вона стала інтерпретуватися дещо по іншому. Якщо для Ж. Женетта важливі відношення між текстами (власне інтертекстуальність і гіпертекстуальність), між функціонально-гетерогенними фрагментами всередині одного тексту (метатекстуальність і паратекстуальність), між жанрами (архітекстуальність), то, наприклад, в центрі уваги класифікації Н.А. Фатєєвої знаходяться безпосередньо інтертекстуальні включення, функціонування яких вивчається на зазначених п'яти рівнях [2].

У даній роботі коментар розглядається як метатекст — «текст у тексті про текст», текст, що примикає до прототекстів і розповідає про нього, розширює його інформаційну структуру. Орієнтованість на текст, або точніше на ключові слова, фрагменти тексту, що представляють домінантні смисли, а не на реальність, дозволяє відносити коментар до прототипічного прикладу метатекстів [1].

При широкому тлумаченні інтертекстуальності наявність будь-якого тексту в іншому тексті (у даному випадку коментар експлікований як допоміжний текст) є інтертекстом. Ми будемо використовувати термін метатекст стосовно коментаря, маючи при цьому на увазі, що коментар також може називатися інтертекстом. В аспекті метатекстуальності не можна обійти увагою питання про місце, яке коментар займає в структурній організації твору. Йдеться про позиційні особливості коментаря (його розташування в творі). Однак важливий не стільки формальний характер тих змін, який вносить коментар, скільки функціональна значимість ускладнення тексту. Адже сама наявність коментаря свідчить про ускладнення архітекτονіки тексту. У цьому сенсі інтерес представляє питання про розподіл інформації в творі. Розподіл інформації розглядається як динамічний процес, для якого важливими є такі чинники: загальний принцип іконічності (порядок згадування); розподіл інформації на виділену і фонову; послідовне ускладнення інформації в перспективі тексту за рахунок включення крім текстуальної інформації елементів загального знання, намірів учасників [3]. Важливою ідеєю концепції є уявлення про текст як континуум місця, часу, учасників, дії, теми, порушення єдності якого змушує шукати допомогу в додатковому тексті. Визнаючи присутність в тексті не тільки вираженої, але і імпліцитної, підтекстової, вивідної інформації, пресупозиції дозволяє умовно представити текст як структуровану ієрархію інформації. Читач, який має уявлення про стратегії розподілу інформації, керується ідеєю про те, що текст принципово не повний і передбачає актуалізацію читацьких індивідуальних фонових знань. За оптимальних умов комунікації і вибудованої композиції тексту, розуміння тексту, що здійснюється при актуалізації різних видів інформації, самоорганізується. Однак при виникненні збоїв у комунікації необхідно звернення до більш низьких рівнів структурної ієрархії тексту – коментаря, пояснення, ілюстративного матеріалу і інших частин тексту, що представляють фонову інформацію.

Отже, вивчення коментаря в руслі теорії інтертекстуальності дозволяє розглянути його як метатекст, основною функцією якого є розпізнання і інтерпретація прецедентних текстів в основному тексті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вежбицка А. Метатекст в тексте. Новое в зарубежной лингвистике. (8): Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. С. 402– 425.
2. Денисова Г. В. В мире интертекста: язык, память, перевод. М.: Азбуковник, 2003. 298 с.
3. Лузина Л. Г. Распределение информации в тексте (когнитивный и прагматилистический аспекты). М.: ИНОН РАН, 1996. 139 с.

4. Смирнов И.П. Порождение интертекста. СПб.: СПбГУ, 1995. 191 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Архіпова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Наталія Божич – магістрант факультету романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ТЕКСТ ЯК ОДИНИЦЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ірина АРХІПОВА (м. Бахмут, Україна)

Анастасія СОРОКІНА (м. Бахмут, Україна)

Особливістю сучасного етапу філологічного дослідження тексту є посилення його комунікативної спрямованості: текст художнього твору вивчається як форма комунікації з позиції діалогу автора і читача. Комунікативний підхід до тексту істотно розширює уявлення про нього, його властивості, одиниці і категорії, його структуру та семантику. Багато визначень тексту побудовано на висуненні в якості домінанти саме комунікативної природи тексту. При цьому одночасно підкреслюються різні його властивості: «Художній текст можна визначити як комунікативно-спрямований вербальний твір, що володіє естетичною цінністю, виявленої в процесі його сприйняття»; «Текст – ідеальна вища комунікативна одиниця, що тяжіє до смислової замкнутості і завершеності...» [2]. Поняття «текст» не може бути визначено тільки лінгвістичним шляхом. Текст є перш за все поняття комунікативне, орієнтоване на виявлення специфіки певного роду діяльності.

Текст як комунікативна система описується в декількох аспектах, з точки зору наявності внутрішньо властивого тексту комунікативного статусу (Левін Ю. П.); як компонент загальнокультурних комунікативних моделей (Лотман Ю.М.); як згорнута система комунікативного акту (Безкровна І.О.). Вивчення тексту в аспекті культурних комунікативних систем бере початок в роботах Р. Якобсона, А. П'ятигорського і триває в працях Ю. Лотмана. В цьому напрямку дослідження виділяють два можливих каналу передачі повідомлення, комунікація за типом «Я – Я» і по типу «Я – ВІН». Вважається, що в першому випадку адресат передає текстом повідомлення самому собі. Комунікативна модель такого тексту – модель автокомунікації, що підвищує ранг самого повідомлення. Це досягається, на думку Ю. М. Лотмана, збереженням в незмінному вигляді носія інформації і придбанням нового сенсу самим

повідомленням [3]. Підхід до проблеми комунікативності художнього тексту відзначається і серед зарубіжних дослідників, серед яких М. Баль, Л. Долежел, С. Четмен, Цв. Тодоров, Дж. Йохансон. Плідно працюють в області комунікаційного дослідження тексту і такі вчені, як Н. Ф. Аліфіренко і Н. С. Болотнова. Сутність тексту як комунікаційної системи визначається дією закону його системної комунікації і включає функціональну і якісну визначеність тексту. Основи системно-комунікативної концепції тексту представлені в дослідженнях Е. В. Сидорова, в яких він розглядається як цілісна підсистема акту мовної комунікації [4]. Текст визначався автором як система значень і знакових послідовностей, втілюючи модель поєднання комунікативної діяльності адресата і відправника повідомлень.

Загальновідомо, що художня комунікація якісно відрізняється від усіх інших сфер спілкування. Художній текст – продукт подвійного відображення. Зміст художнього тексту є образне втілення задуму автора, його думок і почуттів про світ. Авторська точка зору позначається не тільки на виборі об'єкту, що відбивається, але і на переробці його в творчій майстерні художника з метою досягнення естетичного впливу на читача. Художній текст – результат суб'єктивного і осмисленого перетворення дійсності, результат авторського сприйняття. Саме в тексті знаходить вираз індивідуальна модель світу автора.

Комунікативна спрямованість художнього тексту реалізується через систему відносин «автор – герой – читач». Рівновага комунікативних центрів «автор» – «читач» виникає при співвідношенні особистого досвіду читача. Щодо текстових меж, зауважимо, що там ступінь активності (нарівні з формою її вираження) автора і читача в процесі спілкування різні.

Художній текст – «міст» від однієї людини до іншої. На цьому і ґрунтується комунікативна функція художнього тексту. Художня комунікація можлива завдяки тому, що в тексті укладена пізнавальна інформація, вона висловлює і вселяє емоційно-оцінне ставлення, повертає здатністю «нездійснене – втілити», приносить задоволення, розважати і «заряджати» творчою енергією. Всі ці функціональні значення характеризують зміст художньої комунікації [1].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. 384 с.
2. Кожевникова Н. А. Несобственно-прямой диалог в художественной прозе. *Синтаксис и стилистика*: сб. ст. М.: Наука, 1976. С. 283 – 300.
3. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384с.

4. Сидоров Е. В. Онтологія дискурса. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 232 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Архіпова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Анастасія Сорокіна – магістрант факультету романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Ірина БАБІЙ (м. Івано-Франківськ, Україна)

Древні мудреці застерігали, що жити у часи змін – найгірше (хоча і найцікавіше). Ми живемо у час різкого «оцифрування» і «віртуалізації» нашого життя, тому мусимо хоч мінімально оволодіти тими інструментами та технологіями, які дають можливість іти в ногу з часом.

У 2020 році увесь світ і Україна зокрема зіткнулися з необхідністю перевести багато сфер людської життєдіяльності у режим онлайн. Це стосувалося насамперед сфери освіти усіх рівнів, а тому і викладачі, і студенти були змушені одночасно і вчити, і вчитися, тобто опановувати нові ресурси для роботи і навчання.

Як відомо, курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» «передбачає продовження формування національномовної особистості, комунікативних навичок майбутніх спеціалістів, студіювання особливостей фахової мови» [2: 14], а використання інформаційно-комунікаційних технологій можна вважати соціально значущим фактором у процесі формування компетенцій, пов'язаних із будь-якою майбутньою професійною діяльністю [1].

Як показав досвід (нетривалий, безперечно, але достатньо інтенсивний), успішно досягнути цієї мети навіть під час дистанційного навчання реально за умови застосування різноманітних цифрових ресурсів, що дають можливість як синхронної, так і асинхронної роботи зі студентами. Узагальнимо основні (а в деяких випадках – і найпопулярніші) із них:

- навчальні заклади мають свої системи дистанційного навчання, як наприклад, Центр дистанційного навчання та моніторингу освітньої діяльності Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (<https://cee.q.pnu.edu.ua/>), де можна опублікувати матеріали для студентів,

провести тестування чи опитування онлайн, отримавши моментальний результат, тощо. Такі ресурси варто мати у кожному ЗВО, враховуючи перспективи подальшого співіснування навчання як офлайн, так і онлайн;

- для швидкої комунікації зі студентами використовуємо також функції соціальних мереж та месенджерів (Viber, Telegram, Facebook Messenger тощо). Тут можна створити і групи, щоб публікувати термінову інформацію, і опитування у режимі вікторини, які мають одну правильну відповідь (учасники відповідають один раз і можуть змінити свою відповідь (зручно для експрес-опитування)), і звичайні опитування, які мають варіанти відповідей (для оперативного вирішення дрібних питань, наприклад, на якій платформі студентам буде найзручніше взяти участь у відеоконференції). Однак пам'ятаємо, що такі ресурси – це все-таки насамперед месенджери, а не освітні платформи, тому обмежуватися тільки ними, звичайно, не варто;

- для синхронної роботи зі студентами застосовуємо різні платформи для проведення відеоконференцій. Якщо немає вимог від адміністрації надавати перевагу якійсь одній визначеній платформі (Zoom, Google Meet, Cisco Webex Meetings тощо), то з міркувань студентоцентрованості право вибору ресурсів мають саме студенти. Тим більше, що зараз є багато курсів, які допомагають краще збагнути методи групової роботи й ефективну організацію навчальних лекцій та практичних занять у Zoom, Microsoft Teams, Google Meet тощо;

- особливої популярності завдяки своїм широким можливостям набув такий доступний усім вебсервіс, як Google Classroom, основна мета якого – прискорити процес поширення файлів між педагогами і здобувачами освіти. Як показав досвід, цей сервіс став одним із найпопулярніших серед викладачів, адже він дає можливість отримання швидкого зворотного зв'язку між викладачами та студентами, а також систематизації й оцінювання завдань;

- перелічені вище ресурси сприяють організації навчального заняття і допомагають налагодити зв'язок зі здобувачами вищої освіти (це – форма), однак для оптимального наповнення навчального заняття необхідною інформацією (це – зміст) і досягнення відповідної навчальної мети (це – результат) не забуваємо і про ті платформи, програми чи сайти (Microsoft PowerPoint чи Canva, наприклад), які застосовувалися і раніше, до дистанційного навчання в умовах пандемії. Сюди ж належать і такі засоби навчання, як, скажімо, електронні словники чи бібліотечні депозитарії навчально-методичних і наукових текстів.

Безперечно, усіма переліченими ресурсами не обмежується сучасний арсенал засобів, якими змушені оперувати сучасні вчителі та викладачі в

умовах дистанційного навчання. По-перше, їх є значно більше і класифікаційно, і кількісно, по-друге, вибір певних із них залежить від багатьох чинників, як об'єктивних (особливості ЗВО, галузь знань і спеціальність та ін.), так і суб'єктивних (особисті смаки студентів чи викладачів, рівень володіння викладачем ІКТ і бажання (чи й небажання) займатися самоосвітою тощо).

Отож, підсумовуючи, зазначимо, що сучасний інформаційний простір дає достатньо можливостей для здійснення освітнього процесу дистанційно, принаймні, для таких дисциплін, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)», які не потребують спеціального лабораторного обладнання чи безпосереднього контакту викладача зі студентом, як це буває, наприклад, під час вивчення мистецьких чи медичних освітніх компонентів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шарова Т., Шаров С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання історії української літератури. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія*. Випуск 2 (36) 2016. С. 315–318.

2. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., виправ і доповнен. Київ: Алерта, 2011. 696 с. URL: http://www.dut.edu.ua/uploads/1_666_15833608.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Бабій – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Факультету філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ДО ПИТАННЯ РЕЛЕВАНТНИХ АСПЕКТІВ ПОБУДОВИ КЛАСИФІКАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ЖАНРІВ В НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОМУ ДИСКУРСІ

Анна БЕЗСОНОВА (м. Бахмут, Україна)

Будь-яка класифікація будується на певних факторах, принципах, аспектах, які обумовлюють параметризацію того чи іншого явища, а також залежить від розуміння цього самого явища.

Таким чином, розглядаючи науково-популярний дискурс як тип наукового дискурсу, ми відзначаємо, що деякі аспекти класифікації науково дискурсу будуть відобразитися при класифікації дискурсу науково-популярного, однак, крім цього останній матиме і свій набір ознак необхідних для побудови класифікації.

Науково-популярна література представлена вторинними жанрами, оскільки, мета її не одержати нові відомості, а донести знання вже існуючі до широкого кола читачів.

Як науковий, так і науково-популярний дискурс може бути класифікований по «кількісним» і «якісним» ознаками. Цей поділ було запропоновано К.Ф. Сєдовим, так, в залежності від обсягу, що надається, можна виділити гіпержанр, жанр і субжанр [4].

Крім того, в лінгвістиці існує ряд параметрів для класифікації, в нашому випадку, науково-популярного тексту. Ряд параметрів (факторів) мовлення було виділено Д. Хаймс. Дослідник говорить про такі аспекти як:

- 1) Відправник (адресант);
- 2) Одержувач (адресат);
- 3) Форма повідомлення;
- 4) Канал зв'язку;
- 5) Код;
- 6) Тема;
- 7) Обстановка (Сцена, Ситуація) [1].

З точки зору адресанта умовно науково-популярну літературу можна розділити на моноадресантну і поліадресантну, в залежності від того чи написаний той чи інший текст одним автором або в співавторстві, колективом авторів.

Адресат також може варіюватися: від досить великої аудиторії потенційних адресатів енциклопедії до певного адресата в умовах, наприклад, телепередачі.

Наступний аспект – форма повідомлення. На нашу думку, форма повідомлення буде обумовлювати і канал зв'язку. Так, викладений у письмовій формі матеріал буде характерним для друкованих носіїв, в усній – для носіїв медійних. Кодом виступатиме мова викладу, а також наявність спеціальної термінології, властивої конкретній тематиці. Хоча завдання науково-популярного дискурсу ознайомити читача-неспеціаліста з певною галуззю знань, обійтися без термінології навряд чи вдасться.

Так, у випадку з лінгвістичною тематикою науково-популярного дискурсу код буде закладений в специфічні терміни цього напрямку. Володіння кодом учасникам науково-популярного дискурсу притаманне в різному ступені: так, код як мову викладу (українська, російська, англійська і т.д.) знайомий і адресату і адресанту, а ось кодом термінології (в нашому випадку лінгвістичної) адресант володіє краще. Таким чином, для того, щоб заповнити відсутні елементи коду, адресант вдається до свого роду експланаторного тексту, представляючи і одночасно пояснюючи нову інформацію. Також код буде укладений і в способі подачі інформації: в залежності від віку, освіченості, інформованості, досвідченості адресата.

У якості підґрунтя класифікації жанрів науково-популярного дискурсу ми пропонуємо розглянути епістемічну ситуацію. Даний термін був запропонований М.П. Котюровою і визначається як «сукупність взаємопов'язаних ознак пізнавальної діяльності в єдності, яка складається з онтологічного, методологічного, аксіологічного, рефлексивного та комунікативно-прагматичного компонентів, що надають закономірне вплив на формування наукового тексту» [3: 47]. Дослідниця розглядає епістемічну ситуацію як екстралінгвістичні основу наукового тексту. Тож, якщо ми розглядаємо науково-популярний дискурс як окремий тип дискурсу наукового, який являє собою сукупність текстів, надтекстову єдність, властиве тій чи іншій області знання, епістемічна ситуація як ситуація пізнавальної діяльності, продукції та отримання знання буде служити основою науково-популярного дискурсу, а епістемічні жанри складуть основу його сенс-змістовного наповнення.

Українська дослідниця Т.В. Яхонтова наводить наступну репрезентацію жанрових аспектів: соціокомунікативні чинники, тематичний зміст, організація тексту, канал комунікації, мовні риси, зв'язок з іншими жанрами та шляхи дистрибуції [2: 87].

Таким чином, слід зазначити, що спектр параметрів, які можуть бути застосовані в ході визначення класифікаційних характеристик в межах науково-популярного дискурсу, достатньо широкий, тут можуть бути застосовані як якісні так і кількісні характеристики, як запально прийняті так і специфічні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Д. Х. Хаймс. Етнографія мови. Нове в лінгвістиці. Вип. VII. Соціолінгвістика. М., 1975. С. 42–95.
2. Яхонтова Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації: монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. 420 с.
3. Котюрова М.П. Культура научной речи: текст и его редактирование: учеб. пособие: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта : Наука, 2008. 280 с.
4. Седов К. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации. Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М., 2007. С. 7–39.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анна Безсонова – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК АКТИВНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

Ірина БІРЮКОВА (м. Бахмут, Україна)

Системи дистанційного навчання стають все більш популярними не тільки в Україні, а й за кордоном, в зв'язку з чим виникає необхідність моніторингу можливих змін якості навчання, а також обґрунтування мотивації переходу вітчизняних вузів від традиційного способу організації учбового процесу до передових форм навчання, в ряду яких є дистанційне навчання.

Дистанційне навчання реалізується через освітні інтернет-портали, створені на базі освітніх установ та здійснюється з використанням сучасних телекомунікаційних технологій (on-line и off-line) без безпосереднього контакту між викладачами та студентами.

Система MOODLE дозволяє організувати навчання в процесі спільного вирішення завдань та здійснювати взаємообмін знаннями як між викладачем і студентом, так і між самими студентами. Система є простою у використанні, надійною та гнучкою. Вона надає широкі можливості для комунікації та контролю учбової діяльності студентів. Електронна система дозволяє здійснювати моніторинг та контроль учбової діяльності студентів, стимулювати виправлення помилок, підвищувати рівень засвоєння дисципліни. Для підвищення якості дистанційного навчання з використанням ІТ- технологій необхідно виявити сильні сторони та ризики їх використання:

1. Гнучкий графік навчання надає можливість вивчати учбовий матеріал в будь-який зручний час. Інтернет-доступ в сотовому телефоні (смартфоні) надає можливість навчання у будь-якому місті; можливо вивчати матеріал в індивідуальному темпі, приймаючи до уваги зазначені часові рамки; знаходитися в учбовому процесі під час хвороби.

2. Можливість використання для навчання різний інформаційний контент, в тому числі електронний. Під час аудиторних занять не завжди є можливість продемонструвати різні варіанти інформації (відео фрагменти, презентації тощо) через обмеження часу.

3. Широкий набір «інструментів» для перевірки та контролю знань та вмінь застосовувати знання. MOODLE надає різні ресурси для перевірки та контролю знань: тести та завдання, есе, інтерактивна лекція, груповий чат, форум тощо. Для виявлення вмінь застосовувати знання можна використовувати кейс-завдання, складати питання і тести до теми, що вивчається, групові проєкти в on-line режимі тощо. Контроль роботи студента з MOODLE дозволяє контролювати діяльність студентів, відстежувати їх успішність та зберігати результати.

4.Зворотній зв'язок в режимі on-line и off-line дозволяє зробити навчання індивідуальним, проводити консультації, персональні комунікації між студентом і викладачем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Заборова Е. Н., Глазкова И. Г., Маркова Т. Л. Дистанционное обучение: мнение студентов. *Социологические исследования*. 2017. № 2. С. 131–139.
2. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения. *Научный диалог*. 2017. № 1. С. 227–243.
4. Батаев А. В. Анализ мирового рынка дистанционного образования. *Молодой ученый*. 2015. №20. С. 205–208.
5. Шварева Е. Н., Сокова И. А., Фаткуллин Н. Ю., Шамшович В. Ф. Корреляционный анализ результатов учебной деятельности студентов с дистанционной поддержкой процесса обучения. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2016. Т. 8. № 4 (34). С. 82–89.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ірина Бірюкова – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО УРОКУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вікторія ВРЮКАЛО (м. Бахмут, Україна)

Міжпредметні зв'язки стають досить актуальними на сучасному етапі розвитку профільної школи, вдосконалення якої йде шляхом інтеграції знань.

Ми згодні з А. В. Конишевою, що правильне встановлення міжпредметних зв'язків і вміле їх використання сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу, більш емкому сприянню різноманітної інформації, об'єднаної спільною ідеєю і сконцентрованою в часі. Забезпечуючи системність в організації навчально-виховного процесу в предметній системі навчання, взаємодія різних видів дидактичних зв'язків між навчальними темами, курсами, предметами та їх циклами. Активно розвиває здібності до критичного мислення, формує гнучкість розуму учня, для активізації процесу навчання, і що для нас дуже важливо, підвищує мотивацію навчання і підсилює практичну спрямованість навчання іноземній мові.

При підготовці інтегрованих уроків можна об'єднати різні предмети. Найбільш поширені інтегровані уроки з предметів: біологія, географія, історія,

музика та література країн мови, що вивчається, іншими словами загальноосвітніх предметів, у викладанні яких використовується загальнонавчана лексика.

Такі дисципліни, як фізика, хімія, математика та деякі інші, пов'язані з вживанням спеціальної термінології, засвоєння якої вимагає додаткового часу, можуть бути використані для інтегрованих курсів.

Проведення інтегрованого уроку іноземною мовою не можна починати без серйозної попередньої підготовки. Цьому слугує ряд організаційних заходів. Перш за все, вчитель іноземної мови повинен бути добре знайомий з обраною темою, а учні відрізнятися високонавчальною активністю, інтересом до іноземної мови, наявністю гарної бази у всіх видах мовленнєвої діяльності, що дозволило б використовувати різні прийоми, форми навчання, створило умови для проведення таких типів уроків.

Далі в центрі уваги повинні бути такі аспекти:

1) Предметно-змістовний. Цей аспект на уроці визначається необхідним мінімумом інформативності. Заздалегідь необхідно відібрати тему і той обсяг фактологічних знань по темі, який потрібен для невідповідної мови учнів з основних питань теми.

2) Мовний. Цей аспект включає в себе набір лексичних одиниць, необхідних і достатніх для вираження знань по темі іноземною мовою.

3) Комунікативний. Даний аспект реалізується через цілеспрямоване використання відібраних лексичних одиниць для вирішення комунікативних завдань, а саме: повідомляти інформацію, висловлювати свою думку, робити висновки і т. д.

Інтегрований урок може мати наступні завдання:

а) практикувати учнів в усному мовленні на базі знайомого і нового словникового запасу;

б) розширити обсяг потенційного словника учня за поданої теми;

в) удосконалювати навички та вміння самостійної роботи з текстами, словником;

г) сприяти поглибленню знань з даного предмету засобами іноземної мови;

д) формувати інтерес та толерантне ставлення до країни, мова якої вивчається.

За типом уроки можуть бути традиційними і нетрадиційними, а за своєю структурою найрізноманітнішими (урок-диспут, урок-гра, урок-екскурсія, урок-турнір, урок-дослідження, урок-проект та ін.).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Конишева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. Мн.: ТетраСистемс, 2007. С. 267–268.
2. Ніколаєнко А. Ю. Інтегрований урок німецької мови та технології. *Іноземні мови в школі*. 2011. № 8. С. 44–47.
3. Топіна А. І. З досвіду навчання німецькій мові як другій іноземній. *Іноземні мови в школі*. 2012. №4. С. 42–55.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Врюкало – старший викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

МЕТОНИМИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ

Алла ГАБИДУЛЛИНА (г. Бахмут, Украина)

Метонимия давно привлекает внимание исследователей. Еще в Древней Греции Аристотель, Цицерон, Квинтилиан и другие описывают ее как риторический прием, как украшение речи. В 20 веке метонимию продолжают рассматривать как фигуру речи, несущую стилистическую информацию, основанную на смежности значений, что ограничивает её лексическим уровнем. Дифференцируются лексикализованная (языковая, узуальная) и дискурсивная (речевая,okkaзиональная, индивидуально-авторская) метонимия.

В конце 19 – начале 20 в.в. метонимия рассматривается как одно из главных средств номинации (А. Дармстетер, М. Бреаль, Г. Пауль, Г. Стерн и др.), как способ семантической деривации в области лексики.

Во второй половине XX века метафорические и метонимические переносы изучаются не только в диахроническом, но и в синхроническом аспекте. Описано такое явление, как метафтонимия – пограничная форма между метафорой и метонимией. Л. Гуссенс [2] приводит в качестве примера глагол *snar at* ('огрызаться') в значении 'отвечать в грубой, раздраженной форме'. Метонимической основой служит поведение человека (быстрое сжатие челюстей говорящего), при этом проводится аналогия с собакой, что позволяет говорить о метафоре.

В 21 веке пристальное внимание уделяется дискурсивной метонимии. Выясняется, что способом ее выражения могут быть не только лексика, но и другие уровни языковой системы (Н. А. Илюхина, А. Х. Мерзлякова, Н. И. Резанова и др.). Метонимические значения способны выражать не только существительные, но и другие части речи: широкозначные глаголы и прилагательные. Так, глагольная метонимия передает информацию о

многократном событии через обозначение одного из его этапов. Обычно такой этап представляет собой «перемещение как действие по своей роли «техническое», но часто именно это действие становится обозначением всего события (комплекса частных актов)» [1: 103–104]. Приведем пример из М.М. Жванецкого: *«А кто хоть раз **сходил** в поликлинику, в милицию, в горисполком – на Родину не вернется»* («Сиэтл»). Что значит в нашей стране *сходить* в поликлинику? Это выстоять очередь в регистратуру, к врачу, очередь, чтобы сдать анализы, очередь, чтобы их получить, снова очередь в регистратуру, к врачу... Долгая и унижительная процедура даже для здорового человека. Другой пример из М. Жванецкого: — *Вы знаете, – говорила милая девушка, – я наивный человек. Я повесила свое платье сушить, а его украли. — Это что, было единственное платье? — Да. Все **засуетились**»* («Вы знаете, – говорила милая девушка»). Здесь не только действие (‘действовать, двигаться, проявляя суету, суетливость, по Т. Ф. Ефремовой), но и эмоции: мужчины не столько помогают, сколько флиртуют, проявляя избыточное внимание, ссорятся и пр.

А вот примеры адъективной метонимии из произведений М. Жванецкого: *«... Какое мучение одеваться на пляже. Натягивать носки на **песочные ноги**. А песок хрустит, и не стряхивается, и чувствуется. В общем – ой»*. Песочные ноги – это ‘ноги, на которых после посещения пляжа остался песок’. Такая конструкция называется смещённым определением (разновидность гиппалаги).

Как видим, метонимия здесь является следствием сокращения синтаксической структуры до слова или словосочетания, эллипсиса. Этот механизм исследован О. В. Раевской, К. Я. Сигалом и др.: *вчерашнее такси* - ‘такси, на котором ехал вчера’.

Еще одна разновидность синтаксической метонимии – иллокутивная, при которой одна из характеристик речевого акта может замещать сам речевой акт (РА). Речь идет о косвенных РА (по Д. Серлю), где соединяются две (а то и несколько) иллокутивные силы: первичная (имплицитная) и вторичная (эксплицитная). Интенция говорящего в таких высказываниях скрыта «под маской» другого речевого акта: *«Он уводил ее в конец коридора и у окна, между месткомом и женской уборной, говорил слова любви, на которые девушка отвечала: — У меня сегодня **сверхурочная работа**, и я очень занята. Это значило, что она любит другого»* (И. Ильф и Е. Петров. «Двенадцать стульев»). Интенция отказа выражена с помощью РА сообщения-констатива.

До сих пор мы говорили о дискурсивной, индивидуально-авторской метонимии, однако языковая, лексикализованная метонимия не ускользнула от внимания ученых. В конце 20-начале 21 веков ею активно занимаются специалисты по когнитивной лингвистике. Почему? Потому что она связана с

мыслительными операциями, присущими всему социуму, а не отдельному индивиду, коим является писатель или журналист. Метонимия выступает в первую очередь не только как наименование предмета, но как указание на концепт, лежащий в основе лексического значения слова.

Если в основе метафоры лежит сравнение далеко отстоящих друг от друга сущностей (*носик чайника*: человек и посуда), то метонимия всегда функционирует в рамках одной ситуации. Происходит смена, сдвиг фокуса внимания (напоминает процесс рассматривания фотографии в телефоне, когда мы, раздвигая пальцами изображение, фокусируемся то на одном элементе, то на другом): *аудитория* (помещение → люди в этом помещении).

За метафорой стоят разные концепты, за метонимией – один концепт (разные его аспекты). Так, фреймовая метонимия возникает, когда человек, говоря о целом, называет части фрейма, – и наоборот: *Посмотри на расписание: во вторник вместо Пожидаевой поставили Габидуллину* (фамилия преподавателя вместо названия дисциплины). Сюда же относится пропозициональная метонимия: а) *тюрьма* как помещение и заключение; *театр* как здание и представление: *Что ты мне тут за театр устроила?*; б) место → явление, с ним связанное: *жить после Чернобыля* (взрыва на Чернобыльской АЭС); место → действие: *Высадите меня на остановке*: остановка – это и действие (останавливаться), и место, где останавливается транспорт; в) субъект → его действие: *слушать Тину Кароль* (вместо: пение Тины Кароль); г) музыкант → его игра: *слушать гитариста* (= игру гитариста); д) животные, птицы → характерные звуки: *слушать* (пение) *соловья*, д) орудие действия → само действие: *Артиллерия замолкла; Приговорен к виселице; Видна кисть мастера*; е) объект действия → само действие: *Водка* (питье водки) *его погубила*; ж) время → событие: *студенческая весна, торжественный вечер* и мн.др.

Концептами-сценариями являются единицы знаний о мероприятиях (поездка в транспорте, поход в гости, посещение кино, театра и пр.). При метонимическом смещении фокуса внимания происходит номинация отдельного этапа этого мероприятия (вместо общего названия): *Если хочешь похудеть, не подходи к холодильнику* ('не открывай дверцу, не доставай продукты, не ешь').

Таким образом, в современной лингвистике метонимия рассматривается не только как образное средство, но и как способ познания действительности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Илюхина Н. А. Феномен сценарной метонимии: о когнитивном принципе типологии лексической метонимии. *Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке*: материалы докладов и сообщений

Международной научной конференции. Москва; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 99–107.

2. Goossens L. Patterns of meaning extension, “parallel chaining”, subjectification, and modal shifts. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*, ed. by A. Barcelona. Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 2003. 356 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Габідулліна Алла – доктор філологічних наук, професор кафедри мовознавства та російської мови Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ».

СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР МОВИ З ПОГЛЯДУ П. Г. ЖИТЕЦЬКОГО

Володимир ГЛУЩЕНКО (м. Слов'янськ, Україна)

У книзі Павла Гнатовича Житецького «Очерк звуковой истории малорусского наречия» [6] здійснено першу спробу цілісного огляду історичної фонетики української мови [1: 170]. Системний підхід до мовних явищ у діяхронії реалізовано в запропонованій П. Г. Житецьким концепції зв'язку вокалізму і консонантизму в історії української мови [4: 91; 3: 49]. Саме в зазначеній праці яскраво відбився притаманний Житецькому погляд на мову як на динамічну систему.

Учений приділив багато уваги аналізу позиційних і комбінаторних змін голосних і приголосних в історії української мови. Проте Житецький розглядає не лише зв'язок окремих голосних і приголосних у мовленнєвому потоці. Він досліджує зв'язок самих підсистем вокалізму і консонантизму. При цьому кожне фонетичне явище органічно включене в загальну концепцію, впливає з неї.

З нашого погляду, Житецькому належить заслуга постановки проблеми зв'язку вокалізму і консонантизму в історії української мови і тим самим в історії слов'янських мов узагалі [4: 91; 3: 49]. Як відзначив В. К. Журавльов, реалізація необхідності подолати межі між вокалізмом і консонантизмом є значним досягненням славістики і вперше представлена в студіях О. О. Шахматова та Р. О. Якобсона [7: 485]. Здійснений нами аналіз зазначеної праці Житецького в контексті тогочасного мовознавства показує, що пріоритет у постановці проблеми зв'язку вокалізму і консонантизму в історії слов'янських мов належить саме українському лінгвістові. «Очерк звуковой истории малорусского наречия» є значним внеском не тільки в україністику, а й у славістику: розв'язання проблеми зв'язку вокалізму і консонантизму на

матеріалі будь-якої слов'янської мови має велике загальнославистичне значення [4: 92].

Проте цей факт довго залишався непоміченим як у студіях з історичної фонетики, так і в лінгвістичних дослідженнях.

Відзначимо, що Житецький пише про однобічний зв'язок вокалізму і консонантизму: в історії української мови зміни в підсистемі голосних (занепад редукованих) викликали зміни в підсистемі приголосних. Тезу про зворотний вплив консонантизму на вокалізм в історії слов'янських мов уперше представлено в працях Шахматова, який розглядав зв'язок вокалізму і консонантизму як взаємодію [там же: 157–165].

Дуже важливим у концепції Житецького є встановлення стійких тенденцій до рівноваги голосних і приголосних в історії української мови [13: 89]. З погляду вченого, між вокалізмом і консонантизмом існують компенсаційні відношення: «ослаблення» вокалізму, за Житецьким, спричиняється до «підсилення» консонантизму, а «підсилення» вокалізму – до «ослаблення» консонантизму. Щоправда, вчений трактує це твердження дещо механістично і за різними ознаками для голосних і приголосних: «ослаблення» вокалізму полягає в скороченні кількості голосних звуків (занепад редукованих), а «підсилення» консонантизму – у вживанні в певних позиціях сильних (глухих) приголосних звуків, у подовженні пом'якшених приголосних у сполученнях «приголосний + j» [6: 210–217].

Водночас сама думка про те, що в сучасних слов'янських мовах та в їх історії «бідний» вокалізм поєднується з «багатим» консонантизмом і навпаки, виявилася дуже продуктивною в мовознавстві ХХ ст. Вона стала основою поділу слов'янських мов на два типи – вокалічний і консонантний, які було інтерпретовано як у синхронічному, так і в діахронічному аспекті [9: 106–121; 5: 40–53; 8: 225–228; 10: 139, 206–207; 2; 11: 34–39].

У лінгвістиці ХХ ст. було виділено низку особливостей, що характеризують вокалічні та консонантні мови, і водночас встановлено, що «чистих» вокалічних і «чистих» консонантних мов не існує. Так, вокалічні говори (з різним ступенем вокальності) було зафіксовано в усіх східнослов'янських мовах [2]. Імпліцитно подібні ідеї представлено вже в Житецького: він відзначав вокалізовані приголосні в говорах усіх східнослов'янських мов і більшу поширеність цих звуків в українських говорах порівняно з білоруськими та російськими [6: 211].

Залишається актуальною й теза Житецького про те, що типологічні відмінності між слов'янськими мовами полягають не тільки у вокалізмі, а й у консонантизмі. На думку вченого, у вокалізмі «індивідуалізм слов'янських наріч різкіше впадає в очі; але аналіз малоруського консонантизму покаже нам,

що й тут панують глибоко типові звукові риси, хоча значною мірою вони зумовлені перетвореннями в галузі голосних звуків» [там же: 145].

Дістала великого поширення та подальшого поглиблення й ідея Житецького про провідну роль вокалізму в процесі перетворення підсистем вокалізму і консонантизму української та інших слов'янських мов: саме зміни в підсистемі голосних (занепад редукованих) викликають наступні зміни як у підсистемі голосних, так і в підсистемі приголосних. З погляду Житецького, для прасхіднослов'янської епохи характерне «процвітання глухих (редукованих – В. Г.) голосних» [там же: 67]. Цей час і був періодом відносної рівноваги вокалізму і консонантизму у фонетичних системах слов'янських мов. Прямо на це Житецький не вказує, проте зазначене твердження представлено в ученого імпліцитно: воно органічне для системи ідей Житецького. Про це свідчить, зокрема, і те, як зображує вчений еволюцію фонетичної системи української мови після занепаду редукованих голосних: «Рух звуків у малоруському наріччі, як і в усіх слов'янських наріччях, почався, на нашу думку, з утрати глухих звуків *ъ* і *ь*...» [там же: 50].

Ущипливе зауваження О. О. Потебні («Що ж робили звуки до того часу, якщо вони не рухалися» [14: 44]), з нашого погляду, побудоване на непорозумінні. Потебня справедливо вказує на те, що звуки змінюються завжди, однак, оскільки Житецькому був властивий історичний підхід до мовних явищ, це було очевидним і для Житецького. Пафос наведеного висловлювання в іншому: занепаду редукованих і фонетичним змінам, викликаним цим процесом, передував період відносної рівноваги вокалізму і консонантизму у фонетичних системах слов'янських мов [3: 94].

Необхідно підкреслити, що сучасники й однодумці Житецького Потебня та М. О. Колосов не завжди були достатньо об'єктивними в оцінці ряду тверджень ученого. Зокрема, Потебня зосередив увагу майже виключно на недоліках праці Житецького [13: 96]. На притаманне Житецькому системне тлумачення явищ історії української мови вказував Колосов, проте результати, здобуті Житецьким, Колосов оцінював як тільки негативні [12: 261].

На нашу думку, суворість цих оцінок можна пояснити тим, що історичний зв'язок вокалізму і консонантизму в концепції Житецького виступає значною мірою в занадто загальному та схематичному вигляді. Так, занепад редукованих (причина) викликає повноголосся (наслідок), але механізм процесу залишено нез'ясованим. Звернення в цього випадку до тенденції відновлення вокалізму, ослабленого занепадом редукованих, є, на нашу думку, і сильною, і слабкою стороною гіпотези Житецького: намагання вченого визначити рушійні сили в самій фонетичній системі мало, безумовно, новаторський характер, проте реалізовано такий підхід занадто абстрактно та

схематично [3: 94]. Це й призвело до того, що Потебня [14: 44–45] та Колосов [12: 261] відкинули встановлений Житецьким причиново-наслідковий зв'язок між занепадом редукованих і повноголоссям.

Отже, Житецький реконструював системи архетипів і системи фонетичних законів з подібним механізмом (об'єднаних спільною причиною). Завдяки цьому історія фонетичної системи української мови в трактуванні Житецького виступає як ланцюг причиново пов'язаних фонетичних процесів на рівні підсистем (вокалізм і консонантизм) і ознак звуків/фонем (сила і слабкість, глухість і дзвінкість, твердість і м'якість приголосних). Це й зумовило те, що концепція зв'язку вокалізму і консонантизму в історії української мови Житецького зберегла актуальність у порівняльно-історичному й типологічному мовознавстві ХХ ст. – початку ХХІ ст.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови. К. : Вища школа, 1991. 231 с.
2. Бромлей С. В. Различия в степени вокализованности сонорных и их роль в противопоставлении центральных и периферийных говоров. Диалектография русского языка / отв. ред. Р. И. Аванесов, А. И. Горшков. М. : Наука, 1985. С. 8–31.
3. Глущенко В. А. П. Г. Житецький і проблеми фонологічної типології слов'янських мов. Історія української лінгвістики : зб. наук. праць. К. ; Ніжин : Наука-сервіс, 2001. С. 49–52.
4. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) . НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; відп. ред. О. Б. Ткаченко. Донецьк, 1998. 222 с.
5. Горшкова К. В. Соотношение вокализма и консонантизма в истории древнерусского языка. Славянская филология. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1963. Вып. 5. С. 40–53.
6. Житецкий П. И. Очерк звуковой истории малорусского наречия. К., 1876. IV, 376 с.
7. Журавлев В. К. Наука о праславянском языке: эволюция идей, понятий и методов. Бирнбаум Х. Праславянский язык : достижения и проблемы в его реконструкции. М. : Прогресс, 1987. С. 453–493.
8. Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка. 3-е изд. М. : Просвещение, 1990. 400 с.
9. Исаченко А. В. Опыт типологического анализа славянских языков. Новое в лингвистике. М. : Изд-во иностр. лит., 1963. Вып. 3. С. 106–121.

10. Колесов В. В. Историческая фонетика русского языка. М. : Высш. школа, 1980. 215 с.

11. Коломиец В. Т., Линник Т. Г., Лукинова Т. Б., Мельничук А. С., Пивторак Г. П., Складенко В. Г., Ткаченко В. А., Ткаченко О. Б. Историческая типология славянских языков : фонетика, словообразование, лексика и фразеологія, под ред. А. С. Мельничука. К. : Наук. думка, 1986. 287 с.

12. Колосов М. А. Обзор звуковых и формальных особенностей народного русского языка. Варшава, 1878. X, 270 с.

13. Плачинда В. П. Павло Гнатович Житецький. К. : Наук. думка, 1987. 208 с.

14. Потебня А. А. К истории звуков русского языка. Воронеж, 1876. Ч. 1. VI, 243 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Володимир Глущенко – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

LOGOS. «СЛУГА НАРОДУ» (ВЕРБАЛЬНІ МОДУСИ АКТУАЛЬНОГО КІНЕМАТОГРАФУ)

Ярослав ГОЛОБОРОДЬКО (м.Бахмут, Україна)

В усіх сезонах «Слуги народу» сюжетною напругою пройняті не лише численні мізансцени та події, що динамічно змінюють одна одну, але й діалогічні партії персонажів. Для реплік/ фраз/ висловлювань в усіх трьох серіалах-сезонах не має значення, кому вони належать: головному, другорядному чи епізодичному персонажеві. Вони зазвичай ретельно відпрацьовані й відшліфовані, яким би не був сюжетний чи композиційний статус дійової особи.

Діалоги в серіалі «Слуга народу» (перший сезон), фільмі «Слуга народу 2», серіалах «Слуга народу. Від любові до імпічменту» (другий сезон) і «Слуга народу. Вибір» (третій сезон) лаконічні, спресовані й підтримують той темпоритм, у якому рухаються події та сюжетика. Вони експресивно насичені, семантично влучні, вербально фонічні. В них звучать лексичні форми, інтонації, смислові наголоси, фразові конструкції, мовби почерпнуті з буремно-бурхливого Тихого океану словесного життя. Діалогічні партії дотепні, смаковиті, «з перцем» і «з полуничкою», немовби приправлені тими запашними спеціями, без яких не обходиться приготування страви з інгредієнтів гранично живого, недистильованого спілкування.

Діалоги характерологічні~характерографічні~характеродайні й наносять суттєві мазки, мовити б, на портретне зображення персонажа, що вимальовується буквально на очах. Іноді це бувають ті самі мазки, колористичні фарби, яких конче не вистачає для остаточної смислової «картинки» дійової особи. Після репліки, двох-трьох висловлювань персонаж із психологічного стану *terra incognita* або *hic sunt dracones* (у значенні – незнайомі території) може миттєво перейти в розряд *terra cognita*, а наступні перипетії та колізії поглиблюватимуть ті риси-обриси, що, нарешті, проявилися після його участі у маркерних діалогічних ситуаціях.

Діалоги в телекіноісторії образні, асоціативні й метафоричні. В репліках дійових осіб звучить вібрація значень і відчувається модуляція смислів. Слово грає підтекстом/ надтекстом/ інтертекстом, немов м'ячик у партії з настільного тенісу, коли стрімко перелітає з однієї половини на іншу. Слово-образ вибухає різними своїми емоційними та семантичними гранями, неначе бруньки на гілках дерева, залитого напористою весняною снагою. Репліки та діалоги стають самоцінними і з будівлі телекіносаги мовби переселяються в повсякденне життя. Фрази, що лунають із вуст персонажів, часто є інтермедійними і крос-культурними: в уяві оживають ідіоми~максими~апофегми~крилаті висловлювання, що вкорінені в нашу художню ментальність, в нашу історико-культурну свідомість і виконують, по суті, роль матриць, викликаючи у внутрішньому зоровому уявленні звернення до інших фільмів/ текстів/ культурно-естетичних періодів. А ці чи то видобуті, чи то спровоковані уявлення встановлюють іще більш відчутний, більш, мовити б, багатоканальний контакт з інтонаційно-стилістично-сценічною фактурою «Слуги народу».

Матричні образи~сцени~ситуації, викликані в уявленні художніми реаліями телекінодомену Олексія Кирющенка, стають невід'ємною і незамінною частиною всього наративу про комедійно-драматичну історію одного президента. За діалогічними реаліями «Слуги народу» відкривається значно ширший і об'ємніший простір, у якому кінематографічне переплітається з літературним, літературне перегукується із суто історичним, чисто історичне перетинається з культурологічним. Зрощення слова і зображення, вербального і візуального, подієвого і мелодійного дає підстави трактувати «Слугу народу» як панкультурне явище, зумовлене традиціями кіно, літератури, музики, мистецтва.

Діалогічні ситуації в суперсеріалі так само позначені динамічністю, як і сама сюжетна інтрига. Більш того, динаміка реплік крєвно вживлена в динамізм сюжету. Тут в Олексія Кирющенка як режисера й співавтора сценарію є свої прийоми, що пронизують усі три сезони «Слуги народу».

Один із таких прийомів можна умовно репрезентувати як вербальне екстезі. У таких випадках нетривалий діалог, словесне зіткнення, полемічна комунікативна ситуація завершується рельєфною сформульованою реплікою або ефектно сконденсованим словом, які немовби мають вигляд жирного знаку оклику. Такі акцент-репліка, слово-спалах не лише запам'ятовуються, але й надовго залишаються у свідомості та проростають у ній, зріднюючись з інтонаційно-подієвою колористикою сцени. У цього прийому, як мінімум, подвійне структурно-композиційне навантаження: підвести підсумок усій мізансцені й психологічно налаштувати на з'яву наступної сцени/ колізії/ ситуації.

Другий помітний прийом, що дає змогу динамізувати зв'язки у площині «слово – дія», можна представити як вербальна маршрутизація. Це спостерігається у випадках, коли висловлена репліка, фраза стають поштовхом для розгортання чергової сюжетної траси, яка може пролягати крізь цілу серію або навіть низку серій. У такий спосіб слово перестає виконувати функції виключно вербального ряду, нехай і ефектно відпрацьованого, а починає поводитися як драйвер реальної дії. Слово на очах починає матеріалізуватися в сюжетні перипетії, які захоплюють~дивують~поглинають увагу. Як це стається після тієї зустрічі президента Голобородька-Зеленськими з фінансовими магнатами – головними акціонерами Системи, під час якої він спалив за собою усі мости й зрозумів складність усієї ситуації для себе, для держави й коли в його зболілій уяві виринає сцена зустрічі з князем Святославом, що самовіддано промовляє: «Я с кем угодно на стговор пойду, чтобы хазар побить!..» Ця репліка, «почута» у внутрішньо-уявлюваній сцені, радикально розвертає думки й наміри президента Голобородька-Зеленського, і він відвідує у в'язниці одного із «стовпів» Системи – Юрія Івановича Чуйка, після чого заряджається динамічна сюжетна історія з містифікацією/ поїздками/ пригодами/ мандрами (серіал «Слуга народу. Від любові до імпічменту» (другий сезон)).

Репліки й діалоги перестають бути лише життям емоцій та слів, а стають модераторами~регуляторами~стимуляторами сюжетної дії. Це різко підвищує роль і, сказати б, ієрархічний статус слова у художній фактурі «Слуги народу». Нерв ритміки й динаміки слова, діалогів починає бентежити не менше, ніж прискорена пульсація різноманітних сюжетних трас суперсеріалу.

В усіх сезонах «Слуги народу» знаходяться час і місце/ умови і ситуації/ підстави і мотивації для мономовлення, для монологів. Усі вони належать одному персонажеві – м'ятежному вчителеві й президентові, який завжди-іде-до-кінця. Логіка тут невідпорна, аргументів проти немає, і навряд чи вони можуть бути.

Лідер, очільник – причому не лише держави – має бути спікером, промовцем, має промовляти так, щоб, так би мовити, достукатися до різних інших, а ліпше – до всіх. Василь Петрович Голобородько, як це показано в реаліях «Слуги народу», відчуває слово і його інтонаційно-сміслові ресурси, його можливості впливу на свідомісне самопочуття людини, відчуває аудиторію, якою б вона не була – учнівською, журналістською, міксовою чи аудиторією цілої нації. Монологів у суперсеріалі Олексія Кирющенка вистачає, вони, мовити б, урівноважують активні діалогічні партії та зосереджують зорово-мисленнєву увагу на конкретних сценах і субсюжетах. Із усієї партитури монологів є сенс виокремити три. Урешті, три – це споконвічно сакральне число, й у цьому числі, безперечно, звучить сакрал голосу. Його голосу.

Перший монолог Василя Петровича Голобородька-Зеленського відбувається за часів його «шкільного періоду». Розпочинається він словами «Достало это... Надоело уже мне это все ...» (серіал «Слуга народу» (перший сезон)). У сюжетному сенсі цей монолог, безумовно, відіграє ключову роль: саме після нього бунтівний столичний педагог потрапляє у свою першу президентську історію. У концептуальному сенсі він готує ті реформаційні дії, до яких вдасться Василь Петрович, коли розпочне свій затяжний батл із Системою. У персонажному сенсі він задає, образно кажучи, те вікінгове й гладіаторське звучання образу Василя Петровича, без якого не обійтися в поєдинку із противником, що значно сильніший за тебе.

У сенсі колізії це також дуже вдалий прийом, і справа тут зовсім не у щільному пейоративі, «вбивчих» інвективах і навіть не в густому обсцені, який глушиться так, щоб усе одно пробиватися, а передусім у тому, щоб привабити глибинно живим актуалом, яким вибухає кожне слово, кожна емоція, кожен порух Василя Петровича. Уявити без цього монологу весь комедійно-трагедійний перебіг подій у трьох сезонах «Слуги народу» неможливо: під загрозою опиняється логіка сюжетних ексцесів і пертурбацій. Не буде значного перебільшення мовити, що в першому монолозі вчителя історії Голобородька-Зеленського вгадується прообраз того макроконфлікту, що розгортатиметься в сюжеті «Слуги народу».

Іще один монолог Василя Петровича Голобородька-Зеленського стається під час широкої прес-конференції (серіал «Слуга народу» (перший сезон)). Звучить монолог у зовсім іншій ситуації: на столі перед Василем Петровичем табличка – «Президент України Голобородько В. П.», і він спілкується з представниками телеканалів, медійників і, вочевидь, громадськості. На відміну від найпершого монологу, що сунув, неначе магма з жерла розпеченого вулкану, цього разу Василь Петрович спочатку тримався стримано і, як класичний державний діяч, помірковано. Його монологічний наратив

розпочався зі слів-роздумів «Нет, я считаю, что украинцы не рождаются хохлами. Я считаю, что мы все с вами рождаемся украинцами...» й завершився риторичним запитанням «Есть еще вопросы, дорогие мои украинцы?». Проте рефлексійна тональність поступово витісняється емоційною експансивністю, яка оволодіває президентом Голобородьком-Зеленським.

Зрозуміти весь підтекст і надтекст монологу про українців, які поступово перетворюються на «хохлів», можливо лише в контексті субсюжету про намір і спроби президента Голобородька-Зеленського якісно відремонтувати дороги. Сцена із монологом під час прес-конференції семантично завершує субсюжет із ремонтом доріг. У своїй промові Василь Петрович, по суті, пов'язує сутність процесів, що відбуваються із свідомістю української людини, з тими неписаними корумпованими нормами, за якими живе пересічний українець, а також із тим, як ці, мовити б, ненормальні норми позначаються на різних виявах українського життя-буття, в тому числі й на стані доріг. Цей свідомо публічний – на відміну від першого – монолог «зав'язаний» на попередніх сюжетних реаліях за участі президента Голобородька-Зеленського.

Під час цього монологу камера постійно змінює і перемикає ракурси, міркування молодого президента виходять за межі аудиторії, що на прес-конференції слухає його «вживу». Він уже виступає як державний діяч, який мислить державними категоріями і спілкується з широким колом своїх громадян. І за масштабом охоплення людської аудиторії, і за рівнем порушених проблем монолог цей звучить епічно, що також відрізняє його від «динамітного» монологу у шкільному класі.

Ще один монолог Василь Петрович Голобородько промовляє в другу свою президентську каденцію. Сюжетно він «розташований» у фінальних сценах серіалу «Слуга народу. Вибір» (третій сезон). У сенсі смислового інтонування обставлений він доволі патетично й розпочинається словами «Сегодня я начну с долгожданных слов, которые хочу произнести с гордостью и честью: наконец-то Украина едина...» Монолог звучить як програмовий месидж для нації, з якою в президента-реформіста склалися свої, особливо довірливі стосунки, як державна стратегія, якій немає альтернативи, як роздуми політика, який не зрадив собі й пропонує революційний прорив своєму народові.

Це монолог-міраж, монолог-очікування, монолог-перспектива, у якому інтонаційно поєднуються ліричне й драматичне, експресивне й рефлексійне, автологічне й метафоричне. Сказати б високим штилем, цей, заключний монолог становить собою розмову з нацією в ім'я самої нації. Емоційне начало в ньому мовби зливається із семантичною вивершеністю. Монолог розставляє останні штрихи й акценти, дотичні до образу президента Голобородька-Зеленського. Монолог перестає бути монологом і звучить по-симфонічному.

Партія слова, моно-логосу й просто logos'у в суперсеріалі Олексія Кирющенко сповна відпрацювала свої сюжетодайні й концептуальні ролі.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослав Голобородько – доктор філологічних наук, професор кафедри української філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

КЕЙС МЕТОД В УМОВАХ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ОН-ЛАЙН

Людмила ГОЛУБНИЧА (м. Харків, Україна)

Сьогодні світ зіткнувся з безпрецедентною проблемою – пандемією. Нова хвороба значно вплинула на всі сфери життєдіяльності суспільства. Тривалі карантинні заходи змінили спосіб життя кожного і змусили нас працювати та спілкуватися віддалено. Говорячи про сферу освіти та роль університетів у пандемічні часи, зазначимо, що оскільки університети завжди були центрами прогресу та розвитку, вони й в теперішніх умовах роблять все можливе, щоб організувати викладання та навчання задля продовження життя в суспільстві, заснованому на знаннях [2]. Тому ми вважаємо, що досвід університетів може бути корисним.

Університети всього світу продовжують активно працювати. Їх роль не змінилася. Їх викладачі швидко перейшли на нові форми викладання. Сьогодні викладачі використовують он-лайн навчання, обираючи найбільш придатні та ефективні його форми. Одним із таких методів можна вважати Кейс метод (Case Study), який давно зарекомендували себе як один з найефективніших та найпоширеніших для навчання іноземної мови, оскільки, з одного боку, він має комунікативне спрямування, сприяючи навчанню монологічного та діалогічного мовлення, а з іншого, слугує засвоєнню граматичних структур та лексичних одиниць, при цьому суттєво підвищуючи пізнавальну активність студентів завдяки створеній проблемній ситуації (case), що викликає об'єктивну необхідність розв'язувати цю ситуацію [1: 17].

В умовах дистанційного навчального процесу для навчання іноземної мови професійного спрямування он-лайн застосування зазначеного методу виявилось навіть більш зручним, адже викладач може не лише озвучити навальну ситуацію (case), а й вивести її на екран, що полегшить її сприйняття студентами немовних закладів вищої освіти. При чому відмітимо, що під час он-лайн заняття будь-який різновид навчальних ситуацій (проблемні; ті, що потребують доповнення; ті, що вимагають застосовувати уяву) є зручним та ефективним.

Наведемо приклади кейсів для навчання майбутніх юристів.

1) Проблемна навчальна ситуація, яка потребує аналізу наявної проблеми, пошуку можливих шляхів її вирішення та представлення цих шляхів.

Case: Nick is a young investigator. He has got the task to investigate the theft of the car, but does not know where to start.

Task: Give advice to Nick.

2) Навчальна ситуація, що потребує доповнення або завершення наведеної ситуації.

Case: Bob is our neighbor. We got used to see him smiling and light-hearted. But lately he has changed significantly. Bob never leaves his house without a bodyguard. He looks worried. I suppose...

Task: complete the situation.

3) Навчальна ситуація, яка вимагає застосувати уяву, отже, в значній мірі пов'язана з фантазуванням студента, який має уявляти обставини події, її місто та час, осіб, що брали в ній участь, певні деталі, тощо.

Imagine: You are a notary. A young couple came to your office. You need to help them.

Guide words: power of attorney, buying car, documents, to draft, to authenticate, to certify, to register.

Із наведених прикладів зрозуміло, що кейс метод можна застосовувати як для навчання монологічному мовленню (перший та другий приклади), так і для навчання діалогічному спілкуванню (третій приклад) в умовах он-лайн навчання іноземної мови. При цьому останній приклад застосування кейс методу є дуже близьким до рольових ігор на заняттях з іноземної мови [3].

Отже, незважаючи на форми викладання та умови проведення занять, кейс метод може бути ефективним інструментом навчання іноземної мови професійного спрямування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голубнича Л. О. Ситуативні вправи на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ як один із засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. *Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology*. 2017. 51(112). С. 15–19.

2. Holubnycha, L., & Baibekova, L. (2020). Modern Technologies for University Students' Language Learning in Pandemic. *Postmodern Openings*. 11(2), 59–65.

3. Kostikova, I., Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., Budianska, V., Marykivska, H. (2019) A Role-Playing Game as a Means of Effective Professional English Teaching. *Amazonia Investiga*. 8(24), 414–425.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Голубнича – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов №3 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

СИНКРЕТИЗМ ТЕМПОРАЛЬНОЇ ТА ПРОСТОРОВОЇ МЕТАФОР АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Юлія ГОРДЄЄВА (м. Бахмут, Україна)

Згідно із прикладами, які навели Дж. Лакофф і М. Джонсон, існує подвійна просторова метафорика темпоральної впорядкованості подій. В англійській мові співіснують різноманітні темпорально-просторові метафори, які визначають просторову залежність темпоральних подій: «Майбутнє попереду, а минуле – позаду», «Майбутнє позаду, а минуле – перед нами», а такі метафори, як «Час – рухомий об'єкт» та «Час нерухомий, а ми рухаємося крізь нього» [5: 147] (переклад наш). Вони показують двомірність у ставленні до руху часу, що визначається залежністю руху людини чи самого часу, що містить у собі протиріччя.

Проте на нашу думку, це положення потребує уточнення, адже ці два процеси відбуваються паралельно та планомірно: рухається час та рухається людина. Заперечувати рух часу буде недоречним з погляду на його плинність: зміну одних часових проміжків іншими, зміну певних етапів життя іншими, що є зайвим доказом паралельної плинності часу та руху людини у ньому [2: 38].

З погляду об'єктивної реальності, простір – одна з основних категорій буття, форма існування матерії, що відбиває протяжність і розташування предметів у світовому континуумі і їх положення відносно один одного. В той же час простір – безліч об'єктів, між якими встановлені відносини, подібні за своєю структурою до звичайних просторових відносин типу оточення, відстані і т.д. У даному визначенні наочно демонструється важливість категорії відносин (*англ. relation*) для об'єктивно існуючого простору, а отже, і для його мовного опису.

Загалом, когнітивна карта – це суб'єктивна картина, що виникає в результаті активних дій людини в навколишньому середовищі і має просторові координати: верх-низ, право-ліво, близько-далеко, вона визначає місце розташування відокремлених навколишніх об'єктів. При цьому елементарною і універсальною пізнавальною моделлю для людини слугує її власне тіло, що взаємодіє з середовищем [2: 115]. Назви частин тіла людини можуть переходити в просторовий домен, а потім і в часовий, що є яскравою ілюстрацією такої продуктивної метафори, як «соматизм-простір-час».

Антропоморфний код, що використовується для опису простору, може нести в собі певний аксіологічний сенс: «право» і «верх» мають позитивний ціннісний сенс, а «ліво» і «низ» – негативний [3: 83].

Особливий інтерес, на наш погляд, представляє вивчення еволюції сприйняття і вербалізації просторових відносин. Просторові концепти, як і інші культурні концепти, характеризуються певною національно-етнічною специфікою та є історично мінливими, оскільки існують у колективній та індивідуальній свідомості, яка еволюціонує в часовому плані. Рушійними чинниками цієї еволюції є зміна навколишнього світу і людських відносин у ньому, а також розширення людського досвіду та поглиблення знань про світ [3: 107].

Прийменник *around* походить від давньофранцузького *roond* і латинського *rotundus*. У свою чергу латинський прийменник утворився від іменника *rota*, який має значення «колесо». Цей факт має важливе значення для розуміння історичної природи просторової концептуалізації об'єктів і відносин, так як серед безлічі форм об'єктів навколишнього світу людина вибирає саме ті, які для неї мають особливе, часто функціональне значення, і потім описує просторове відношення, спираючись на сформований концепт.

Простір має першорядне значення у процесі пізнання навколишнього світу людиною, а також в оволодінні мовою і її використанні [1: 74]. Просторові образи є найпростішими конструктами, що дозволяють економити розумові зусилля в процесі пізнання за рахунок усунення семантичної надмірності, характерної для вербального коду.

Так, семантичне поле концепту *place* ототожнюється із полем концепту *space*, що є результатом полісемічної асиміляції близькоспоріднених слів між собою. Якщо розглянути значення, яке має концепт *place*, то ми отримаємо таку картину:

Place 1 denotes an area or position: *I don't like crowded places. Let's find a quiet place where we can talk. Keep your credit cards in a safe place. Will has broken his jaw in three places.*

Place 2 is a particular town, country, building, shop, a house or a flat for living in etc.: *They live in a small place called Clovelly. With a bit of work this place could look lovely. This is the only place that sells this type of bikes. The trip includes a visit to New York and other places of interest. Let's have the party at my place* [4: 146].

Тож, концепт *place* має значення територіального утворення або ж площини, на якій мешкають або знаходяться в цей момент люди. У цьому значення концепт *place* не позначає конкретного місцезнаходження, а лише вказує на певну територію.

Place 3 denotes the position you achieve in a race or competition: *After a good performance at Wimbledon, she jumped six places in the world rankings. Sevilla finished in fifth place in the Champions League. Rafferty completed his round in 69, to take third place at the halfway stage* [4: 145].

Таким чином, з наведених прикладів стає очевидно, що в англійській мові концепти *place* та *space* мають ототожену конотацію, що яскраво зображає ставлення носіїв цієї мови до поняття «простір».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гак В. Г. Пространство вне пространства. Москва: ЯЗЫКИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ, 2000. 134 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: ГНОЗИС, 2004. 394 с.
3. Савчук Г. В. Отражение в русской фразеологии пространственной модели мира : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Орёл, 1995. 169 с.
4. Botella J. A model of the formation of illusory conjunctions in the time domain. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2001. № 6. P. 143–152.
5. Lakoff G. *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: CHICAGO PRESS, 1989. 231 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Гордєєва – викладач кафедри германської філології, керівник навчально-методичного відділу Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ МОВНИХ ЯВИЩ

Олена ГОРЛОВА (м. Бахмут, Україна)

Одним з актуальних і перспективних напрямків сучасної лінгвістики є лінгвокультурологія, в центрі уваги якої «вічна» проблема взаємовідношення мови, культури, людини. Лінгвокультурологія є новим самостійним напрямком лінгвістики, який досліджує особливості культури, відображені в мові. Мова служить засобом пізнання культури і національної ментальності. У зв'язку з цим специфічною особливістю прояву лінгвокультурологічних знань є розгляд людини з точки зору її мовної діяльності.

Розвиток цього напрямку обумовлений бажанням осмислення феномена культури як специфічної форми існування людини в суспільстві і світі. При цьому особливо варто підкреслити науковий характер осмислення тих фактів, які до сих пір носили філософський характер. Науковий підхід найбільш чітко

проявив себе в розумінні культури як семіотичної системи, яка, з одного боку, концентрує в собі певний обсяг корисної для суспільства інформації, а з іншого боку, постає як інструмент добування цієї інформації і задоволення в ній самого суспільства. Структурою, яка обслуговує культуру, є мова, тобто, за словами Г.В. Драча, «вона утворює певну систему знаків» [2: 93]. Знаком є будь-яке матеріальне вираження слова, мовлення, яке має значення і може служити засобом передачі змісту.

Відомо, що мова і культура є основними ознаками, за якими визначається приналежність людини до того чи іншого етносу. Етносом є група людей, пов'язана єдністю простору, мови, культури і соціально-історичним походженням. У будь-якого народу від самого початку закладені різні способи пізнання світу. Це пов'язано з духовною культурою, складом мислення певного суспільства, мовою. Звідси випливає, що кожна людина, так чи інакше, відносить себе до певного етнічного утворення. Культура кожного етносу складається зі складного комплексу знань. Звичаї, ритуали, традиції, мистецтво, ремесла, соціальні відносини утворюють культуру. Мова, в свою чергу, є способом проникнення в сучасну ментальність нації, а також в світогляд людей давно минулих років. Лінгвокультурологія орієнтується на нову систему культурних цінностей, висунутих новим мисленням, сучасним життям суспільства, на повну, об'єктивну інтерпретацію фактів і явищ і інформацію про різні сфери культурного життя країни. Ця об'єктивна і цілісна інтерпретація культури народу вимагає від лінгвокультурології системного уявлення культури народу в його мові, в їх діалектичній взаємодії і розвитку, а також розробки понятійного ряду, сприяє формуванню сучасного культурологічного мислення.

Звідси випливають і завдання даної дисципліни: вивчення та опис взаємин мови і культури, мови і етносу, мови і народного менталітету. «Лінгвокультурологія представляє лінгвокультуру як лінзу, через яку дослідник може побачити матеріальну і духовну самотність етносу» [1: 68].

За твердженням В.М. Телії, першорядними завданнями лінгвокультурології є: «виявлення здатності носіїв мови до культурно-мовної інтроспекції; вивчення когнітивно-мовних механізмів здійснення референції мовних знаків до концептів культури; дослідження і опис способів ментально-мовної рефлексії над цією референцією; виявлення в дискурсивних практиках різного типу індивідуальної або колективної ідентифікації з установками культури» [3: 35].

Предметом лінгвокультурології є національні форми буття суспільства, що відтворюються в системі мовної комунікації і засновані на його культурних цінностях (все, що становить «мовну картину світу»), а основним об'єктом

лінгвокультурології – взаємозв'язок і взаємодія культури і мови в процесі його функціонування, а також вивчення інтерпретації цієї взаємодії в єдиній системній цілісності.

Матеріалом для вивчення культурних феноменів є мова в її живому функціонуванні в дискурсах різних типів: в розмовній мові, в художній літературі, в політичних риториках. Фіксування інформації та внесення її в колективну пам'ять відбувається завдяки текстам, тому що культурне освоєння світу людиною відбувається через вивчення його мови.

Оскільки в більшості випадків людина має справу не з самим світом, а з його репрезентаціями, з когнітивними картинами і моделями, то світ постає крізь призму культури і мови народу, який бачить цей світ. Кожна людина належить до певної національної культури, включаючи національні традиції, мову, історію, філософію, літературу. Користуючись терміном В. Червоних, ми говоримо в даному випадку про національно-культурний простір. Культурна і мовна єдність етносу в лінгвістиці позначається терміном «лінгвокультурної спільноти». Підкреслюючи культурну і мовну єдність представників того чи іншого народу, лінгвісти кажуть «носія мови-культури».

Мова є способом проникнення не тільки в сучасну ментальність нації, а й в світогляд людей давно минулих років. Отже, він є системою створення, зберігання і використання інформації в системі знаків, використовуваних суспільством, в яких зашифрована соціальна інформація, тобто вкладені людьми

Мова і культура знаходяться в стосунках двобічної взаємозалежності і взаємовпливу: мова не може існувати поза культурою, культура не може існувати без мови. Мова розглядається як продукт культури, частина культури (ми успадковуємо її від предків), умова культури (через її посередництво ми засвоюємо культуру). Мова – складова частина культури і її знаряддя, дійсність нашого духу, лик культури; він висловлює в оголеному вигляді специфічні риси національної ментальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение. *Труды Кубанского государственного технологического университета*. Сер. Гуманитарные науки. Т. 17, вып. 2. Краснодар, 2003. С. 268–276.
2. Драч Г. В. Культурология. Ростов-на-Дону, 2005. 432 с.
3. Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва, 1988. С. 173–203.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Горлова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

НАЗВИ ГОТЕЛІВ ЯК РІЗНОВИД ПРОПРІАЛЬНОЇ НОМІНАЦІЇ

Ірина ГРЕЧУХІНА (м. Дніпро, Україна)

Ірина САХНО (м. Дніпро, Україна)

Простір сучасних метрополій відзначається складною багаторівневою структурою, яка включає безліч різнопланових об'єктів і активно розвивається. Це викликає необхідність мовної «інвентаризації» подібних трансформацій міського середовища, а отже призводить до активізації номінативних процесів у відповідних мовах. Постійно виникають нові назви міських комерційних підприємств, споруд, закладів культури, ресторанів, готелів тощо. Особливим інструментом номінації є при цьому пропріальна лексика – сукупність власних імен, яка дозволяє виділити індивідуальне на фоні загального.

Останнім часом спостерігається увага лінгвістів до контрастивного вивчення назв різних урбаністичних об'єктів людської діяльності: урбанонімів, ергонімів, ойконімів, ресторонімів [1: 2]. Порівняння подібних назв у різних мовах дає уявлення про універсальні, а також про національно специфічні закономірності мовного членування дійсності та створення «мовної картини світу», свідчить про культуру і традиції кожної мовної спільноти.

Фахівці з етнолінгвістики, лінгвокультурології та неймінгу звертаються зокрема до вивчення назв готелів. Об'єктом нашого дослідження стали назви готелів (готелоніми) у трьох європейських столицях – Лондоні, Берліні та Києві. Основними функціями таких назв є номінативна, інформативна та рекламна.

Проаналізований об'єм найменувань свідчить про те, що більшість готелонімів є багатослівними назвами зі складною структурою. Досить часто багатокомпонентні оніми включають назву мережі готелів або бренду, до яких належать. У Берліні це, наприклад, *Meliб Berlin, Holiday Inn Express Berlin City Centre*; у Лондоні – *Hilton London Barkside, Conrad London St.James*. Мережеві назви готелів у місті Київ не обмежуються лише топонімічними уточненнями, а додають ще й ще й позначку «готель» (*готель Ambassador Plaza, President Hotel Kyiv*). Проте такі мережі, як *The Beaumont, The Hari, The Mandeville Hotel* майже ніколи не додають своєї назви до назви конкретного готелю. Згадування про мережу або бренд є посиланням на відповідний рівень сервісу, в

протилежному випадку маємо акцент на власній креативній пропозиції з боку власників готелю.

Щодо походження власних назв готелів, спостерігаємо реалізацію таких універсальних способів словотворення, як онімізація апелятивів, трансонімізація, штучне створення імен з наявної лексики рідної мови [3].

Значну кількість онімістичної конверсії апелятивів спостерігаємо серед готелонімів Лондона (*The Academy, The Pilot, The Pilgrim* або ж сурядні сполучення з апелятивом *Fox and Anchor, The Coach and Hosis*). Серед назв готелів Києва зустрічаються, наприклад, *Турист, "Червона Калина"*. Для німецької мови характерне доповнення онімізованих апелятивів ще й додаванням інших омонімів, які зазвичай конкретизують місце розташування готелю (*Air in Berlin, Gay Berlin*).

Більшість із проаналізованих назв у всіх трьох мовах утворюється шляхом трансонімізації, тобто переходу власної назви до іншої категорії. Серед вихідних імен превалюють топоніми. Їх вживання у складі комплексної назви має перш за все прагматичне значення. Згадування про місто, в якому розташований готель, додавання назви вулиці, площі, або водойми, парку, історичної споруди поблизу – все це полегшує орієнтування та пошук відповідного готелю. За структурою відзначаємо наступні групи топонімів у складі отелонімів: назви континентів, країн або регіону; назви міста, районів міста; назви вулиць і площ; назви водойм; назви примітних споруд, історичних, архітектурних або природних пам'яток поблизу готелів.

Семантичні характеристики подібних вторинних найменувань в трьох мовах здебільшого співпадають. Однак різноструктурність мов, історичні традиції номенклатурних назв, процеси бурхливого розвитку нових форм готельного бізнесу і пошук оригінальних конкурентоспроможних назв, інтернаціоналізація бізнесу і запозичення онімів з однієї мови до іншої – всі ці фактори складають неповторний колорит пропріальної лексики у складі готелонімів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бойко Н. А. Способы и средства проприальной номинации (на материале славянских дегидронимических ойконимов). *Культура народов Причерноморья*. 2007. № 110. Т. 1. С. 47–49.
2. Катернюк В. В. Номінації ресторанів Лондона: лексико-семантичний аспект. *Studia Philologica*, (2). URL: <https://studiap.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/136>
3. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 368 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гречухіна Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародного туризму, готельно-ресторанного бізнесу та іншомовної підготовки Університету імені Альфреда Нобеля;

Сахно Ірина – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА РОБОЧА МОДЕЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Володимир ГУЧКО (м. Бахмут, Україна)

Що таке критичне мислення? Як воно представлено в контексті навчання? Чому критичне мислення затребуване в процесі навчання? Як ми можемо створити різні види діяльності із застосуванням елементів критичного мислення, щоб розширити і поглибити процес навчання? Перш за все, щоб відповісти на ці питання, а також визначити роль критичного мислення в процесі навчання, показати, як дана модель може бути використана для більш глибокого розуміння значення окремих слів і пропозицій, більш об'ємних фрагментів інформації, ідей, різних засобів комунікацій, автори книги визначили робочу модель концепції критичного мислення. Така модель також представляє дану концепцію і щодо інших навичок критичного мислення: початкових (нижчих) і творчих (вищих). Важливо відзначити, що види діяльності критичного мислення – це ті частини уроку або вправ, які вимагають більш глибокого розуміння мови або завдання. Робоча модель критичного мислення обумовлена трьома ключовими факторами. Ефективність вивчення мови визначається балансом між початковими і творчими навичками критичного мислення. Жоден з видів навичок не є пріоритетним. Баланс цих навичок - ось, що є домінуючим.

Навички критичного мислення відіграють ключову роль в процесі глибшого вивчення і розуміння мови. Що ж таке критичне мислення? Кожен відповідь на це питання, спираючись на свій власний досвід і світогляд.

Ось лише деякі приклади, наведені Полом Даметом і Джоном Хьюсом: корисний інструмент щоб поліпшити мовні знання студентів; здатність об'єднувати ідеї для формування думки і прийняття рішення; здатність бачити речі з різних точок зору; здатність думати, міркувати і аналізувати проблему; сумніватися, поміркувати над деякими питаннями щоб відрізнити правдиві факти від неправдоподібної інформації.

Наскільки ми можемо судити, в визначеннях поняття критичного мислення немає єдиної думки. Деякі дефініції ґрунтуються на метакогнітивному

аспекті. (Джон Флейвелл. Метапізнання – сукупність знань людини про основні особливості пізнавальної сфери та способи її контролю, "знання про знання, мислення про мислення, усвідомлення усвідомлення"). Говорячи про метакогнітивний підхід, мається на увазі мислення про мислення іншого з метою оцінити ефективність висловлювання, і усвідомити свої власні помилки і точки зору. Інші підкреслюють раціональну сторону даного аспекту – об'єктивний аналіз і оцінка проблеми або теми з метою формування точки зору судження. Така різноманітність визначень дає привід зробити висновок, що критичне мислення це досить широкий термін, більш існуючий як сучасний модний тренд, ніж чітко сформульована освітня концепція. Більш детальний аналіз визначень критичного мислення розкриває той факт, що велика їх кількість дублюється і має спільні погляди, на тлі яких виділяються три основних види, що дають більш чітку картину – що ж таке критичне мислення.

Перша складова це рефлексивне мислення, що передбачає критичне оцінювання судження і більш глибоке його дослідження. Як стверджує Джон Дьюї, якщо припущення прийнято як істина лише єдиний раз, то в цьому випадку ми маємо справу з некритичним мисленням з мінімумом самоаналізу. Обмірковувати і аналізувати – означає пошук додаткових даних і нової інформації, що дозволяє або підтвердити якесь припущення чи факт, або зробити очевидним їх нерелевантність, або абсурдність. Які ж питання задає критичний мислитель? Від найпростіших – «Чому?», «Що якщо?», «Що ще?» – до нескінченної кількості питань, основною метою яких є досліджувати більш глибоко і знаходити нові аргументи і інформацію, що підтверджують тої чи інший факт.

Другою складовою критичного мислення є аналітичне мислення, яке визначається як здатність слідувати доводам та доказам в логічному і раціональному порядку. У вищих школах цей аспект розглядається, як здатність мислити раціонально і тверезо про те, що робити і в що вірити. Людина, що володіє критичним мисленням, акцентує увагу на істотність різноманітних доводів і, відповідно, оцінює релевантність цих причин.

Концепція критичного мислення вимагає наявності третьої складової – раціонального мислення, завдяки якому, той, хто навчається залишається об'єктивним, неупередженим мислителем, критично оцінює – що є реально і справедливо.

Критичне мислення передбачає те, що вивчаючи предмет, потрібно задати собі питання: що є факти, яку правду ці факти підтверджують.

«Ніколи не дай захопити себе, – каже Бертранд Руссел, – захопити в іншу сторону тим, у що б ти хотів вірити, в те, що могло б мати соціальні вигоди, в разі якщо в це можливо було повірити». Однак, в реальності не завжди

можливо зробити судження, засноване на фактах, так як факти не завжди точні, підтвержені або доступні. В даному випадку, вважають фахівці, варто притримати свої висновки, не висловлювати свої судження і намагатися прийти до висновку – що є розумне рішення, вільне від упередженого ставлення, забобонів і попереджень.

У підсумку, критичне мислення розглядається як модель мислення, яка включає в себе рефлексивне мислення (присутність фактора цікавості), раціональне мислення (аналітичний фактор), і логічне мислення (логічні висновки). Критичне мислення це не набір інструментів, які можна використовувати, коли це необхідно, для якогось певного випадку.

Вміння критично мислити існують в постійному їх використанні, не як частина ситуативної випадкової вправи, а як частина обдуманого, комплексного підходу до навчання. Критичний спосіб мислення, який Д. Дьюї назвав «здоровим скептицизмом», означає, що це не руйнівний і цинічний, а зважений, обдуманий, і обґрунтований підхід [3: 9] Це означає не піддавати ідею сумнівам агресивно, а шукати розуміння цієї ідеї, шукати причини їх появи.

Здатність мислити рефлексивно, раціонально, логічно – ось що учні повинні стимулювати і розвивати в своєму розумінні критичного мислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Dummett, P., Hughes, J., (2019). Critical Thinking in ELT: A working model for the classroom. The USA, National Geographic.
2. Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. London. UK, Pearson.
3. Dewey, J. (1910). How we think. Lexington. MA: D.C. Heath.
4. Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: A overview. Theory into Practice, 41(4).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Володимир Гучко – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

КОМПРЕСИВИ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ РОСІЙСЬКОМОВНОМУ ЖАРГОНІ

Наталя ДЬЯЧОК (м. Дніпро, Україна)

Актуальним залишається дослідження арсеналу лексичних скорочень, що вживає у мовленні сучасна студентська молодь. Студентський дискурс, постаючи частиною молодіжного дискурсу, можна схарактеризувати наявними

в ньому жаргонними елементами, з-поміж яких виділяють цілий клас компресивів на зразок *зачетка, препод, удка, курсач* тощо. Динамічність студентського дискурсу, відповідаючи сучасній тенденції економії мовленнєвих і письмових зусиль, передбачає використання скорочених, синтагматично зредукованих найменувань. Основними способами утворення таких скорочень є абрєвіація та універбація.

Студентський жаргон є низкою лексичних елементів, що виникли в студентському середовищі і зрозумілих в першу чергу тільки студентам. Безумовно, це лексичне поле, як і будь-яке інше, має центр і периферію, а також не має чітких меж, що зумовлює переміщення жаргонізмів не тільки всередині поля (з центру на периферію і навпаки), але і за його межі, тим самим припускаючи інший статус (цільовий, соціальний тощо) цих жаргонізмів.

Жаргонна лексика (від франц. *Jargon* – наріччя) – це соціально обмежена група слів, яка знаходиться поза межами літературної мови, що належить якомусь жаргону. Жаргон є сукупністю особливостей розмовного мовлення людей, об'єднаних спільністю інтересів, занять, суспільного становища тощо.

Жаргон може виникати в будь-якому колективі. Наявний жаргон школярів, жаргон студентів, молодіжний і армійський жаргони, жаргони музикантів і спортсменів, жаргон торговців, жаргон кримінальників тощо.

Причини появи жаргонних слів досить різні. Найчастіше жаргон з'являється внаслідок прагнення до специфічної для окремого колективу мовленнєвої експресії, до вираження особливого (іронічного, зневажливого, презирливого) ставлення до життя. Це своєрідна колективна мовна гра, яка закінчується з виходом людини з відповідної спільноти. В інших випадках жаргон є засобом мовного відокремлення, мовної конспірації. Такий різновид жаргону прийнято називати арго (від фр. *Argot* – замкнутий, недіяльний), а слова, що входять до його складу, арготизмами. До цієї категорії відноситься, наприклад, жаргон асоціальних елементів, злочинного середовища.

Отже, серед досліджуваного студентського лексикону знаходимо іменники (*шпора, зашитка, удка, студак*), дієслова (*лайковать, дудосить*), прислівники (*кста*), слова категорії стану (*норм*), вигуки (*пж, спс, спасибище, приветик*) тощо.

Іменники утворюються за допомогою:

а) абрєвіації (як на базі декількох слів, так і на базі одного слова), наприклад: *преп / препод (преподаватель), чел (человек), зав (заведующий), зам (заместитель), ботан, бот (ботаник), бот (робот), нал (наличка), шиза (шизофрения)*;

б) універбації, наприклад: *нал / наличка (наличные деньги), зашитка (защитная плёнка), зашитка (защитное стекло), зачётка (зачётная книжка)*,

курсак / курсач (курсовой проект), диплом (дипломный проект), студак (студенческий билет), удка (удовлетворительная оценка), токс / токсик (токсичный человек), старослав (старославянский язык), античка (античная литература);

в) імітування універбації, наприклад: *уважуха (уважение), приложуха (приложение).*

Компресивні жаргонні дієслова найчастіше постають наслідком універбації, наприклад: *оцифровувать (переводить в цифровой формат), лайкувать / лайкать (ставит «лайки»), звездить (быть звездой) тощо.*

Решта слів згаданих раніше частин мови з'явилися внаслідок або універбації (*спасибище – огромное спасибо, благодарочка – небольшая благодарность*), або абрєвіації на базі одного слова (*пж – пожалуйста, спс – спасибо; норм – нормально; кста – кстати*).

Як вже було зазначено, студентський дискурс є сферою функціонування мови, яка продукує неологізми, одержувані внаслідок різних видів компресії. Це пов'язано з динамічністю мовленням студентського загалу, а також потребами молоді вмістити максимум необхідної інформації в одиницю часу.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталя Дьячок – доктор філологічних наук, професор кафедри загального та слов'янського мовознавства, заступник декана з наукової та міжнародної діяльності факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

ЛИЧНОЕ ИМЯ И ПОЭТИЧЕСКИЙ ПСЕВДОНИМ В ЛИРИКО-ФИЛОСОФСКОМ ТЕКСТЕ

Тамара ЖУЖГИНА-АЛЛАХВЕРДЯН (г. Бахмут, Украина)

В лирическом и лирико-философском тексте личное женское имя часто выступает в качестве поэтического псевдонима. В античной литературе псевдоним символизировал некую идею, замысел автора, но при этом, подчас серьезно затрудняя идентификацию, тщательно скрывал реальную личность, нередко заурядную, неприметную, а порой и недостойную любви поэта. Таковы женские псевдонимы Цинтия (или Кинфия) у Проперция, Лесбия у Катутла, мужское имя Стелла у Платона. В средневековой итальянской традиции в качестве поэтонима использовали действительное имя возлюбленной, идеализированной и воспеваемой за красоту и добродетели, чтобы увековечить в образе музы и «ангела-хранителя», устремленность автора к прекрасному идеалу и поэтической славе. В «Книге песен» Петрарки «любовь к Лауре и любовь к

Славе <...> пребывали в тесном единении, что подтверждается устойчивой <...> символикой: Лаура и лавр» [6: 7]. Имя умершей возлюбленной выполняет функцию генерализации лирико-философского смысла («направляющего помыслы поэта к высшим целям» [6: 12]) и одновременной деперсонализации (обезличивания) женского идеала, т. е. функцию, противоположную индивидуализации (дифференциации, конкретизации), которая свойственна обычному имени собственному. Лаура и Беатриче, созданные Петраркой и Данте, зажили собственной жизнью, порой отдельно от своих создателей, став объектами поклонения для многих поколений, участвуя в созидании классического идеала нового образца, обобщенного (собирающего) образа возлюбленной-«ангела» и «вечной» музыки. На грамматическом уровне имена Лаура и Беатриче, оторванные от конкретных исторических прототипов, имеющих собственную биографию и индивидуальные черты, сохранили статус антропонима, приобретшего свойства имени нарицательного с положительным значением. Примером псевдонима с отрицательным значением может служить имя Лесбия, которое идентифицируют с исторической личностью – римской матроной Клодией Пульхрой Терцией, имевшей одиозную репутацию. В мировой поэзии Лесбия обозначает «опасную» женщину и олицетворяет «созидательную и одновременно разрушительную силу» любви. Как видим, поэтический антропоним может сохранять «следы» единичности, индивидуальности, биографичности, благодаря стилистической окраске и оценочной (положительной или отрицательной) авторской характеристике персонажа, которая складывается в результате многократного эмоционального обращения к имени, его эмотивного интонирования, вынесения в название произведения, поляризации значений, использования контрастных приемов – идеализации, ангелизации и, наоборот, демонизации героя (героини). В процессе обретения дополнительных лирических коннотаций, особой экспрессии, оценочных эпитетов, поэтический псевдоним проходит «круг метаморфоз» [5: 5], как имагинативных (образные трансформации), так и грамматических на уровне переходов псевдонима из разряда «собственных» в разряд общих имен и наоборот, оформленных в соответствии с действующими в языке грамматическими правилами. Например, в поэтическом обиходе «моя Лаура» (аналогично: «моя Беатриче») воспринимается как обобщающая метафора, которую можно перевести как «моя любовь», «моя муза». Во французском тексте эпитетная конструкция «la Biatrice de ma jeunesse» («Беатриче моей молодости») имеет нарицательное значение, о чем говорит определенный артикль перед именем *Biatrice* [8: 16]. Французский романтик, по собственному признанию, создал «свою Беатриче», мечтая пополнить ряды «бессмертных певцов сладострастия» (*voluptueux immortels*), собиравших розы и мирты уже при жизни [8: 16]. Кроме Оссиана, Данте, Петрарки и Т. Тассо, входящих в круг чтения

молодого Ламартина, названы Анакреонт, Бион и Мосх, а также Проперций, заменивший имя реальной возлюбленной Гостии псевдонимом Цинтия (Кинфия); Овидий, прославивший вымышленную Коринну; Тибулл, который, по свидетельству Апулея, думал о Плании, а говорил о Делии. Ламартин вспомнил также имя аббата-либертена Гийома де Шолье (Guillaume Amfrye de Chaulieu, 1639 –1720), имевшего на склоне лет роман и галантную переписку с м-ль Делоне (Mlle Delaunay), и друга Шолье, одного из «последних либертенов», «галантного» поэта Ш. О. де Ла Фара (Charles Auguste, marquis de La Fare, 1644–1712). Завершает список Ламартина Эварист Парни, известный своими «Эротическими стихотворениями», в которых, как и в поэзии Т. Тассо, фигурирует имя возлюбленной Элеоноры (Ellionore), олицетворения радостей и страданий любви. Имя Элленора (Ellinore, вариант Элеоноры) в романе Б. Констана «Адольф» становится романтическим символом несчастной любви и безысходного женского страдания. Сам Ламартин использовал для воплощения романтического идеала псевдоним Эльвира (Elvire), за которым скрыл реальную итальянку Антониэллу Иакомино [7: 655]. Среди источников имени Эльвира называют песни Оссиана (искаженное Эвиралин), стихотворения Экушара-Лебрена («Elvire et Azor») [7: 655], а также лирику Парни («Melies»: «Ecoutez-moi, Prudente Elvire...»).

Часто авторы давали своим героям «говорящие имена». Ф. Сидни в «звездных» именах поэта-рыцаря Астрофеля (греч., «влюбленный в звезду»), его дамы сердца и музы Стеллы (лат., «звезда») запечатлел отношения «земного» и «небесного» – в смысловых координатах петраркизма и астрономического дискурса эпохи перехода от геоцентризма к гелиоцентризму [4]. Символика имен не вступает в противоречие с противоположным мнением о том, что Сидни порывает с «традициями петраркизма как в стилистическом, так и в идеологическом аспектах» [1: 4–9].

Идеологическую функцию женское имя выполняет в анакреонтических посланиях. У Г.Р. Державина идеологема эпикурейства воплощена в риторических обращениях к «Пламиде» (1770, 1808) [3: 72], «Всемиле» (1770, 1808) [3: 72], «Нине» (1770, 1808) [3: 73], выполненных в жанре «подражания», например Клопштоку [3: 269], но иногда имеющих реального адресата. В стихотворении «Евтерпе» (1789) за греческим именем музы лирической поэзии Евтерпы стоит реальная личность – М.Л. Нарышкина [3: 38, 415]. Философы и поэты XVIII в. возрождают другие прославленные греческие имена, среди них жрицы Диотимы, известной из платонических диалогов о Сократе [2: 631]. У Гельдерлина псевдоним Диотима, за которым скрыта реальная Сюзетта Гонтар, часто вынесено в название стихотворения: «К Диотиме» («К нам иди и смотри на радость...» [2: 275], «К Диотиме» («Солнце жизни! Цветком...» [2: 276], «Диотима» («О приди и утешь», с. 276), «Диотима» [2: 282]. Письма Сюзетты

Гонтар к Гельдерлину вошли в литературу под названием «Письма Диотимы» (1798–1800) [2: 395–466, 631].

Как видим, в лирико-философском тексте личное имя возлюбленной может выполнять различные функции: сохранять значение символа, выступать в качестве поэтического псевдонима с неким нарицательным значением, интонировать тексто- или смыслообразующие мотивы и в целом участвовать в формировании поэтономосферы лирического произведения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бурова И. И. Антипетраркистские тенденции в сонетном цикле Ф. Сидни «Астрофил и Стелла». Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Вып. I. Ч. II. 2008, с. 4 – 9.
2. Гельдерлин. Гиперион. Стихи. Письма. М.: Наука, 1988. 779 с.
3. Державин Г. Р. Анакреонтические песни. М.: Наука. 1988. 472 с.
4. Лисович Л. И. Астрономический дискурс в сонетном цикле «Астрофил и Стелла» Ф. Сидни. Вопросы литературы, №5, 2012.
5. Отин Е. С. Словарь коннотативных собственных имен. Донецк, М.: ООО «А Темп», 2006. 440 с.
6. Томашевский Н. Петрарка и его «Книга песен». Петрарка. Лирика. М., Правда, 1980. С. 5–16.
7. Французская элегия XVIII – XIX веков в переводах поэтов пушкинской поры: сборник / сост. В.Э. Вацуро. М.: Радуга, 1989. 687 с.
8. Lamartine A. de. M'editations po'itiques / par Jean-Marie, Coolmicro et Fred. D'icembre 2006. 386 p. URL: https://www.ebooksgratuits.com/pdf/lamartine_meditations_poetiques.pdf

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Тамара Жужгина-Аллахвердян – доктор филологических наук, профессор кафедры французского и испанского языков Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет».

КОНЦЕПТ «ЛИТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» В ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКІЙ КАРТИНІ СВІТУ ВІРДЖІНІ ВУЛФ

Олена ЗОЗ (м. Бахмут, Україна)

Взаємовідносини мови і культури традиційно були об'єктом пильної уваги лінгвістів і дослідників культури. Певними віхами у вивченні зв'язку культури і мови стала поява таких наукових дисциплін як етнолінгвістика, лінгвокультурологія, культурологічна лінгвістика.

Визнання тісного взаємозв'язку культури і мови активізувало комплексне вивчення феноменів ментальності, культури і мови з використанням єдиної системи інструментальних категорій. Певною віхою в розробці даного напрямку лінгвістики стала поява нової дисципліни – лінгвокультурології, а ознакою підвищеного інтересу до лінгвокультурних концептів - поява величезної кількості наукових досліджень.

Лінгвокультурологія вивчає культуру як форму існування людини та суспільства, а мова виступає засобом інтерпретації людської культури, ментальності нації. Через мову виражаються не лише національний дух, але й пов'язані з ним характерні риси творчості окремої особистості.

Одним із базових для лінгвокультурології поняттям є мовна картина світу, яка визначається як певний продукт свідомості або фіксації національно-культурної спадщини, що реалізується в результаті взаємодії мислення, дійсності і мови.

Мовна картина світу письменника реалізуються у його художній творчості. Оскільки будь-який автор є представником певної національної спільноти, на його когнітивну структуру накладається відбиток національної картини світу. В результаті цього виникає індивідуально-авторська картина світу, в якій загальнокультурні концепти інтерпретуються крізь призму індивідуального естетичного сприйняття автора та вербалізуються через зображальні засоби мови [4: 16].

Дослідження індивідуально-авторської картини світу може відбуватись за допомогою концептуального аналізу, за допомогою виокремлення базових концептів тексту. Лінгвокультурний концепт вважається основною одиницею лінгвокультурної парадигми [1; 2; 3]. Лінгвокультурний концепт – це семантичне утворення високого ступеню абстрактності, що є продуктом абстрагування семантичних ознак, які належать певній множині значущих мовних одиниць [1: 65], а, отже, лінгвокультурні концепти – це базові одиниці картини світу, у яких фіксуються цінності як окремої мовної особистості, так і лінгвокультурної спільноти в цілому. Мовна особистість та лінгвокультурний концепт – це ті базові категорії лінгвокультурології, що відображають ментальність та менталітет узагальненого носія мови [1: 72].

Об'єктом нашого дослідження є індивідуально - авторська картина світу видатної британської письменниці Вірджинії Вулф, а саме, функціонування та структура лінгвокультурного концепту «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧИСТЬ» у творах письменниці. Аналіз прозових творів, есеїв, щоденників та листів Вірджинії Вулф виявив наступні складові структури концепту «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧИСТЬ»:

- «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧИСТЬ» як спосіб існування, сенс життя:

So long as you write what you wish to write, that is all that matters; and whether it matters for the ages or only for hours, nobody can say. (Virginia Woolf. A Room of One's Own);

- «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» як спосіб самовираження:

For it would seem – her case proved it – that we write, not with the fingers, but with the whole person. The nerve which controls the pen winds itself about every fibre of our being, threads the heart, and pierces the liver. (Virginia Woolf. Orlando);

- «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» як пізнання та самопізнання:

I like reading my own writing. It seems to fit me closer than it did before. (Virginia Woolf. A Writer's Diary);

- «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» як радість, насолода:

Writing is a divine art, and the more I write and read the more I love it. Virginia Woolf. The Letters);

- «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» як втеча від дійсності:

The art of writing is imagining that one is not oneself, but somebody different. (Virginia Woolf. The Letters).

Лінгвокультурний концепт «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» може розглядатися як індивідуально-авторський концепт, один з важливих засобів актуалізації індивідуально-авторської картини світу Вірджинії Вулф. Вербалізація концепту «ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ» у досліджуваних текстах демонструє його багатогранну структуру, компоненти якої актуалізують різноманітні асоціативні ряди (сенс життя, самовираження, радість, втеча від дійсності тощо), що відзеркалює індивідуально-авторське сприйняття літературної творчості, зокрема, та світу, в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. №1. С. 64-72.

2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс М. : ИТДГК „Гнозис”, 2004. 390 с.

3 Карасик В. И., Слишкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*: сб. науч. тр. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75 80.

4. Кузнецов А. М. Когнитология, «антропоцентризм», «языковая картина мира» и проблемы исследования лексической семантики. *Этнокультурная специфика речевой деятельности*: Сб. обзоров РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., М., 2000. С. 14-26.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Зоз – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ДО ПРОБЛЕМИ ДИСКУРС-АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТЕКСТУ

Ярослава КОВАЛЬОВА (м. Дніпро, Україна)

Горизонти інтерпретації літературного контексту були значно розширені через застосування дискурсивного методу, в якому акцент зміщений з онтологічного чи естетичного контексту в бік соціокультурного із застосуванням суспільних кодів.

На відміну від нехудожніх текстів дискурсивність літературного твору визначається науковцями як неоднозначне, багатьма факторами регульоване явище, особливість якого полягає у цілеспрямованій вторинності комунікативної події, тобто події, що репрезентована індивідуальною авторською рефлексією як його власна картина світу. На відміну від лінгвістичного дискурсу увагу привертає подія комунікації навколо предмету розповіді. Вона становить мета-рівень розповіді. Автор переслідує комунікативні цілі, які реалізує у наративі – структурних модулюваннях розповіді, що відображують основні моделі мислення відповідної епохи, національної специфіки, соціальної дійсності.

Поєднання реального і уявного в творчій фантазії автора художнього тексту зумовлює його багатозарову семантику і, відповідно, утворення «багаторівневої структури смислів», що ускладнює процес конструювання «спільних смислів» і породжує «множинність читацьких інтерпретацій» [1: 54]. Проблематизація семантики поняття дискурс у категоріальному літературознавчому апараті, з одного боку, та безліч дослідницьких інтерпретацій, з іншого, потребує певного врегулювання з метою інтегрування окремих смислів в єдиному комплексі смислів. У зв'язку з цим, уявляється доцільним визначення дослідницьких орієнтирів у загальній моделі літературознавчого дискурс-аналізу.

В основі одного з можливих підходів до конструювання дослідницької моделі має бути визнання факту комплементарності стилістики, лінгвістики тексту та дискурс-лінгвістики в наслідок розширення уявлень про функціональність понять «стиль» та «текст». Так, стиль, за У. Фікс, переосмислюється у сенсі «якості тексту», що включає в себе «медіальність» (Medialität), «матеріальність» (Materialität) та «посилання на місцезнаходження» (Ortsbezug) [2: 322]. Таким чином, стилістику частково зближено із завданнями

дискурс-лінгвістики, внаслідок розширення її об'єктів через введення транстекстуального та соціального компонентів.

Відмова, з іншого боку, від «редукціоністського», лише на мовну площину зорієнтованого поняття «текст» у дискурс-лінгвістиці зумовило розробку німецькомовними лінгвістами І. Варнке та Ю. Шпітцмюлером дискурс-лінгвістичної багаторівневої моделі – DIMEAN (diskurslinguistisches Modell der Mehr-Ebenen-Analyse), відповідно до якої «інtrateкстуальний», тобто мовний рівень тексту співвіднесений з новітніми питаннями стилістики, зокрема рівнем «автора-виконавця» (Akteure) [3: 44]. Саме стилістичний аспект дослідження сприяє висвітленню процесів соціального значення тексту, що вивчається, визначенню комунікативних стратегій певного суспільного осередка. У зіставленні з іншими текстами даної тематики, у межах певної епохи, на транстекстуальному рівні стилістика є релевантною до «соціальної символіки» та суспільно-історичних кодів. Крім того, у стилістичних фігурах міститься валоративна функція «конкретних комунікативних подій» [3: 68].

Слід додати, що дослідження літературного тексту за моделлю DIMEAN пропонується здійснювати у послідовності від коментарю щодо інституційних авторських даних, через визначення транстекстуального рівня даної текстової ситуації, вивчення історії написання даного тексту, лінгвістичний аналіз мовного рівня до висновку, який містить перспективи висвітлення у даному тексті актуального соціального значення.

Таким чином, систематизований за моделлю DIMEAN дискурс-аналіз визначає текст як опосередковану рецепцію реальної події і виступає як комунікативна одиниця до події, яка знаходить відгук у споріднених за тематикою та проблематикою текстів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Фролова І. Є., Омецинська О. В. Специфіка художнього дискурсу та його аспектів. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2018. № 87. С. 52–61.
2. Fix U. Die EIN-Text-Diskursanalyse. Unter welchen Umständen kann ein einzelner Text Gegenstand einer diskurslinguistischen Untersuchung sein? *Diskurs – interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven* (Kämper, Heidrun/Warnke, Ingo H. (Hrsg.)). 2015. Berlin/Boston. S. 317-333.
3. Warnke I., Spitzmüller J. Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. 2008. Berlin/New York. 55 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослава Ковальова – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германської філології Дніпровського Національного університету імені Олеся Гончара.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОПОЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Ольга КОЛОСОВА (м. Бахмут, Україна)

Науковий керівник: Маленко О.О., доктор філол. наук, професор

Лінгвопоетика як самостійний нині напрям науки, виокремилась з поєднань і протилежностей таких дисциплін як лінгвістика, літературознавство, естетика, психологія, філософія. Осмислення й систематизація досвіду наукових досліджень поетичної мови впродовж становлення й розвитку лінгвопоетики на теренах загальної й національної філологічної практики, уможливили узагальнення тих положень, що стали вагомим теоретичним підґрунтям у вивченні українського художнього слова та окреслили перспективи для його подальшого студіювання в річищі актуальних наукових парадигм [1: 84].

Мета лінгвопоетичного аналізу полягає в тому, щоб визначити, як слово втягується автором в процес словесно художньої творчості, яким чином те або інше поєднання слів призводить до створення даного естетичного ефекту. Про це свого часу писали такі мовознавці, як О. Потебня, В. Виноградов, В. Русанівський, О. Ахманова та ін.

Справжня краса твору – «се не є сама краса поетичної форми, ані нагромадження якихсь нібито естетичних і гарних образів, ані комбінацій гучних слів» [4 (31: 273)].

Під вивченням художньої мови розуміють, насамперед, дослідження реалізованих у тексті мовних засобів. Мовні елементи фонічного, лексичного, синтаксичного рівнів виконують неоднакову функцію у поетичній мові. Лексичний і звуковий рівні, як правило, домінують у віршовій мові.

Естетична свідомість відбиває світ у формі естетично значущих художніх образів. Засобами формування й передачі цих образів виступають елементи мови, які організуються в систему тропів. У науковій літературі досить поширеним є поняття «слово-образ». При широкому розумінні образності цей термін фактично не потребує уточнень, оскільки за кожним словом стоїть певне уявлення. О. Потебня вважав, що без образу немає мистецтва, у тому числі поезії [2: 284], у свою чергу поезія є формою пізнання за допомогою слова. І. Франко наголошував, що поетична техніка «оперта на законах психологічної

перцепції і асоціації... Поезія – найкраще осягається найпростішими способами, комбінаціями конкретних образів, але так упорядкованими, щоб вони, мов знехотя, торкали найтонші струни нашої душі, щоб відкривали нам широкі горизонти чуття і життєвих відносин [3 (31: 272)].

Поетичну мову можна розглядати як систему семантичних процесів творення образів і як мову з канонами і традиціями слововживання. Поетична мова передбачає наповнення новим, несподіваним змістом звичних слів. Ліричним творам притаманне поетичне мовлення, збагачене тропами і стилістичними фігурами, з підвищеною образністю й емоційністю, витонченою естетикою й мелодійністю. Будь-яке слово чи вираз може набути поетичності у контексті й підтексті. Поетична мова наповнює загальноживані слова новим змістом. Поетична мова – сукупність елементів мови, які об'єднані в систему виражальних засобів художнього зображення світу. Засоби поетичного зображення в художніх текстах можуть варіюватися, з'являтися, зникати. Співвідношення високого і низького в поетичній (художній) мові також змінюється; з часом зазнають змін і традиційні поетизми (зірки, небо, світанок), їх семантика, конотативні відтінки. Зазвичай на словесному рівні до поетичної лексики зараховують стилістично «марковані» слова з розряду «-ізмів»: діалектизмів, неологізмів, історизмів, архаїзмів. Такі групи слів за значенням, як синоніми, антоніми, пароніми, омоніми, традиційно відносять до лінгвістичних понять і засобів, хоч їх роль у лексичній сфері художньої мови є не менш значущою.

Лінгвопоетичне функціонування слова може бути пов'язане із тими літературними і поетичними асоціаціями, якими це слово має в даній культурній традиції. Часто для з'ясування підтексту художнього твору потрібно знати реальну основу натяків автора, їх історичну причину тощо.

Існує два види лексем, естетизованих поза лінгвістичним контекстом: 1) слова, естетизовані колективною мовною практикою; 2) слова, естетизація яких спирається на індивідуальну основу автора. Лексеми першого типу легко сприймаються всіма членами колективу (краса, линуць, ласка, ганьба, злість), слова другого типу мають естетично експресивний сенс лише для окремих мовців. На лексичному рівні поетична лексика формується з таких елементів, як: номінативна лексика (слова, вжиті в прямому значенні); стилістично забарвлена лексика (архаїзми, історизми, неологізми, жаргонізми, професіоналізми тощо); тропи (епітети, метафори, порівняння, метонімія, синекдоха, алегорія, персоніфікація тощо); риторичні фігури; фразеологічні вирази.

Отже, хоча в естетичній організації тексту беруть участь одиниці всіх рівнів, головна роль все ж належить слову як основній одиниці мови, навколо

якої організуються всі інші одиниці і поняття. Поетична мова вважається джерелом творення образів. Поєднання внутрішньої форми слова і його естетичної організації породжує образність художнього тексту, що є невід'ємною частиною поетичних творів. Засобами формування естетики слововираження слугують тропи, стилістичні фігури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Маленко О. О. Лінгво-естетична інтерпретація буття в українській поетичній мовотворчості (від фольклору до постмодерну): Монографія. Харків, 2010. 488 с.
2. Потебня О. Естетика і поетика слова: збірник; пер. з рос. А. І. Колодної. К.: Мистецтво, 1985. 302 с.
3. Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Том 31: літературно-критичні праці. К.: Наукова думка, 1981. 596 с.
4. Франко І. Леся Українка. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Том 31. К.: Наукова думка, 1981. С. 254-274.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Колосова – здобувачка наукового ступеня доктора філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди зі спеціальності 035 «Філологія».

ФУНКЦИИ ПАРАДОКСА В КОМИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Елена КОЛЕСНИЧЕНКО (г. Бахмут, Украина)

В произведениях М. М. Жванецкого все эти функции представлены практически в равной мере, однако главное назначение парадокса - быть средством создания разных видов комических контекстов.

По мнению М. М. Бахтина, форма парадокса отвечает изобразительным критериям комического как в художественном, так и в содержательном аспектах [1]. Базой для возникновения парадокса является противоречие.

В. Я. Пропп утверждает, что противоречие лежит «не в объекте смеха, а не в субъекте его, а в некотором их взаимоотношении» [4: 173]. Таким образом, один полюс противоречия находится в окружающей действительности, а другой - в смеющемся. Пропп видит противоречие в представлении смеющегося о должном и правильном (т.е. стереотипизированное представление) и наблюдаемой им реальностью.

М. А. Панина также обращает внимание на существование данного противоречия, отмечая, в частности, что «комическое связывает стереотипные представления о реальной действительности с мифологическими» [3: 58].

Результаты исследования показали, что объём (краткость формы

комического речевого жанра, например, афоризма, с одной стороны, и значительные по объему жанры, к примеру, скетч, рассказ, эссе - с другой стороны) комического дискурса не играют в процессе возникновения противоречия значительную роль. Следовательно, объём высказывания не влияет на парадокс как механизм, в результате действия которого возникает комический эффект.

Ряд исследователей комического [3; 6] считает, что возникновение противоречия как базы парадокса обусловлено имеющимися у социума представлениями о «должном, правильном, моральном или наличии того, что, с точки зрения здоровой человеческой природы, понимается как должное или правильное» [4: 43] и их «карнавальном» (М. М. Бахтин) переворачивании. Иными словами, возникновение комического эффекта обусловлено наличием стереотипных представлений и их обыгрыванием.

Предположение о том, что действие комического обусловлено наличием в нём противоречия, высказывается в работе Т. В. Симашко, анализирующей комические тексты из рубрики «Рога и копыта» в «Литературной газете» [5]. Необходимость обнаружения при интерпретации комических текстов точки противоречия составляет главный аналитический прием Т. В. Симашко: «семантическая нагрузка точки противоречия - выявить несоответствие между содержаниями ситуаций» [5: 102]. Автор разбивает анализируемые тексты на две группы. К первой относятся тексты, в которых точка противоречия находится между двумя моделируемыми ситуациями, каждая из которых воспринимается как реальная (точка противоречия в данном случае находится в тексте). Вторую группу составляют тексты, распадающиеся на два компонента: семантическая структура одного компонента развивает мысль, заключённую в первом компоненте, при этом моделируется нереальная ситуация (точка противоречия в данном случае лежит в области наших знаний об окружающей действительности). Таким образом, шуточные новости, объявления, составляющие объект исследования Т. В. Симашко, реализуют противоречие между двумя ситуациями, причём семантические структуры, отражающие эти ситуации, находятся в одновременном восприятии, порождая одну возможную интерпретацию комического высказывания: «колебания выбора смысла создает юмористический эффект» [5: 107].

Парадоксы в произведениях М. М. Жванецкого создают эффект «остранения» (В. Б. Шкловский) означающего от своего типичного означаемого и предполагают использование данного означающего в новом контексте. Таким образом, причиной возникновения парадокса в художественном тексте является взаимодействие остранимого и обычного.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Художественная лит-ра, 1975. 502 с.
2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 541 с.
3. Панина М. А. Комическое и языковое средство его выражения: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Москва, 1996. 144 с.
4. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. М.: Лабиринт, 1999. 285 с.
5. Симашко Т. В. Речевые приемы юмористических текстов. М.: Ин-т языкознания РАН, 1989. С. 99-109.
6. Шмидт В. Заметки о парадоксе. СПб.: ИНАПРЕСС, 2001. С. 9-16.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Елена Колесниченко – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и русского языка Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ВИКОРИСТАННЯ ФЛЕШФОРВАРДУ В РОМАНІ Ч. ПАЛАНІКА «INVISIBLE MONSTERS»

Сергій КОМАРОВ (м. Бахмут, Україна)

В літературі ХХ-ХХІ століть продуктивно функціонують кінематографічні засоби організації тексту. Техніка монтажу, під якою мається на увазі дискретність тексту, динамічність й апеляція до візуального сприйняття, є ключовим структурно-стилістичним і змістовним принципом літературного твору, запозиченим з кіномистецтва.

Одним з широко використовуваних в літературі монтажних прийомів є флешфорвард – відхилення від реальності даного моменту проекцією у майбутнє [1]. Вибудовуючи оповідний ряд, сучасні письменники можуть тимчасово забігати наперед, показуючи наслідки тієї чи іншої події. Досить системно у своїй романній практиці використовують флешфорвард (втім, як інші монтажні прийоми) британські прозаїки, зокрема Іен Мак'юен (романи «The Innocent», 1990; «Atonement», 2001; «On Chesil Beach», 2007) та Девід Мітчелл (романи «Ghostwritten», 1999; «Cloud Atlas», 2004). Названі автори вводять флешфорварди у тексти своїх книг з метою зображення зміни ставлення героїв до вчинків, які вони тільки збираються зробити; для того, щоб віддзеркалити події та внутрішні стани, пов'язані з майбутнім персонажів, яке не збулося, тільки уявним. Читач роману йде за мріями та фантазіями персонажів, модульованим їх свідомістю майбутнім життям.

Серед американських письменників, які вдало експериментують із флешфорвардом, можна назвати Чака Паланіка. Яскравим прикладом монтування різних часових площин у тканині художнього тексту є його роман «Invisible Monsters» (1999). У цьому творі події, які відбуватимуться майже у фіналі історії, винесені на початок: «*Where you're supposed to be is some big West Hills wedding reception in a big manor house... This is called scene setting: where everybody is, who's alive, who's dead.*

...Nobody's all-the-way dead yet, but let's just say the clock is ticking.

...Not that anybody in this big drama is a real alive per-son, either.

...What I tell myself is the gush of red pumping out of Brandy's bullet hole is less like blood than it's some sociopolitical tool» [2: 3-4].

Сцену смерті героїнь у наведеному фрагменті відтворено немов покадрово. Цьому враженню сприяє використання теперішнього часу, деяка статичність або, принаймні, опис уповільнених дій та рухів, немов у сповільненій зйомці: «*Brandy is gushing her insides out through a bullet hole in her amazing suit jacket. ... Evie starts to sob, standing there halfway up the staircase. Evie, that deadly virus of the moment. This is our cue to all look at poor Evie. ... Then Evie drops the rifle. With her dirty face in her dirty hands, Evie sits down and starts to boo-hoo. ... Still spinning on the floor, the rifle points at me, points at Brandy» [2: 4-5].* У такий спосіб підсилено ефект кінематографічності – читач виступає глядачем.

До того ж, звернення до майбутнього в цій сцені ускладнено спогадами (флешбеком) оповідачки про роботу у якості моделі, коли той чи інший фотограф казав їй, які почуття вона повинна зображувати:

«Him yelling, Give me lust, baby. Flash.

Give me malice. Flash.

Give me detached existentialist ennui. Flash.

Give me rampant intellectualism as a coping mechanism. Flash» [2: 5].

Кадрування сцен та часові стрибки «теперішнє – майбутнє – минуле» – прийоми, дуже розповсюджені у цій книзі, про що оповідач попереджає вже у другій главі роману: «*Stories will start and then, three paragraphs later:*

Jump to page whatever.

Then, jump back» [2: 12].

Маніпулюючи часовими шарами, автор вводить флешфорварди по відношенню до теперішнього моменту з життя персонажів через різні інтервали: оповідач може «стрибнути» вперед на двадцять років або на декілька хвилин. «*Our world is speeding straight ahead into the future» [2: 264],* – мотив «майбутнього» виступає не лише особливістю структури і хронотопу твору, він стає змістовним стрижнем розказаної історії.

Отже, Ч. Паланік залучає метод флешфорварду на самому початку роману, аби одразу викликати інтерес, бажання читача з'ясувати, які події привели до описаного, і показати, як розвиватиметься історія у напрямку до майбутнього. А потім – у процесі оповіді, раз у раз забігаючи наперед. Так навмисно ускладнюється виклад фабули. «*No matter how careful you are, there's going to be the sense you missed something, the collapsed feeling under your skin that you didn't experience it all. There's that fallen heart feeling that you rushed right through the moments where you should've been paying attention. Well, get used to that feeling. That's how your whole life will feel some day*» [2: 14], – у цьому промовистому коментарі пояснена мета подібних «стрибків у часі»: залишити місце для таємниці, тримати читача у постійній напрузі і певним чином наблизити його до розуміння неординарних характерів персонажів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Миславський В. Н. Кінословник. Терміни, визначення, жаргонізми. Харків, 2007. 328 с.
2. Palahniuk Ch. Invisible Monsters. New York: W. W. Norton & Company, 1999. 304 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сергій Комаров – доктор філологічних наук, доцент; завідувач, професор кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

КОГНІТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «БОЖЕВІЛЛЯ» В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Олена КОРОЛЬОВА (м. Бахмут, Україна)

Звернення до концепції мовної картини світу (МКС) у зв'язку з розглядом проблем мовної онтологізації універсальних понять характерне для досліджень останніх десятиріч. У зв'язку з цим відбувалося формування методики аналізу національної свідомості через вивчення окремих лексико-семантичних полів як фрагментів національних МКС (В. В. Воробьов, О. О. Залевська, А. А. Уфімцева, Е. Є. Камінська, Д. І. Терехова, С. А. Жаботинська). Актуальність нашого дослідження полягає в когнітивному підході до вивчення лексико-фразеологічного поля «божевілля» як фрагменту англійської МКС і визначається також великою частотністю вживання мовного матеріалу, оскільки дані мовні одиниці відображають психічний стан людини. Обраний підхід реалізується через визначення лексичних і фразеологічних одиниць концептуально-мовними сутностями, що наділені як ознаками логічних об'єктів, так і лінгвістичними характеристиками актуальних значень. Метою

нашого дослідження є виявлення національної специфіки концептуально-мовних перетворень універсального поняття «божевілля» у лексичні та фразеологічні значення і визначення їх місця у формуванні англійської МКС.

Англійські мовні одиниці, які позначають концепт «божевілля», відбивають у своїй семантиці як універсальні властивості цього феномена, так і національно-специфічні його вираження. В нашому дослідженні були розглянуті риси англійської ментальності як невід'ємної характеристики мовної картини світу, бо саме вони впливають на появу лексичних одиниць. Було доведено, що національний характер значною мірою відбивається на особливостях суджень англійської мови.

Було охарактеризовано також концептуальне та асоціативне поле концепту «божевілля». Концептуальне поле - це структура понятійної сфери або кола понять, які присутні в свідомості даної мовної спільності [2]. Зокрема, концептуальне поле поняття «божевілля» у первинному розрізі концептуальної картини світу англійської нації включає такі поняття, що виражають дану логічну категорію, як: субстанція (*madness, crazyness, delusion, mania, distraction, psychosis*), якість (*mad, insane, crazy, deluded, demented, distracted, mental*), процес (*to mad, to craze*). Вторинне концептуально-мовне поле повторює структуру первинного і організується в системну сукупність вторинних концептів та їх мовних відбитків за тими ж ознаками [3]. Вторинне поле концепту «божевілля» представлене набагато більшою кількістю одиниць, ніж первинне. Мовні одиниці, що виражають концепт "madness" як якість є найбільш чисельними і найбільш уживаними (50%), субстанція – 28%, а процес – 22%.

Ми прийшли до висновку, що на концептуальному рівні категорія «божевілля» має риси, притаманні для загальнолюдської картини світу, і характеристики, властиві лише одній нації, сформовані протягом історії.

В ході вивчення поля з психолінгвістичних позицій, беручи до уваги той факт, що асоціативна група складає вихідну базу для побудови семантичного поля, оскільки асоціація є необхідною передумовою існування семантичного зв'язку, встановлено, що всі відомі види полів інтегруються в асоціативному полі. Виходячи з цих уявлень, внутрішній лексикон людини повинен являти собою надзвичайно складну систему багатоярусних полів, що перетинаються. Таким чином, асоціативне поле слова тісно пов'язане із людиною і її внутрішнім світом [1: 73].

Поняття «божевілля» об'єднує навколо себе велике асоціативне поле:

- одяг: *to get one's rag out, to lose one's shirt, all hat up*. Втрата одягу є поведінкою неадекватною і може вважатися одним із проявів божевілля.

- фауна: *as mad as a Kilkenny cat / March hare, as crazy as a bedbug, to get one's monkey up*. Схожість неврівноваженої, божевільної людини із твариною може виявитись у постійних ознаках, формах поведінки цієї тварини. Так, кілкенійські коти відомі своєю агресивною поведінкою.

- релігія: *as mad as hell, weird, insane*. Існує асоціація з чимось страшним, незрозумілим, незбагненим, із потойбічними, релігійними явищами.

- органи тіла: *off one's head, to crack one's brains, to turn the brains*. Тут задіяні назви тих органів і частин тіла, які відповідальні за психічний стан людини, її поведінку.

- техніка: *off one's trolley, unhinged*. Психічний розлад асоціюється із механізмом чи приладом, що вийшли з ладу.

- природні явища: *raving, ardent, doty*. Поведінка людини асоціюється із стихійними лихами, психічні розлади людей похилого віку нагадують в'янення рослин (*doty*).

- національність: *to get one's Irish up, to get one's Indian up, to be out of one's Chinese mind*. Іноді ментально здорова поведінка іноземців англієцями вважається відхиленням від норми.

В ході дослідження було виявлено, що найбільш плідною для передачі концепту «божевілля» є сфера тваринного світу.

Було також з'ясовано, що лексико-фразеологічні одиниці, що містять у собі сему «божевілля» відрізняються великою кількістю структурних елементів і нами були виділені найбільш поширені з них.

Вивчення мовних одиниць на позначення концепту «божевілля» може бути продовжене. Одиниці вторинної номінації «божевілля» цікаві з точки зору їх системних зв'язків в рамках концептуально-мовного поля, що дозволить розглянути різні стилістичні відбитки в контексті системних і структурних відношень елементів мовної картини світу.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Залевская А. А. Некоторые особенности функционирования метафоры в индивидуальном сознании. Исследование по семантике. Семантика языка и речи: межвуз. науч. сб. Уфа, 1991. С. 73.

2. Лысенко А. И. Фразеологическая номинация возраста в английском языке: дис...канд. фил. наук. М., 1994. 74 с.

3. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. Москва: Наука, 1988. 242 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Корольова – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

FUTURE LEARNING SYSTEM ЯК СУЧАСНА ТА ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГІЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Катерина КОХАНОВА (м. Бахмут, Україна)

Сучасне суспільство знань змушує розглядати навчання як безперервний процес, в якому людина бере участь все своє життя. Кон'юнктура цього полягає не тільки в необхідності передачі різноманітних «сегментів» знань, але і в стимулюванні мотивації брати на себе відповідальність за власний розвиток. Необхідність постійного навчання і реорганізації людського знання досягає в XXI столітті безпрецедентних масштабів, впливаючи на перегляд існуючих методів навчання. Одним із нових методів є Future Learning System (далі – FLS), систематизований та описаний польською педагогинєю Аліцією Галонзькою [3: 121].

FLS – це метод, орієнтований насамперед на запуск і використання розумового потенціалу слухачів для засвоєння нових знань, що полягає в повному «зануренні» в іноземну мову (відповідно до теорії *immersion*). До цього призводить поєднання науки з елементами інтертейменту і техніки розслаблення. Метод вчить спілкуванню іноземною мовою, обмежуючи граматичний аналіз мови. Це відповідає тенденціям та рекомендаціям Європейської Комісії з викладання іноземних мов, в документах якої йдеться в першу чергу про розвиток комунікативної компетентності здобувачів [4: 82]. У той же час, FLS дозволяє поглибити саму майстерність спілкування іноземною мовою двома додатковими компетентнісними аспектами – вміння вчитися і вміння самостійно сприймати мову як інструмент пізнання в психологічному і духовному вимірі.

Future Learning System об'єднує в собі багато ефективних, сучасних методів і стратегій викладання іноземної мови. Компонентами методу є: творча візуалізація і релаксація; освітня кінезіологія; драматизація; мнемотехніки; *mind mapping*, або створення ментальних карт.

Інтеграція згаданих методів дозволяє розглядати FLS як метод, який враховує постулати останніх досягнень психології навчання і відповідає виявленим в останні роки тенденціям прискороного навчання, забезпечуючи: [2: 126].

- мультисенсорну передачу нових мовних знань (синхронний аудіальний, візуальний та кінестетичний досвід);
- вивчення та досягнення різних типів інтелектуальної роботи через драму та інші форми активізації;
- одночасне залучення інтелекту, емоцій і тіла здобувача;

– синхронізація в процесі навчання правої і лівої півкуль головного мозку.

Компоненти методу, що утворюють FLсистему дозволяють інтегрально поєднувати потреби учнів. Освітня кінезіологія приносить значні результати в роботі з кінестетиками (сенсibiliзаторами), які найбільш охоче навчаються через рух і дію.

Учні, у яких головним каналом сприйняття є аудіальний (слухачі), позитивно реагують на стимули, що пропонують мнемотехнічні техніки. «Глядачі» чудово сприймають творчу візуалізацію і ментальні карти. Релаксацію слід розглядати як техніку, яка підходить всім здобувачам, як інструмент сприяння навчанню.

Набуттю нових знань сприяють прості релаксаційно-візуальні вправи, що передують прослуховуванню підготовлених аудіоматеріалів і вивченню лексичного матеріалу. Правильна стимуляція каналів прийому і обробки даних підвищує швидкість і ефективність набуття знань. Наступний етап повинен привести до активізації раніше вивченого мовного матеріалу (метод драматизації).

В якості своєрідної дидактичної гіпотези можна припустити, що FLS пропонує «занурення» в іноземну мову (теорія *immersion*), поєднуючи комунікативний вимір мовної освіти з наданням інструментів розпізнавання внутрішньої та соціальної ідентичності здобувача. При цьому слід підкреслити подвійні переваги, які приносить використання FLS. З одного боку, це дозволяє відповідати потребам здобувачів у вихідній точці навчального процесу, вплітаючи в нього елементи коучингу. З іншого боку, еkleктичний по дизайну характер методу не враховує, яким цільовим потребам мовця в комунікативному використанні мови він повинен відповідати [1: 66].

FLS повинен мотивувати навчання через дію та активність. Саме мотивація носить цілеспрямований характер, надихає на сприйняття складності проблем і самостійне їх вирішення.

Отже, як авторський, але в той же час еkleктичний метод, FLS інтегрує багато дидактичних прийомів, прагнучи розрізнати викладання та індивідуалізацію одиничних стилів навчання, необхідність співвіднесення дій і функцій обох півкуль мозку і множинний характер інтелекту, яким наділений кожен здобувач. Це має дуже важливе значення, особливо у випадку навчання дорослих, які беруть на себе відповідальність за навчання, але змушені долати звички, прищеплені традиційною, *formal* освітою. Дорослі розглядають необхідність інтеграції знань з різних сфер життя, привносячи в навчальний процес досвід від професійної або громадської діяльності, але орієнтуються зазвичай на досягнення конкретних, інструментальних здібностей або навичок.

FLS дозволяє не тільки отримати конкретні знання, а й досліджувати творчий вимір через пізнання законів і принципів, що регламентують процес учіння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Austin J. L. How to Do Things With Words. Oxford: Oxford University Press, 1962.
2. Csikszentmihalyi M. Creativity: Flow and The Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins Publishers, 1996.
3. GaiŃozka A. Future learning system: drama w nauczaniu języka angielskiego : perspektywa psychopedagogiczna. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
4. Kurcz J. Psychologia języka i komunikacji. Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar, 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Катерина Коханова – викладач кафедри педагогіки та методики викладання Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

БАЗИСИ В ОНОМАСІОЛОГІЧНІЙ СТРУКТУРІ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ ДІЯЧІВ АГРЕСІЇ

Олена КРУТЬ (м. Бахмут, Україна)

Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується зростанням розвідок, що базуються на здобутках у царині когнітивної лінгвістики [4: 5], теорії комунікації та номінації [2: 6]. Дослідження ономасіологічної структури спрямоване на виявлення процесів відображення фрагментів картини світу та структур досвіду народів різних етнокультур у процесі номінації з виходом у лінгвокогнітологію.

Перший етап аналізу ономасіологічної структури одиниць на позначення діячів агресії (словотвірний) дозволив встановити, що останні є похідними або складними словами. На другому етапі визначається ономасіологічна структура одиниць, що є тернарною (базис, предикат та ознака).

Мета роботи полягає у виокремленні базисів одиниць на позначення діячів агресії.

Базис як компонент ономасіологічної структури вважається морфемним показником [1] та індикатором певної ономасіологічної категорії [3]. Базис-морфемний показник вказує на належність до лексико-граматичного класу іменника. В ономасіологічній структурі одиниць на позначення агресії базиси виокремлюються з погляду їхньої структурно-семантичної організації. З боку

семантики бази си реалізують ся у класі живої/ неживої матерії (люди, звіри, частини тіла, продукти харчування тощо). Щодо їхньої структури, бази си репрезентують ся суфіксами-формантами похідних одиниць та словами-частинами складних слів на позначення діячів агресії.

Клас базисів живої матерії охоплює суб'єктні бази си об'єктної спрямованості дії, суб'єктні бази си способу дії; суб'єктні бази си локативної спрямованості, суб'єктні бази си часового виміру дії, суб'єктні бази си дії, суб'єктні бази си якісної ознаки та об'єктні бази си дії. Такі бази си знаходять відображення у структурі похідного слова на позначення діяча агресії. Наприклад, суб'єктні бази си дії (англ. – *er*; укр. – *ця*; рос. – *тель*) слугують для утворення іменникового похідного 'дієслівна твір на основа+суфікс із значенням дії' у трьох мовах, що досліджують ся (пор. англ. *killer*; укр. *вбивця*, рос. *грабіж-ник*).

Бази си-частини слів визначають ся у другій частині складних іменників підкласу суб'єктних базисів негативної ознаки та суб'єктних базисів локативної спрямованості та є типовими лише для англійської мови (пор. англ. *panel-thief* 'зłodій, що потрапляє до притону через розсувну панель у стіні'), що пояснюєть ся її національно-культурною специфікою.

Таким чином, бази си класу живої та неживої матерії є основним репрезентатором належності до лексико-граматичного класу іменника на позначення людини-діяча агресії. В англійській мові особлива увага надаєть ся базисам живої та неживої матерії композитів на позначення діячів агресії, бо саме вони реалізують ся другою частиною слова, що не є характерною рисою для утворення базисів у слов'янських мовах. Перспективи подальшого дослідження вбачають ся у визначенні ролі базисів у побудові концептуальних мереж й фреймового моделювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Докулил М. Словообразование в чешском языке. *Теория словопроизводства: резюме (на русском языке)*. Прага, 1962. С. 3-10
2. Жаботинская С. А. Ономазиологические модели и событийные схемы. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2009. № 837. С. 357-368.
3. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. Москва : Наука, 1981, 208 с.
4. Панасенко Н. И. Когнитивно-ономазиологическое исследование лексики (опыт сопоставительного анализа названий лекарственных растений): Автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 . Ин-т языкознания РАН. М., 2000. 49 с.
5. Селиванова Е.А. Когнитивная ономазиология : монография. Киев :

Фитосоциоцентр, 2000. 248 с.

6. Языковая номинация: Общие вопросы / под ред. Б. А. Серебренникова. Москва: Наука, 1977. 357 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Круть – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний інститут».

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ УСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

КУРМАНОВА Б. Ж. (г. Актобе, Казахстан)

КАЙНАЗАРОВА А. З. (г. Актобе, Казахстан)

В Казахстане русский язык рассматривается на современном этапе обучения как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста любого профиля. Целью обучения различным языкам на неязыковых специальностях является достижение уровня, достаточного для практического использования языка в будущей профессиональной деятельности.

Важным аспектом обучения русскому языку студентов технических специальностей является формирование и пополнение словарного запаса. Основная цель изучения лексики – умение узнавать и употреблять в речи новые лексические единицы. Недостаточный словарный запас является причиной неуверенности студента и возникновения языкового барьера при общении, а также подавляет мотивацию говорить на данном языке, поэтому главной задачей преподавателя на занятии является работа над расширением активного лексического запаса студентов и их поощрение к самостоятельному высказыванию.

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют сделать этап введения новой лексики не только интересным, но и продуктивным, так как активизируется мыслительная и речевая деятельность обучаемых. Зачастую эффективнее использовать разные виды предъявления учебной информации, в данном случае лексики: визуальный (зрительная память помогает лучше запомнить слова), анимацию, интерактивные объекты. Эффективным методом обучения новой лексике является аудиовизуальный метод, при котором новый материал воспринимается на слух, а его значение раскрывается с помощью зрительной наглядности [3: 68]. Суть метода – учить язык посредством устного усвоения русского текста. Это возможно, как через прослушивание аудиозаписей, так и путем просмотра учебных фильмов на

указанном языке. Актуальным приемом этого метода является использование Интернет-ресурсов на этапе презентации новых лексических единиц. Применение компьютерных образовательных программ на уроках русского языка повышает эффективность решения коммуникативных задач.

Современные технологии и появившиеся благодаря им формы общения не могут не вносить коррективы в привычную атмосферу занятий. И вне аудитории, и в стенах университета студенты обращаются к смартфонам: к популярным социальным сетям для просмотра контента и общения с друзьями, к мессенджерам и другим продуктам мультимедиа, к которым у обучающихся есть доступ «здесь и сейчас». Использование экрана смартфона при одновременном просмотре телепередач или иного медиаконтента получило у исследователей обозначение «второго экрана» [2: 87]. Это определение призвано подчеркнуть, что смартфон в данном случае является дополнительным каналом коммуникации. Понятия «первого» и «второго» экранов можно использовать и применительно к учебному процессу. При этом в роли «первого экрана» выступает привычная нам доска, а в роли «первого канала коммуникации» – преподаватель. Смартфон в данной ситуации следует рассматривать как индивидуальное средство получения и хранения образовательного «контента» различного рода и, что немаловажно, – обратной, также индивидуальной, связи с преподавателем. В англоязычной методической литературе распространено обозначение подобной модели использования электронных устройств как «connected learning» (наиболее близким русским переводом является «взаимосвязанное обучение»).

Ещё одним приемом в преподавании русского языка для студентов технических специальностей является кейс-стади – метод активного анализа проблемной ситуации, основанный на обучении путем решения конкретных ситуационных задач. Впервые кейс-метод был применен в учебном процессе в 1870 году в школе права Гарвардского университета деканом юридического факультета, профессором права Христофором Колумбом Лэнгделлом. «Используя сократовский метод (вопрос – ответ), развивая метод проб и ошибок, он предложил студентам работать с первоисточниками (судебными делами, решениями апелляционного суда и др.), а затем делать собственные выводы, представлять собственные интерпретации и анализ. Подход Лэнгделла резко отличался от традиционного обучения (лекций, семинаров) индуктивным эмпиризмом и был встречен огромным сопротивлением» [1: 43]. Мы предлагаем кейс-стади в классическом понимании, где в кейсе представлена жизненная проблемная ситуация, которую обучающимся надо решить, исходя из имеющихся знаний, практического опыта и интуиции. Поскольку любая ситуация имеет

несколько вариантов решения, происходит обсуждение всевозможных вариантов решения. Применение кейс-стади ограничено на уроках русского языка как родного, так как особенности материала (орфография и пунктуация, грамматика и фонетика) предполагают при решении проблемной ситуации, как правило, один правильный ответ. Но при обучении русскому языку как иностранному кейс-стади может применяться довольно широко.

Таким образом, практика работы показывает, что применение в учебном процессе вышеуказанных приемов усвоения профессиональной лексики студентами технических специальностей является весьма эффективным.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Адонина Н. П. Кейс-стади: история и современность. *Высшее образование сегодня*. 2012. № 11. С. 43–48.
2. Волкоморов В. А. Практика использования мобильных мультимедийных технологий в обучении студентов-журналистов. *Известия Уральского федерального университета*. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22, № 4 (156). С. 87–91.
3. Краснощекова Г.А. Компьютерные технологии в обучении всем видам речевой деятельности. *Открытое образование*. М., 2007. № 1. С. 68-75.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Курманова Бактыгуль Жакеновна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русской филологии и межкультурной коммуникации Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова;

Кайназарова Айгерим Зейноллакызы – магистрант образовательной программы 7М01704 «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения» Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова;

**СТИЛІСТИЧНО МАРКОВАНА ЛЕКСИКА
В ГУМОРИСТИЧНОМУ ТЕКСТІ МИКОЛИ ПОНЕДІЛКА**

Тетяна ЛШТАБА (м. Кропивницький, Україна)

Тетяна ОГАРЕНКО (м. Кропивницький, Україна)

Незважаючи на те, що сьогодні в українському мовознавстві є численні праці, присвячені мовним механізмам комічного в художній літературі, поза увагою дослідників залишається проза талановитого українського письменника, автора збірок гумористичних оповідань, члена ОУП «Слово» Миколи Васильовича Понеділка.

Найпродуктивнішим із погляду лінгвостилістичного аналізу комічного є лексичний рівень мови. Саме лексика найкраще передає зміст твору, надає авторові найбільші можливості для добору комічних засобів, найповніше виражає його думки та почуття. Цей рівень відтворює особливості ідіостилю, своєрідність художнього методу, філософські та естетичні погляди митця.

Специфічні мовні засоби вираження комізму в прозі М. В. Понеділка поділяються на: 1) словесні (спотворення звукового комплексу слова, комічні неологізми, запозичення, терміни, конотативні власні назви, комічні метонімії і синекдохи, авторські комічні новотвори тощо): *О, тю, а де ж це ти так затавився і гепнувся! Ну й бебехнувся! – і пані значущо моргає до сусідки і хихотить. – А Тельбухи у тебе цілі?* [2: 18]; 2) словесно-ситуативні (комічні фразеологізми, авторські трансформації фразеологізмів, повторення слів і фраз, комічні словесно-ситуативні евфемізми): *Цікаво, як же вона себе підпалювала. Дровняку не так легко запалити, а то ж жива людина. Та ще, напевно, з нервами* [2: 30]; 3) стилістичні (уживання різностильової лексики в межах мікроконтексту): *Місис теца – першою, за нею – містер Буряк з жінчиною торбинкою, а вже вкінці дружина з двома буряченятами* [2: 28].

За Л. І. Мацько, «у словесних засобах комізму слово саме по собі є його носієм, а в словесно-ситуативних слово й ситуація становлять нерозривну єдність при створенні контрасту, слово виявляє свій комізм лише в певній ситуації» [1: 398].

За нашими спостереженнями, у текстах М. В. Понеділка функцію засобів гумору виконують такі стилістично марковані одиниці: розмовні слова, просторіччя, жаргонізми тощо.

Розмовні слова, додаючи невимушеності, служать певним засобом стилізації, який вносить у писемне мовлення відтінок усного спілкування: *Глипнувши на сіну, гаркнули їхнє превосходительство* [2: 61]; *Колгоспний писар Свирид казав, що на це свято припрутьця партійні тузи в таратайці з великими колесами* [2: 204].

Розмовна лексика насичена фольклорними елементами, зокрема фразеологічними вигуками: *Та добридень, добридень, дідько з тобою* [2: 28]; *Ні, ні, дідька лиши собі, я можу без нього* [2: 29]; *Чишу, а з очей струмочки котяться – світу Божого не видно!* [2: 29].

Одним із яскраво індивідуальних засобів комізму є вживання лексем з демінутивними суфіксами, які додають конотації ліризму, суб'єктивізму, інтимізованого та іронічного відтінку до описуваних реалій: ...*черевце почухало за рожевеньким вушком і покірно схилило голівку з окулярами* [2: 45]; *А біля коропового хвостика варена молоденька картоплина з пахучим лавровим листочком і зеленою цибулькою* [2: 48]. Демінутиви М. В. Понеділок використовує з різними стилістичними функціями – власне зменшувальною, емоційно-експресивною, оцінною, прагматичною.

До просторічної лексики, яку використовує автор, належать деформовані слова, більшість з яких продукується за рахунок запозичень, зокрема з російської («*душка*», «*сімпатичний*», «*малоросіянець*», «*мілий*», «*таваріці*»), американської («*найс*», «*ер-кондишен*», «*ескюз мі*», «*бой*»), німецької («*гут*», «*капут*», «*ніксгабен*») та інших мов. Цей фактор зумовив появу в досліджуваних текстах такої форми просторіччя як суржик, що має роль засобу комічного. Зокрема вкраплення російської мови супроводжує іронічне ставлення, інколи викривальне висміювання радянської системи.

Росіянізми як засіб творення комічного стають своєрідними ключовими словами, які виражають зіткнення різних культур, ідеологій, визначають наявність художніх саркастичних смислів: «*совети дають совети*» (водночас пароніми), «*хорошая інтелігенція*», «*шо-шо. Доктор, павтарі*» [2: 43].

Експресивної семантики грубості в діалозі між персонажами різного соціального класу додає ампліфікація жаргонів-звертань. Комічний ефект досягається і завдяки семантичній неоднорідності лайливого ряду:

- *Дезертир! Негідник! Доволі панькатися з тобою!*
- *Я ж вірив хлопцям на слово. Кажуть, сокири треба... – забелькотів, обороняючись я.*
- *Мовчати. Опудало! Йолоп! Штурпак! Зрадник! – оперізує мене словами* [2: 299].

Отже, у гумористичних текстах М. В. Понеділка стилістично марковані елементи використовується з метою надання мові зневажливого, іронічного та гумористичного відтінків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. Київ, 2003. 463 с.

2. Понеділок М. В. Вітаміни. Гумористичні образки по той і по цей бік океану. Буенос-Айрес, 1957. 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Ліштаба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Тетяна Огаренко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

ПРОБЛЕМИ ГЕНЕАЛОГІЧНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ У МОВОЗНАВСТВІ КІНЦЯ 70-Х РР. ХІХ СТ. – 20-Х РР. ХХ СТ.

ПОГЛЯДИ ПРЕДСТАВНИКІВ ЛЕЙПЦИЗЬКОЇ ШКОЛИ

Анжеліка ЛИХАЧОВА (м. Бахмут, Україна)

Розвиток порівняльно-історичного мовознавства в період з кінця 70-х рр. ХІХ ст. до 20-х рр. ХХ ст., перш за все європейського, і лінгвістичного компаративізму в цілому ознаменувався перетворенням мовознавства в досить точну науку зі складним методологічним апаратом і суворою технікою аналізу. Широке узагальнення, які зберігалися ще у Шлейхера, не знаходили погодження в наступного покоління вчених. Відбувався перехід від натуралістичної концепції мови до психолінгвістичної.

Нове покоління мовознавців – молодограматика, при відході від узагальнень, зберегли від минулого уявлення про свою науку як історичну, проте порівняльно-історичний метод залишався переважаючим.

Цей період характеризувався відкриттям багатьох закономірностей звукової побудови слова, появою багатьох мовознавчих студій, зокрема, з історичної фонетики та історичної граматики індоєвропейських мов, формуванням нових мовознавчих дисциплін, напрямків, шкіл, методів дослідження мовних явищ та мовотворення [3: 123].

Новий напрям думок, був реакцією на досягнення двох попередніх періодів розвитку історичного мовознавства. Молодограматика об'єднували свої лінгвістичні думки і формували школи. Однією з перших таких шкіл виникла у Лейпцизькому університеті та поширила свій вплив у Німеччині і далеко за її межами. Сформульовані лейпцизькими молодограматиками принципи і завдання лінгвістичної роботи були покладені в основу методології, що сформувалася в мовознавстві на рубежі ХІХ – ХХ ст. [2: 382].

Відомими представниками німецької школи були К. Бругман, Г. Остгоф, Б. Дельбрюк, Г. Пауль, А. Лескін, а також А. Фік, Г. Колліц та інші.

Перші теоретичні погляди молодогограматиків були чітко сформульовані в книзі Г. Остгофа та К. Бругмана «Морфологічні дослідження в галузі індоєвропейських мов» [11]. Одним з найважливіших принципів дослідження було вивчення розмовної мови людини, а не письмових пам'яток минулого. Також вони звертали увагу на аналіз історії мови та дії звукових (фонетичних) законів і аналогії [1: 93].

В якості об'єкта дослідження ними були розглянуті германські, романські, слов'янські та інші мови, а не давньоіндійська, давньогрецька і латинська мови, на вивченні яких в основному концентрувалася увага вчених, які дотримувалися натуралістичної філософії мови [2: 393]. За наявного фактичного матеріалу у межах індоєвропейських мов було виділено вісім груп: арійську (індо-іранську), вірменську, грецьку, албанську, італійську, кельтську, германську і балто-слов'янську [3: 133].

Серед робіт, у яких найбільш чітко відображалися загальні принципи молодогограматиків, слід відзначити «Введення до вивчення мови. З історії та методології порівняльного мовознавства» [8] та «Основні питання дослідження мови» Б. Дельбрюка [9], «До сучасного стану мовознавства» К. Бругмана [6] та «Принципи історії мови» Г. Пауля [4].

Методика дослідження і прийоми лінгвістичного аналізу були чітко відображені у роботі К. Бругмана та Б. Дельбрюка «Введення у вивчення індоєвропейських мов» [7]. Бругман запропонував у порівняльному вивченні індоєвропейських мов розмежовувати явища допраіндоєвропейські (*vorurindogermanisch*), спільноіндоєвропейські (*gesmatindogermanisch*) і пізніші частково-індоєвропейські (*partiellindogermanisch*) [3: 134]. Спираючись на фактичні матеріали, здебільшого давньогрецької, давньоіндійської, латинської і давньоверхньонімецької мов, Бругман реконструював фонетичні та окремі морфологічні риси праіндоєвропейської мови, що допомогло йому дійти висновку, щодо її флективної будови. Б. Дельбрюк проявляв інтерес до історичного минулого досліджуваних мов та прагнув розкрити джерела структурної спільності індоєвропейських мов, простежуючи конкретні шляхи розвитку деяких елементів цієї спільності [3: 135].

Дослідник переважно німецької мови Г. Пауль, вважав кожную мову індивідуальною, тому зауважував, що змішання мов відбувалося безперервно, під час будь-якої розмови.

Спеціаліст у галузі слов'янських і балтійських мов А. Лескін [5: 90], у своїй роботі «Відмінювання в слов'яно-балтійських та германських мовах» [10] неодноразово підкреслював, що допускаючи можливість довільних, не взаємопов'язаних між собою відхилень, можна визнати, що предмет дослідження, мова, недоступний науковому пізнанню [2: 395].

Розвідка Г. Колліца посилювала думку А. Фіка про давній поділ усіх індоєвропейських мов на мови *кентум* – грецька, італійські, кельтські, германські і мови *сатем* – індо-іранські, вірменська, балтійські, слов'янські та інші [3: 137].

Було створено великий ряд порівняльно-історичних граматики окремих мов і груп мов (давньоіндоєвропейської, іранських, грецької, латинської, інших італійських, кельтських, німецьких, слов'янських, вірменської, балтійських). З'являлися докладні описи давньогрецьких, іранських, німецьких, італійських, кельтських діалектів. У сферу дослідження був залучений ряд стародавніх мов Балкан і Малої Азії (іллірійська, фракійська, фригійська, лікійська).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алпатов В. М. История лингвистических учений: Учеб. пособие. 4-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2005. 368 с.
2. Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. История языкознания / под ред. С. Ф. Гончаренко. М.: Академия, 2005. 672 с.
3. Ковалик І. І., Самійленко С. П. Загальне мовознавство. Історія лінгвістичної думки. Київ: Вища школа, 1985. 216 с.
4. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: изд-во иностранной литературы, 1960. 500 с
5. Томсен В. Истории языковедения до конца XIX века. М.: Учпедгиз, 1938. 160 с.
6. Brugmann K. Zum heutigen Stand der Sprachwissenschaft. Strassburg, 1885.
7. Brugmann K., Delbrück B. Grundriß der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Strassburg, 1886—1900. Bd. 2 1897—1916.
8. Delbrück B. Einleitung in das Sprachstudium. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodik der vergleichenden Sprachforschung. Leipzig, 1880.
9. Delbrück B. Grundfragen der Sprachforschung, mit Rücksicht auf W. Wundts Sprachpsychologie erörtert. Strassburg: K. J. Trübner, 1901.
10. Leskien A. Deklination im Slavisch-Litauischen und Germanischen. Leipzig, 1876.
11. Osthoff H., Brugmann K. Morphologischen Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen. Leipzig, 1878.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анжеліка Лихачова – викладач кафедри германської філології кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЄДИНОЇ МОВИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Валерій МАКАРОВ (м. Бахмут, Україна)

В двадцять першому столітті таке поняття як глобалізація вже стало чимось набагато більшим ніж просто «процес». З одного боку, ринки та засоби масової інформації світу стають все більш інтегрованими: перешкоди між країнами з кожним днем стають все меншими, а іновації та результати «прогресу» в одній частині світу одразу з'являються всюди. Час і простір постійно стискаються.

З іншого боку, межа століть, що символізує перехідний характер нинішньої епохи, пов'язана з динамічним процесом зміни індустріального суспільства інформаційним, яке іноді називають «суспільством знання». Формула «економіка, що заснована на знанні» (knowledge economy) зараз широко застосовується для наукового процесу та виробництва, в якому процеси створення і поширення знань стають ключовими [3].

В історії людства ще не було прецедентів того, що відбувається з англійською мовою зараз. Жодна інша мова – ні французька в Середньовіччя, ні раніше латинська мова – не мали такого широкого поширення за всю історію людства. Сьогодні англійською говорять у Братиславі та Японії, Данії та Португалії, Китаї та Бразилії [3].

Європейською англійською говорять від Брюсселя до Братислави. Вона є першою або другою мовою більш, ніж для половини жителів Європейського Співтовариства. В якості другої або іноземної мови її вивчають 100% учнів в Данії, 95% – в Нідерландах, 91% – у Люксембурзі, 90% – у Франції, 84 % – у Німеччині, 80 % – у Бельгії, 76 % – в Греції, 72% – в Італії, 65 % – в Іспанії і 65% в Португалії [4].

Саме цю мову вивчають в якості основної іноземної майбутні інженери і лікарі, юристи та економісти. Ця мова стала **lingua franca**, мовою міжнародного спілкування, в сучасному світі.

Спочатку ми пропонуємо розібратися з визначенням та історією **lingua franca**. Перша *lingua franca* була сумішшю латинської, італійської та арабської мов, поширеною в Середньовіччі серед торговців Середземномор'я. Саме латинське визначення вигадали араби, що в народі всі європейські мови називали «французька». Згідно з етимологією даного терміна (мова франків), так може називатися будь-яка мова, що використовується за межами єдиного мовного співтовариства.

Сьогодні нам доведеться звузити значення терміна *lingua franca*, застосовуючи його лише щодо єдиної (глобальної) мови міжнародного спілкування, якою на нашому етапі розвитку цивілізації є англійська.

Серед причин цього явища слід зазначити активну колонізацію територій, що пізніше стали незалежними, але обрали англійську мову як державну (США, Канада, Австралія); традиційне вивчення даної мови відкриває великі можливості місцевим елітами в колишніх колоніях Великобританії, розташованих на різних континентах (Індія, Гонконг, Філіппіни); використання цієї мови в якості офіційного міжнародними організаціями, тим більше що штаб-квартира найвпливовішої з них, ООН, знаходиться в Нью-Йорку; важливу роль англійської мови в геополітиці. Але найголовнішою причиною наділення англійської мови статусом *lingua franca* є її стрімке поширення через інтернет [3].

Однак, очевидно було б неправильно говорити тільки про перелік всіх цих факторів як єдиних причин перетворення англійської мови на контактну мову. Ймовірно, однією з головних причин можна назвати «мовну економію». Проведення міжнародних конференцій з багатостороннім перекладом стає занадто дорогим і невиправданим засобом, в порівнянні з альтернативою використання однієї мови [3].

Необхідність в глобальній мові найбільш гостро відчувається, перш за все, в академічних і бізнес спільнотах. Оскільки найбільш престижними вважаються англійські наукові журнали, багато українських вчених прагнуть опублікувати свої статті саме в них. Бажання наших вчених мати англійський варіант своєї роботи зрозуміло, без цього не можна розраховувати на міжнародне визнання і винагороди – гранти, премії, звання. Це не дивно, оскільки науковці обчислюють цитованість свого імені лише за англійськими міжнародними журналами. Тим більше що наявність публікацій в спеціальних англійських журналах полегшує потрапляння в американський індекс наукового цитування (SCI).

Однак подібне практично нестримне поширення однієї мови не може не приховувати загрози, адже, як відомо, переваги і недоліки завжди нерозривно пов'язані один з одним. Лінгвісти б'ють на сполох, вважаючи, що це неминуче призведе до поступового, а в деяких випадках і вельми швидкому, вимиранню національних мов. Очевидно, дані побоювання не позбавлені підстав. Вчені бояться акумуляції та лінгвоциду, вважаючи, що використання англійської мови в якості *lingua franca* є небезпечним.

Створення єдиного економічного простору, світовий поділ праці, стирання політичних кордонів веде до звуження зони застосування багатьох національних мов та їх витіснення з процесу міжнародного спілкування, тобто політична та економічна експансія неминуче тягне за собою культурну і мовну експансію [1].

Інші фахівці не бачать раціонального зерна в боротьбі проти зміцнення англійської мови, вважаючи, що слід спокійно осмислити перспективи розвитку мовного середовища, мінімізувати її витрати і максимізувати відповідні плюси. При цьому наголошується, що англійська просто виконує функцію засобу міжнародної комунікації в глобальному світі. [1].

Тим не менш, в цих умовах виникають побоювання, що носії англійської мови, а разом з ними і країни, де вони живуть, опиняться в більш сприятливому становищі, ніж ті, для кого англійська не є рідною і не тільки в лінгвокультурному аспекті, але і в фінансовому. Про це не прийнято говорити, але слід враховувати, що сьогодні викладання та популяризація англійської мови це багатомільярдний бізнес, що робить вельми значущий внесок у скарбничку національних бюджетів Великобританії і США.

У недавньому дослідженні, що проводилося серед осіб, які використовували англійську в якості іноземної для міжнародного спілкування в міжнародних організаціях, 97,5% відзначили велику перевагу використання однієї мови для спілкування з представниками різних країн. При цьому 60% зізналися, що їм простіше розуміти тих, для кого англійська не є рідною, і це не дивно. Адже в більшості випадків вони вивчали англійську мову за такими автентичними курсами, як Headway, InsideOut, MarketLeader тощо, орієнтованими на академічний стиль [4].

Тим часом, розмовна мова і академічний варіант в англійській мові вельми різні лексично, що не дивно і схоже з ситуацією в інших мовах. Важливим є те, що в англійській мові вони будуються на різних джерелах запозичення.

Неформальна розмовно-побутова англійська мова походить з стародавньої мови Germanic, тоді як головними джерелами запозичення для академічної мови послужили пізніші зразки з французької та латинської мов. Більше того, аналіз масивів лексики свідчить про досить значну частку слів, які прийшли до англійської із попередніх контактних мов. Інший значний сегмент лексики формується за рахунок нових одиниць для позначення нових явищ. Саме цей сегмент дуже рухливий: швидкому впровадженню нерідко супроводжує настільки ж раптове зникнення.

Крім того, неформальна усна мова має високу концентрацію дієслів, при цьому її інформаційна насиченість низька. Академічний стиль навпаки прагне до максимального скорочення кількості дієслів. Типовою рисою академічного в англійській мові слід вважати активну номіналізацію, яка допомагає вирішити проблему інформаційної щільності. Крім того, іменники можуть використовуватися в поєднанні з прикметниками, що дозволяє описувати процеси.

Підводячи підсумки вищесказаного, слід зазначити, що хоча всяке зауваження щодо поширення lingua franca зустрічається з однаковим невдоволенням вивчаючих і носіїв як англійської, так і інших мов, це не тенденція, а загально визнана реальність, з якою доводиться рахуватися, навіть якщо це не зовсім відповідає нашим колишнім поглядам. Більш того, з цим потрібно не просто рахуватися, з цим потрібно навчитися співіснувати.

Однак нова ситуація в міжнародній комунікації ставить і нові питання, такі як визначення нової культурної складової для контактної мови. Завжди вважалося, що досягнення культури та історії країни мови, що вивчається, допомагає виявити подібності та відмінності етнічних стереотипів у масовій мовній свідомості етносів, що веде до кращого взаєморозуміння і сприяє скороченню числа невдач у міжкультурній комунікації. Однак знаннями якої культури необхідно оперувати комуніканту, спілкуючись англійською з італійцями і японцями, шведами та арабами?

Глобальна або контактна англійська значно відрізняється від британського варіанту і не є офіційною мовою жодної європейської країни. Однак, відомо, що будь-яка мова нерозривно пов'язана з культурою. Чи можемо ми сказати те ж саме про глобальну англійську мову? До якої культури вона прив'язана? Всесвітньої? Якщо так, то чия культура стала всесвітньою разом з мовою? Можна з упевненістю сказати, що лише відмова від традиційних концепцій в цій області забезпечить більш спокійне прийняття нової реальності іншими (неангломовними) лінгвокультурними спільнотами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Пожидаєва Н. П. Лексичні та граматичні особливості англійської як міжнародної допоміжної мови (на матеріалі текстів документів Європейського Союзу): дис...канд. філол. наук: (10.02.04). Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2011. 222 с.
2. Хоменко О. В. Роль англійської мови в умовах глобалізації. *Вища школа. Гуманізація навчального процесу*: збірник наукових праць. Слов'янськ, 2013. №61. С. 203–217.
3. Crystal D. *English as a Global Language*. 2nd edition. Cambridge: CUP, 2003.
4. McKay, S. *Teaching English as an international language*. Oxford, England: OxfordUniversity Press, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валерій Макаров – магістрант факультету романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ОСНОВНІ ТИПИ ТРУДНОЩІВ ПРИ НАВЧАННІ АУДІЮВАННЮ

Наталія МАХОНИНА (м. Дніпро, Україна)

У кожній науці існують дослідницькі об'єкти з непростю долею. У теорії навчання іноземним мовам таким об'єктом є аудіювання. Однією з основних причин недостатньої уваги до аудіювання з боку методистів і викладачів є той факт, що донедавна цей вид мовленнєвої діяльності вважався легким умінням. Існувала точка зору, що якщо при навчанні усного мовлення викладач зосередить всі зусилля на говорінні й забезпечить оволодіння цим умінням, то розуміти різні типи висловлювань учні навчаться стихійно, без спеціального цілеспрямованого навчання. Проте досвід свідчить, що при іншомовному спілкуванні найбільші труднощі людина переживає саме при сприйнятті й розумінні мовлення на слух. Розглянемо ці труднощі.

Психологічні труднощі аудіювання. Найпершою причиною виникнення труднощів є сама сутність аудіювання, оскільки воно є єдиним видом мовленнєвої діяльності, при якому від особи, що її виконує, нічого не залежить. Через те, що предмет повідомлення і мовні засоби для його вираження визначаються мовцем, реципієнт змушений сприймати повідомлення у тому вигляді, в якому воно йому передається. Слухаючий неспроможний що-небудь змінити у виконуваній діяльності, полегшити її, пристосувати до своїх можливостей, і тим самим створити сприятливі умови для прийому інформації. Аудіювання вимагає напруженої психічної діяльності, зазвичай викликає швидке стомлення й відключення уваги слухача. Психологічні труднощі при аудіюванні пов'язані також з особливостями слухової пам'яті, її «обсягом». Так речення однієї й тієї ж довжини, але різної структурної оформленості представляють неоднакові труднощі для сприйняття й розуміння. Чим складніше синтаксис, тим важче утримати речення у пам'яті до моменту закінчення його сприйняття. Певні труднощі неодмінно будуть викликати структури, подібні до: *Schon am Abend des Tages, da er Montpellier verlassen hatte, erreichte er Le Grau-du-Roi, eine kleine Hafenstadt sьdwestlich von Aigues-Mortes, wo er sich auf einen Lastensegler nach Marseille einschiffte.*

Психологічні труднощі аудіювання обумовлюються також способом подавання матеріалу (живе мовлення або механічний запис; ситуативне діалогічне або монологічне мовлення; мовлення знайомої або незнайомої людини; темп мовлення). Мовлення при безпосередньому спілкуванні розуміється краще, ніж механічний запис, тому що розуміння живого мовлення полегшується екстралінгвістичними факторами, такими як ситуація, жести, міміка, артикуляція диктора (тембр, висота голосу) тощо.

Мовні труднощі, які постають перед реципієнтом, можна розділити на два види. З суто мовними (фонетичними, лексичними й граматичними)

труднощами, обумовленими характером матеріалу, як загальними для всіх іноземних мов (напр., відсутність чіткої межі між звуками в слові й між словами в реченні), так і специфічними для окремих мов (смыслоразрізнявальні якості довгих або коротких фонем у німецькій мові) стикається кожен, хто вивчає іноземну мову.

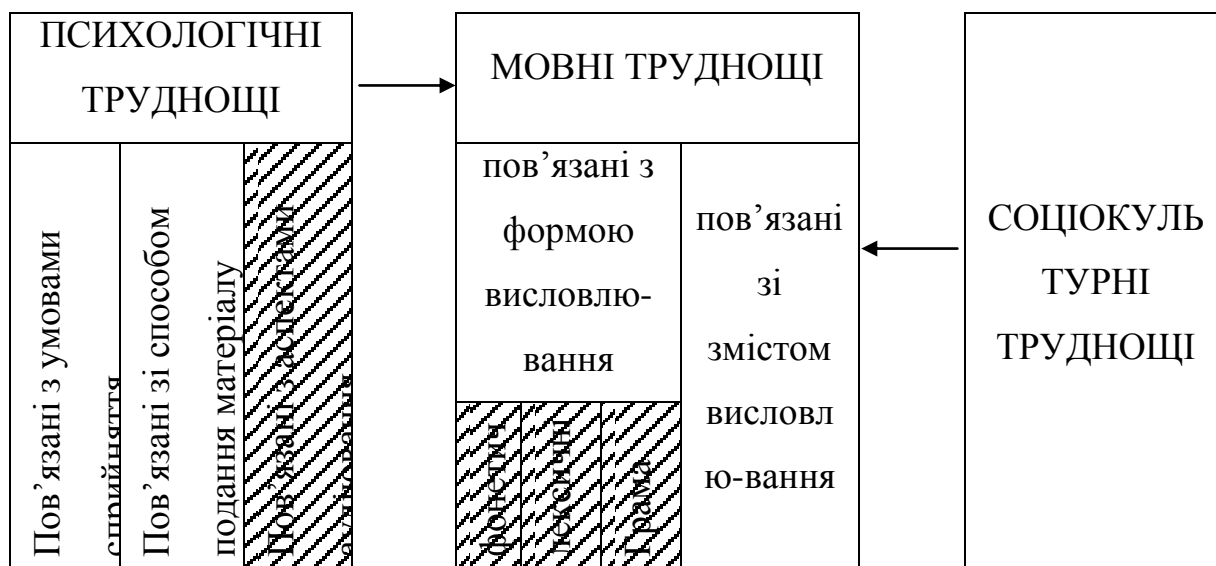
Мовні труднощі, обумовлені змістом висловлювання, визначаються, у першу чергу, колом проблем, які порушені у висловлюванні. На розуміння тексту великий вплив справляє наявність або відсутність розгорнутого сюжету, його динамічність. Залежно від цих якостей тексти можна розділити на описові й оповідальні. Описові тексти, як правило, менш цікаві й емоційні, тому при їх прослуховуванні важче викликати й утримати увагу слухаючих. Труднощі при розумінні змісту можуть бути викликані й особливостями композиції даного тексту (присутність декількох часових і сюжетних планів, відсутність вступу, де б було представлено героїв тощо).

Соціокультурні труднощі. На всьому протязі навчання важкими для розуміння будуть посилання на факти, пов'язані з історією, побутом, культурою країни, мова якої вивчається. Ці специфічні знання складають т.зв. реалії, які можуть бути невідомі реципієнту.

Все вище викладене знайшло своє відображення у наступній схемі:

Схема 1.

Типи труднощів при навчанні аудіюванню та їх взаємозв'язок



Таким чином, наявність значних і різноманітних труднощів при аудіюванні є безперечним фактом. Очевидно, що для успішного навчання цьому виду мовленнєвої діяльності потрібна методична система, що враховувала б ці труднощі й забезпечувала б їхнє подолання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1991. С. 226–238.
2. Пруссаков Н. Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста. Иностранные языки в школе. 1994. № 6. С. 7–8.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Махоніна Наталія – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОГО СТЕРЕОТИПУ «БАВАРСЬКА СЕЛЯНКА» В ЕЛЕКТРОННИХ КОРОТКИХ ОПОВІДАННЯХ ГЕРТРАУД ВІДМАНН

Людмила МОРОЗОВА (м. Бахмут, Україна)

Серед літературознавчих розвідок, присвячених теоретичному осмисленню природи мережевої літератури, форм її існування, її жанрової системи тощо, як напр. роботи Л. Дербеньової, Ю. Завадського, Л. Кім, В. Маркової, В. Матвєєвої та ін., відсутні такі, що присвячені репрезентації гендерних стереотипів у мережевій літературі. Тому наша доповідь має на меті охарактеризувати представлені у електронних коротких оповіданнях Г. Відманн «Späte Rache» («Пізня помста») та «Mädchen, namens Rosa» («Дівчина на ім'я Роза») гендерно-рольові стереотипи щодо баварських селянок, що були наявні в німецькому суспільстві I половини ХХ століття. За вихідну тезу нам править розуміння гендерно-рольових стереотипів, складової поняття «стереотип», як стереотипів, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок [1, с.158].

Здійснений нами на проблемно-тематичному рівні та на рівні системи персонажів гендерний аналіз згаданих вище творів дає підстави говорити про те, що типовими гендерно-рольовими стереотипами баварських селянок у I половині ХХ століття були такі, як: жінка як слухняна донька, жінка як любляча дружина, жінка як турботлива мати, жінка як зразкова домогосподарка. Проте, за певних життєвих обставин (непорозуміння з батьками або зрада чоловіка), баварська селянка могла змінити свій гендерно-рольовий стереотип.

Гендерно-рольовий стереотип «жінка як слухняна донька» представлений в електронному короткому оповіданні Г. Відманн «Das Fräulein Rosa»

(«Дівчина на ім'я Роза»). Його головна героїня, Роза, народилася п'ятою з десяти дітей у баварській сільській родині, змалечку вона була змушена важко працювати у стайні та на полі, що було звичайним у ті часи. Вихованням дітей, відповідно до панівних у тогочасному патріархальному суспільстві стереотипів щодо гендерних ролей у родині, займався батько, який суворо наказував Розу навіть за обмовки на її адресу з боку її старшої сестри, він навіть змушував її стояти на колінах на полях: «Sie dachte an die schlimme Zeit, als ihr die große Schwester das Leben zur Hölle machte, sie beim Vater anschwärzte und dieser sie dann auf einem Holzscheit knien ließ» [2].

У чотирнадцять років, батько Рози, не спитавши її, віддав її служницею до м'ясника, щоб Роза не була «зайвим ротом», а підтримувала родину власними заробленими грошима: «Als sie vierzehn Jahre alt geworden war, „verschacherte“ sie ihr Vater als Dienstmagd an den ortsansässigen Metzger. Denn zum einen würde sie mit ein paar Mark die Familie unterstützen können und zum anderen wäre dann daheim ein Esser weniger!» [2]. Подібне ставлення до підлітків не було чимось поодиноким у ті часи, тобто мова йде про тогочасні стереотипи у відносинах між батьками і дітьми.

Переживши домагання з боку м'ясника та не отримавши в такій жахливій ситуації підтримки з боку батьків, Роза, досягши повноліття, вирішила почати самостійне життя і всупереч батьківській волі неодруженою поселилася в домі коханого Отто, чим фактично порушила гендерно-рольовий стереотип «жінка як слухняна донька»

Гендерно-рольові стереотипи «жінка як любляча дружина», «жінка як турботлива мати», «жінка як зразкова домогосподарка» репрезентовані в електронному короткому оповіданні Г. Відманн «Späte Rach» («Пізня помста»). Життя його головної героїні Юлії вповні відповідало тогочасним уявленням щодо гендерно-рольового стереотипу жінки в родині, адже Юлія поралася по господарству та на городі, раз на тиждень ходила за три кілометри до сусіднього села, щоб купити необхідний крам, до того ж вона багато років з любов'ю піклувалася про 10-тирічну сироту Брігіту: «Julie versorgte Haus und Garten, mühte sich mit der kleinen Landwirtschaft ab und ging einmal die Woche ins gut drei Kilometer entfernte Dorf, um beim dortigen Kramer einzukaufen. Und nicht zuletzt kümmerte sie sich besonders liebevoll um die kleine Brigitte – eine zehnjährige Waise, die sie vor Jahren bei sich aufgenommen hatten» [3].

Проте, дізнавшись про подружню зраду чоловіка та бажаючи помститися йому, Юлія імітувала свою хворобу, чим змусила чоловіка взяти на себе усю хатню роботу й залишити свою роботу в інших господарствах, з іншого боку, через це він не мав часу на стосунки з іншими жінками: «Für ihren Mann Loisl begann jetzt ein verdammt hartes Leben. Nicht nur, dass alle Arbeiten nun an ihm

hängen blieben und er keine Zeit mehr fürs Wirtshaus, geschweige denn für seine Weibergeschichten hatte» [3]. Тож у родині Юлії змінилися гендерні ролі, адже її чоловік піклувався про неї, як раніше вона це робила для нього, й терпів всі її примхи: «er musste auch die oftmals üblen Launen seiner Frau ertragen. Die gingen sogar so weit, dass er sie nachts quer über den Hof zum Toiletten-Häusl tragen musste! Ja und damit Julie auch die Übersicht behielt, stand ihr Bett jetzt mitten in der Wohnstube. Drum herum Stapelweise Heftl mit Liebesromanen, sowie in Schachteln und Körben verteilt, all die Dinge, die sie für ihr jetziges „Leben“, wenn man es denn so nennen möchte, benötigte» [3]. Така зміна гендерних ролей у родині зробила її щасливою, лише після смерті свого чоловіка вона піднялася з ліжка і почала ходити, спираючись на паличку.

Отже, гендерний аналіз електронних коротких оповідань Г. Відманн показав рухомість гендерно-рольових стереотипів щодо баварських селянок, які побутували у Німеччині в I половині ХХ ст..

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Оксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи. *Основи теорії гендеру*: навч. посібник, відпов. ред. М. Скорик. Київ, 2004. С.157 – 181.
2. Widmann Gertraud Das Frdulein Rosa. URL: <https://www.e-stories.de/view-kurzgeschichten.phtml?42934> (дата звернення: 15.10.2020.).
3. Widmann Gertraud Spdte Rache. URL: <https://www.e-stories.de/view-kurzgeschichten.phtml?45569> (дата звернення: 15.10.2020.).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Морозова – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ МОВОЗНАВЧИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ольга МУРАТОВА (м. Бахмут, Україна)

Намагаючись швидко реагувати на виклики часу, спричинені пандемією коронавірусу, система вищої освіти України дедалі частіше звертається до технологій дистанційного навчання, що реалізуються здебільшого за допомогою інформаційно-комунікаційних мереж і передбачають взаємодію викладачів і здобувачів вищої освіти на відстані.

Дистанційне навчання, як і аудиторне, передбачає ґрунтовне засвоєння здобувачем вищої освіти програми навчальної дисципліни, використання

методичних рекомендацій і покрокових інструкцій викладача до лекційного, семінарського, практичного або лабораторного заняття.

Плануючи подання матеріалу дистанційно, варто враховувати, що студенти сприймають новий матеріал і закріплюють його самостійно й без контролю в реальному часі, а також залежно від ступеня підготовленості і навченості.

Під час застосування дистанційних освітніх технологій, викладач вирішує такі завдання:

- 1) підвищення навчальної мотивації;
- 2) розвиток у здобувачів вищої освіти пізнавальної активності шляхом удосконалення умінь працювати з різними додатковими джерелами інформації, що потребують використання технічних можливостей комп'ютера і мережі Інтернет;
- 3) удосконалення у здобувачів вищої освіти навичок самостійної роботи.

Під час викладання сучасної української літературної мови або історії української літератури викладачі використовують презентації, відео й аудіофайли, тести (на платформі MOODL, Kahoot, Google forms), електронні посібники і тренажери, електронні словники й енциклопедії, матеріали лінгвістичних і літературознавчих сайтів, блогів тощо.

Усі ці матеріали можна використовувати як у навчальній аудиторії, так і в процесі дистанційного навчання, скеровуючи здобувача вищої освіти в потрібному напрямку.

Заняття з історії української літератури дозволяють організувати перегляд відеоматеріалів як ілюстративного матеріалу до творів, що вивчаються, який допомагає співставити авторську і режисерську інтерпретації, порівняти фрагменти художнього тексту й відеофрагмента, виконати завдання на відтворення сюжетної лінії твору, проаналізувати ліричний/прозовий/драматичний/ліро-епічний текст, організувати бесіду за переглянутим епізодом. Уже традиційним для учасників освітнього процесу став запис і розміщення на платформі MOODL оглядової або монографічної відеолекції, результатом перегляду якої є конспект матеріалу.

Самоконтроль знань, умінь і навичок здобувачі вищої освіти також можуть здійснювати за допомогою дистанційних технологій (різномірневі онлайн-тести, дидактичні онлайн-матеріали, контрольні-вимірювальні матеріали).

Водночас варто зауважити, що методи дистанційного навчання обов'язково повинні поєднуватися з традиційними видами діяльності, як-от: робота з підручником, виконання письмових робіт у зошитах, усне опитування,

читання, аналіз тексту, декламування напам'ять, виконання різних творчих робіт та ін.

Отже, дистанційна освіта, на нашу думку, не може в повному обсязі замінити безпосередню взаємодію здобувач – викладач, але, за умови грамотного її використання, є гарним помічником в реалізації освітніх програм. За умови раціонального поєднання дистанційних і здоров'язбережувальних технологій спостерігаються очевидні позитивні результати, одним із яких є зростання мотивації до навчання.

Досвід використання дистанційних технологій дозволяє говорити про ряд переваг такого навчання:

1) для здобувачів вищої освіти стає доступною «перехресна» інформація, оскільки з'являється можливість звернення до альтернативних джерел інформації завдяки використанню технічних можливостей комп'ютера, ресурсів мережі Інтернет;

2) індивідуалізація процесу навчання, що передбачає організацію різнопланового супроводу й підтримки здобувачів освіти з боку викладача;

3) підвищення якості і доступності освітнього процесу з огляду на можливості використання автоматизованих навчальних і тестувальних систем, завдань для самоконтролю тощо;

4) розвиток творчого й інтелектуального потенціалу здобувачів вищої освіти за рахунок підвищення рівня самоорганізації, взаємодії з сучасною комп'ютерною технікою.

Використання дистанційних технологій стимулює викладача до постійної самоосвіти і саморозвитку, оскільки передбачає такі вміння і навички, як:

- проводити пошук у різних електронних довідниках, базах даних, інформаційно-пошукових системах;

- організовувати збереження інформації, її аналіз і вибір адекватних форм її подачі за допомогою мультимедійних технологій;

- використовувати отримані дані під час вирішення конкретних творчих і проблемних задач.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах карантинних обмежень. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen> (дата останнього звернення 26.03.2021).

2. Лист МОН України «Щодо тимчасового переходу на дистанційне навчання» № 1/9-576 від 12.10.2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo->

[timchasovogo-perehodu-na-distancijne-navchannya](#) (дата останнього звернення 26.03.2021).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Муратова – кандидат історичних наук, доцент кафедри української філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОСНОВНІ ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Віра ОСИПЕНКО (м. Бахмут, Україна)

На сьогодні, політичний дискурс постійно знаходиться у центрі уваги лінгвістів, та зв'язок між мовою та політикою є очевидним. Він представляє собою тип інституційного дискурсу – спеціалізованого різновиду спілкування, зумовленого соціальними функціями і регламентованого як за змістом, так і за формою. Політичний дискурс впливає на аудиторію та привертає увагу через переконання, а також, пробудження певних емоцій. Необхідно зазначити, що політичні промови часто формуються у певному культурному та соціальному контексті, використовуючи різні мовленнєві особливості. Саме такі виступи багаті на культурні та ідеологічні елементи. Їх використовують для досягнення конкретних політичних цілей [4].

Політичний дискурс багатьма дослідниками визначається як мистецтво переконання за допомогою мови в письмовій або розмовній формі [4]. Крім того, дуже важливою рисою в політичних виступах є тенденція до використання риторичного мовлення, такого типу мовлення, який відстоює позиції, переконання та цінності політика. Політичні промови можуть включати особисте ставлення до тієї чи іншої проблеми, але сама проблема залишатися надособистісною. Це визначає підвищену ідейність політичної промови.

До найпоширеніших лінгвістичних особливостей англійського політичного дискурсу відноситься використання фонетичних, словотворчих, морфологічних, лексичних і синтаксико-стилістичних **засобів**, які також можуть сприяти формуванню політичного іміджу політика.

Також, важливим буде відмітити, що існує велика кількість спеціальних **риторичних прийомів** публічної комунікації, спрямовані на реалізацію основних властивостей дискурсу, а саме – вплив на аудиторію. Серед них, наприклад, це *незвичайний початок промови*, що містить інтригу; *екстравагантні формулювання*, що викликають здивування; *риторичні запитання*, що активізують пізнавальний інтерес, допомагають привертати увагу аудиторії, спонукають перейти до вибору та зробити певні висновки;

використання яскравих зорових образів, які здійснюють певне враження на публіку; нова інформація, що викликає інтерес; застосування *методу негативної статистики*; використання образно-виразних мовленнєвих зворотів, що сприяють досягненню різноманіття змістовної палітри переданого повідомлення; використання прислів'їв, приказок, притч, слоганів, цитат, фразеологізмів; використання елементів гумористичного спілкування (гумористична тональність, жарти, байки, анекдоти), які посилюють емоційний контакт між оратором і публікою; довірча тональність, посвята аудиторії в певні таємниці, що викликає у публіки підвищений інтерес до теми виступу і до того, хто виступає, а також приємне відчуття володіння ексклюзивною інформацією, тощо [5].

Необхідно зазначити ще одну особливість у англійському політичному дискурсі, а саме, що кожний оратор відрізняється своїм унікальним **стилем**. Особливу увагу при розгляді політичного дискурсу звертають на себе мовленнєві стилі політиків, які А.Д. Малина поділяє на такі види: зрозумілий (clear) – подібний варіант стилю використовується у викладанні; виразний (impressive) – використовується для емоційної передачі експресії; моральний (moral) – містить мовленнєві етикетні кліше; стрімкий (swift) – використовується для швидкої і точної передачі думок; «солодкий» (sweet) – характеризується високою емоційною експресивністю [1].

Також, серед британських політиків та авторів політичних виступів часто використовується велика кількість потужних **стилістичних прийомів**, які посилюють виразність та образність мовлення, таких як *метафора* (надає яскравості політичному дискурсу, а образна форма завжди приваблює аудиторію та допомагає скласти враження про політичного лідера та його комунікативних уміннях) [2]; *метонімія* (допомагає сприйняттю політичних образів, ідея яких доноситься до читача або слухача за допомогою контексту, формує позитивне або негативне ставлення до всього висловлювання), а також *інтертекстуальність, повторення, алюзія* [5].

Необхідно зазначити, що у англійському політичному дискурсі зустрічаються різні види *повтору з паралельними конструкціями*: анафора, епіфора, кільцевий повтор, анадиплосис. Використання повтору і паралельних конструкцій, за допомогою яких емоційний вплив здійснюється шляхом логічного виділення того компонента висловлювання, до якого політик прагне привернути увагу аудиторії, сприяє збалансованості висловлювання, створення чіткого ритму, більш легкому сприйняттю на слух [5]. Отже, повтор є ефективним інструментом, який часто використовується у політичних промовах.

У політичних виступах англійською мовою, також, як правило, часто використовуються займенники, щоб підкреслити певні моменти, замінюючи відповідні іменники. Цей засіб використовується для уникнення повторень. Іноді використання особових займенників є способом відображення ідеологічних посилань.

Отже, британські політики звертаються до різноманітних лінгвістичних засобів в процесі публічних виступів, серед яких особливе місце займають синтактико-стилістичні. У сучасному світі лінгвістичні особливості англійського політичного дискурсу потребують більш детальної уваги, так як політичний дискурс активно використовується в політиці і вивчення цього питання більш детально дозволить вивести лінгвістичні особливості політичного дискурсу на новий рівень вивченості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Малина А. Д. Политическая риторика: лингвистические стратегии аргументированного дискурса в современном английском языке, А.Д. Малина., 2012.
2. Феденева Ю. Б. Функции метафоры в политической речи, Художественный текст: структура, семантика, прагматика, Ю.Б. Феденева. Екатеринбург, 1997. 360 с.
3. Федорова С. В. Коммуникативные технологии в политическом дискурсе С.В. Федорова, Гуманитарные науки. Чебоксары, 2006.
4. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: Монография, Е. И. Шейгал. Институт языкознания РАН; Волгоград, 2000.
5. Gaines N. Robert. An Introduction to Rhetorical Style, Robert N. Gaines, 2012.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Віра Осипенко – викладач кафедри германської філології кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ДО ПИТАННЯ ПРО ТИПОЛОГІЮ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ **Ярослава ПЕРЕКЛАД (м. Бахмут, Україна)**

Упродовж останніх десятиліть помітно зросла кількість нових технологічних пристосувань і інструментів, відповідно в мові з'явилися неологізми на їхнє позначення, серед яких виділяються інструментальні дієслова. Ю. Маслова та Г. Хельбиг досліджували дієслівну граматичну

семантику (семантику категорій способу, часу), вивченню інструментальних дієслів привчені дослідження Г. Марчанда [5], Г. Вельмана [6]. Проте поза увагою цих дослідників залишилася класифікація інструментальних дієслів німецької мови відповідно до їхньої семантики, що власне і має на меті наша доповідь.

Під інструментальними дієсловами ми розуміємо дієслова, які означають дію, що потребує для свого виконання певного інструменту, тобто такі одиниці, як напр. «schneiden» або «segeln».

Матеріал нашого дослідження становлять інструментальні дієслова німецької мови у кількості 30 одиниць, знайдені методом суцільної вибірки у німецько-російському словнику під редакцією О. І. Москальської.

Г. Брінкманн вирізняє такі типи і семантичні групи інструментальних дієслів, як дієслова діяльності, процесу, стану та дієслова події, дієслова явищ природи [4: 46-78].

За способами вираження семантичних актантів проаналізовані нами інструментальні дієслова можна поділити на 2 основні типи:

1) інструментальні дієслова, утворені від іменників - назв інструменту або предмета, частини тіла, за допомогою яких виконується дія, тобто відіменні інструментальні дієслова, як напр. «sägen» (похідне від «die Säge»), «kämmen» похідне від «der Kamm»), «segeln» (похідне від das Segel».

2) Інструментальні дієслова, в складі яких відсутні найменування інструментів, але у їхній семантиці міститься імпліцитна вказівка на інструмент, як напр. «schreiben» (mit einem Bleistift, Kugelschreiber) , «fahren» (mit dem Auto, Fahrrad, Zug, usw) . Цей тип представлений двома різновидами:

1) інструментальні дієслова, які позначають дію за допомогою одного інструменту, як напр. «schneiden» (mit einem Messer);

2) інструментальні дієслова на позначення дії, що виконується за допомогою двох і більше інструментів, як напр. «mit dem Gewehr schießen», «mit der Kanone schießen», «mit der Pistole schießen».

Інструментальні дієслова другого типу поділяються на наступні тематичні групи:

1) дієслова з семантикою «зв'язувати за допомогою речовини предмет, позначений мотивуючим іменником», як напр. «leimen», «nageln», «fesseln»;

2) дієслова з семантикою «перевозити за допомогою інструменту», як напр. «booten» , «karren»;

3) дієслова з семантикою «піддавати обробці газом або рідиною», як напр. «ausgasen», «räuchern»;

4) дієслова з семантикою «діяти за допомогою частини тіла», як напр. «umarmen», «fingern»;

5) дієслова з семантикою «виконувати роботу за допомогою електричного інструменту», як напр. «bohren»; «drillen»

6) дієслова з семантикою «досліджувати будь-що за допомогою інструментів», як напр. «sondieren», «mikroskopieren»;

7) дієслова з семантикою «виконувати дію за допомогою музичного інструменту», як напр. «geigen», «harfen»;

8) дієслова з семантикою «пересуватися за допомогою транспортного засобу», як напр. «radeln», «schiffen».

9) дієслова з семантикою «піддавати обробці», як напр. «bimsen», «chlorieren».

Отже, у німецькій мові за способами вираження семантичних актантів вирізняють два типи інструментальних дієслів: дієслова з експліцитним вираженням найменування інструменту і відіменні дієслова з вказівкою на інструмент. Другий тип представлений дієсловами на позначення дії з використанням тільки одного інструменту, і дієсловами на позначення дії за допомогою двох і більше інструментів, де, в свою чергу, можуть бути виділені окремі тематичні групи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка, Ю. Д. Апресян. Наука, 1974. 367с.

2. Москальская О. И. Большой немецко-русский словарь. Том 1: А-К: словарь. М, 2004. С.320

3. Москальская О. И. Большой немецко-русский словарь. Том 2: Л-Я: словарь. М, 2004. С.320

4. Brinkmann H. Die Wortarten im Deutschen. Zur Lehre von den einfachen Formen der Sprache. *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik. Aufsätze aus drei Jahrzehnten (1929-1959)*. Darmstadt, 1965. S. 46–78.

5. Marchand H. «The analysis of verbal nexus substantives». *Indogermanische Forschungen*, 1974. S. 276-291.

6. Wellmann H. Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. Heidelberg. 2008. 369 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ярослава Переклад – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС В СИСТЕМІ ІНСТИТУЦІОНАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

Анастасія ПЄСКОВА (м. Бахмут, Україна)

Предмет політичного красномовства цікавив ще політиків Стародавнього Риму і Греції. Однак в силу історичних причин, а саме настання феодального правління, інтерес до проблем красномовства був загублений на століття.

І лише з побудовою нових демократичних держав і суспільств з'явилася можливість відродження політичної комунікації, появи політичного дискурсу в зародку. Три фактори зумовлювали цей процес: внутрішні проблеми лінгвістичної теорії; необхідність вивчення політичного мислення і політичної поведінки; бажання прогресивних представників суспільства звільнити себе від маніпулювань суспільною свідомістю безчесних політиків.

Політичний дискурс – це явище, з яким суспільство стикається кожен день. Аналізують широкий і вузький різновиди політичного дискурсу. Одним з дослідників, що розглядають широке визначення політичного дискурсу є О. І. Шейгал. Політичний дискурс вона розглядає як «будь-які мовленнєві утворення, зміст яких відноситься до сфери політики» [1: 23].

Голландський лінгвіст Т. ван Дейк підтримує розгляд вузької форми визначення політичного дискурсу. Він вважає, що «політичний дискурс – це якийсь клас жанрів, які обмежені певною соціальною сферою, сферою політики» [2: 32].

Спеціальні мовні і мовленнєві моделі відрізняють політичний дискурс від інших дискурсів, таких, наприклад, як медійний, медичний, рекламний і ін. Мовні і мовленнєві моделі формуються згідно функціональної спрямованості політичного дискурсу, а саме масового адресата. Мовні засоби повинні передавати думку політика так, щоб вона була зрозуміла не тільки її основним одержувачем, а й сприймалася всіма слухачами.

Політичний дискурс обмежений професійними рамками діяльності політиків, він є одним із різновидів інституціонального дискурсу. Правильно підібрані форми презентації матеріалу, кількість текстів, наполегливість у відстоюванні своїх поглядів в більшості випадків призводить до досягнення політичної мети. Політичний дискурс розглядається як інституціональний через те, що дискусії політиків проходять в такій інституціональній навколишній обстановці, як засідання уряду, сесії парламенту, з'їзди політичних партій.

Політична комунікація може бути також віднесена до інституціональної формі спілкування, тому що вона характеризується соціальними правилами і конкретними межами функціонування. Під інституціональною формою спілкування зазвичай мається на увазі будь-який різновид певних дій або норм.

Вивчаються всілякі організаційні процеси і представлена в них ступінь суспільного статусу. Основне завдання політичних інститутів – боротьба за владу, зміцнення і збереження влади. Для цього розробляються правила, норми, ритуали. Один з ритуалів – це виступ політика. Тексти створюються політиками і для політиків, готуються стенограми виступів парламентарів, політичні договори, розробляються питання для проведення інтерв'ю з політиками. Журналісти створюють мас-медійні тексти, які поширюються за допомогою засобів масової інформації.

Серед джерел політичної комунікації можна виокремити письмові та усні. До письмових джерел можуть бути віднесені листівки, програмні документи політичних партій і рухів. Виступи політиків на сторінках газет і журналів, звернення президента до парламенту, всілякі гасла також можуть бути віднесені до числа письмових джерел. Як усні джерела розглядаються промови політичних лідерів під час їх зустрічей з виборцями, виступи, виголошені на мітингах і під час офіційних церемоній, парламентські дебати. Зазвичай розмежовуються матеріали прямого діалогу і матеріали, які транслюються засобами масової інформації. Головний реципієнт політичної інформації відноситься до політичних подій як до театрального шоу, яке розігрується виключно для нього. За великим рахунком активність глядачів політичного спектаклю прирівнюється до нуля і полягає в пасивному спостереженні за тим, що відбувається навколо них.

Отже, хоча політичний дискурс – це феномен, з яким суспільство стикається кожен день, можна припустити, що точного визначення поняття «політичний дискурс» не існує. Спеціальні мовні і мовленнєві моделі відрізняють політичний дискурс від інших дискурсів. Політичний дискурс обмежений професійними рамками діяльності політиків та являє собою один з різновидів інституціонального дискурсу. Політична комунікація може бути також віднесена до інституціональної форми спілкування, тому що вона характеризується соціальними правилами і конкретними межами функціонування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000. 386 с.
2. Dijk T. A. Discourse and Power. New York. Palgrave Macmillan, 2008. 304 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пєскова Анастасія – магістрант факультету романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО АСПЕКТУ КРОС КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Надія ПОЖИДАЄВА (Бахмут, Україна)

Невербальна комунікація є засобом трансляції певної інформації, а також інструментом формування враження від учасників комунікації. Такими інструментами є система знаків, що включають мову тіла: позу, міміку, рухи, дистанцію, жести рук, тембр і темп. Набір експресивних інструментів сприяє повному взаєморозумінню під час комунікації. Міміка відіграє важливу роль під час спілкування, оскільки вираз обличчя людини багато говорить про її настрій. З іншого боку, такі жести, як рукостискання, посмішка або обійми, можуть самостійно передавати емоції. Невербальна комунікація також відбувається у форматі зображень, вивісок або фотографій, ескізів та картин. Статистика стверджує, що повідомлення, які ми надсилаємо за допомогою пози, жестів, виразу обличчя та дистанції, становлять 55% від загальної інформації, що сприймається під час комунікації. Насправді, завдяки своїй мові тіла ми постійно надсилаємо повідомлення та спілкуємось, хочемо ми цього чи ні.

Невербальні повідомлення є одним з основних способів передачі емоції. Слід розглядати такі форми як кінетика, проксемика, гаптика, парамова [1: 21]. Кінетика, або інтерпретація мови тіла, вивчає невербальну поведінку із залученням міміки, жестів та пози тіла.

Головним і найважливішим транслятором емоційної інформації є вираз обличчя. Це широкий діапазон емоцій на обличчі від ентузіазму, енергії та схвалення до розгубленості, нудьги та невдоволення. Очі є виразним засобом транслявання радості, смутку, гніву або розгубленості. Постійний зоровий контакт свідчить про позитивну реакцію на отриману інформацію. Відсутність зорового контакту може свідчити про негативне сприйняття повідомлення. У разі непереконливого повідомлення очі співрозмовника дивляться убік.

Культурні розбіжності віддзеркалюються при інтерпретації зорового контакту. Прямий контакт є ознакою неповаги в певних культурах, тоді як в інших такою ознакою є навпаки відмова від прямого зорового контакту. Представники азіатської культури, наприклад китайці, уникають тривалого контакту очима на ознаку поваги та пошани. Кінетичні повідомлення іноді викликають непорозуміння при крос культурному спілкуванні. Так, для філіппінців зоровий контакт північноамериканця здається занадто вразливим. Це пояснюється тим, що на Філіппінах розривають зоровий контакт для демонстрації субординації, розмежування ролей за гендером або віком, через дотримання поведінкових норм. У той час як північноамериканець вказує на повагу та надійність через пильний погляд. Посмішка також може означати

різні емоції у крос культурному аспекті. Китайці посміхаються у разі обговорення сумних або незручних подій. Підморгування має різноманітні відтінки в різних культурах. Латиноамериканці вважають підморгування романтичним запрошенням, нігерійці підморгують своїм дітям підказуючи їм вийти з кімнати, китайці взагалі відносять підморгування до грубого жесту, а у Гонконгу зовсім не бажано моргати помітно оскільки це розцінюється як неповага.

Проксеміка визначається Едвардом Холлом як відношення фізичної території та соціальної дистанції [2: 187]. Соціальна дистанція співвідноситься з фізичною територією як інтимний та особистий простір за умови дотримання таких розмежувань як витягнута рука. Повага до інтимного простору людей передбачає не вторгнення в нього предметів, таких як сумки, куртки або частини тіла. Інтимний простір охоплює 50 і менше сантиметрів, соціальний простір сягає від 50 сантиметрів до 1.5 метрів. Простір для незнайомих людей збільшується до 3 метрів. Ці відстані різняться від культури до культури. Латиноамериканці не заважають стояти або сидіти незнайомцю дуже близько, тоді як у мусульманських культурах жінка насторожується, якщо чоловік, навіть лікар, занадто наближується.

Гаптики досліджують дотики, що створюють як позитивні так і негативні почуття. Невимушений дотик сприймається позитивно, і навпаки протилежне відчуття отримують від маніпулятивного або нещирого дотику. У різних культурах такі дотики як погладжування, поцілунки або рукостискання сприймаються по-різному. Латиноамериканці або східноєвропейці сприймають легке торкання руки або легкий поцілунок дуже спокійно, тоді як азіатська культура віддає перевагу менш фізичним контактам.

Парамова вивчає невербальні сигнали голосу. Різні акустичні властивості мови, тобто тон, висота, наголос, або просодія, віддають акустичні сигнали. Такі сигнали мають властивість змінювати значення вербальних повідомлень. Голосові налаштування зумовлюють контекст комунікативної ситуації, вказуючи на стать, настрій, вік і навіть культурні відмінності. До звукових характеристик належать гучність, висота, темп, ритм, артикуляція, назальність та наголос. Вони виокремлюють кожного комуніканта як особу з унікальним голосовим відбитком.

Хронеміка визначається як аналіз використання часових категорій в процесі невербальної комунікації. Розуміння таких категорій, що включають пунктуальність, взаємодію та готовність чекати, є різним у відношенні до окремих індивідів і культур. Використання часу зумовлює стиль життя, повсякденний розклад діяльності, швидкість мовлення. Культурні розбіжності також віддзеркалюють різне сприйняття часових категорій. Так, американська

культура у сфері бізнесу передбачає жорсткі правила пунктуальності, де кожен має вчасно або завчасно дістатися на нараду, проте прийти із запізненням на вечірку. Італійці та іспанці не завжди приділяють пунктуальності велику увагу. Те, у який спосіб ми сприймаємо час, характеризує нас як індивідуальність. Терміни монохронічний та поліхронічний використовуються для визначення того, як час впливає на наше ставлення, поведінку та спілкування. Термін поліхроніка описує перевагу робити кілька речей одночасно. Термін монохроніка говорить про виконання обов'язків один за одним [2: 33].

Безсумнівно, невербальні чинники впливають на комунікацію, а інколи доповнюють вербальне спілкування за рахунок імпліцитної інформації. Невербальна поведінка може регулювати інтеракцію. Емоційний ефект від невербальних інструментів є потужнішим у порівнянні з вербальними засобами. Нарешті, невербальна комунікація є відображенням культурних відмінностей і цінностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зайцева В. А. Актуальные вопросы кросскультурного общения. Basics of cross-cultural communication. сост. В.А. Зайцева. Минск: БГУ, 2012. 48 с.
2. Hall E. T. The Silent Language. New York: Doubleday & Company Inc., 1959. 240 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пожидаєва Надія Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ФРАНЦУЗЬКА МОВА В КАНТОНАХ ШВЕЙЦАРІЇ

Надія ПОТРЕБА (м. Бахмут, Україна)

Французька мова представляє багатий матеріал для розвитку сучасної теорії полінаціональних мов. Вона є офіційною мовою (єдиною або поряд з іншими мовами) в 29 країнах. У кожній країні вона має свої особливості, ступінь вивченості яких не однакова. Кожен національний варіант рівноправний і має свій незалежний розвиток.

Г. В. Степанов визначає національні варіанти як «такі форми національної речі, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но, вместе с тем, приобретают автономию, поддерживаемую и осознаваемую в пределах каждой национальной общности» [1: 100]. Їх слід відрізняти від регіональних різновидів мови (всередині однієї країни) і різного

типу діалектів. Перше, що відрізняє національний варіант від діалекту, це те, що він є спільною мовою для всієї нації, обслуговуючи всі її лінгвістичні потреби, тоді як діалект завжди локальний. Також національний варіант має всі стилі мовлення: офіційно-діловий, розмовний, просторіччя, тоді як діалект має обмежену сферу вживання.

Кожен національний варіант має свої механізми самостійного розвитку. Як і інші національні варіанти, французька мова Швейцарії відображає політичну, соціальну та культурну специфіку країни.

Вивчення швейцарського варіанту французької мови необхідно для підтримки успішної мовної та міжкультурної комунікації. Відмінною рисою полінаціональних мов є те, що для них не існує однієї єдиної норми, тому що для кожного національного варіанту існує своя норма, яка заслуговує окремого вивчення.

Аналізуючи таке явище, як французька мова в Швейцарії, потрібно враховувати не тільки лінгвістичні, а й особливі географічні, політичні та культурні аспекти.

Відповідно до статті 70 Конституції Швейцарської Конфедерації, французька мова є офіційною державною мовою Швейцарії поряд з німецькою та італійською. Ретороманська має тільки статус національної мови, але не офіційної. На федеральному рівні всі офіційні документи видаються на трьох офіційних мовах. На кантональному рівні всі офіційні документи видаються на офіційних мовах відповідного кантону.

Швейцарська Конфедерація складається з 26-ти кантонів. Кожен кантон має право самостійно вирішувати, яка мова або мови є офіційними на його території. Франкомовними є кантони: Женева, Юра, Невшатель, Во, Фрібург і Вале (останні два є двомовними, частина їх населення говорить німецькою). Також франкомовне населення проживає на півночі кантону Берн. З юридичної точки зору двомовними (офіційні мови: німецька та французька) є кантони Вале, Фрібург і Берн. Три кантони розділені на напівкантони: Базель міський і Базель сільський, Аппенцель Ауссероден і Аппенцель Іннероден, Обвальден і Нідвальден.

Основною мовою всієї Швейцарії є німецька, на ній розмовляють близько 65,6% населення, в більшості випадків вона є другою обов'язковою іноземною мовою в школах франкомовних кантонів і при прийомі на роботу в банки і великі компанії. Повністю німецькомовними є 17 кантонів (Ааргау, Аппенцель Ауссероден, Аппенцель Іннероден, Базель міський, Базель сільський, Гларус, Золотурн, Люцерн, Обвальден, Санкт-Галлен, Тургау, Ультервальден, Урі, Цуг, Цюріх, Шафхаузен, Швіц), 1 кантон — італомовним (Тічіно) і 1 кантон — італо-німецько-ретороманським (Граубюнден).

Кантон Фрібург є двомовним, з юридичної точки зору, починаючи з 1857 року, приблизно для 70% його населення французька мова є першою мовою. Кантон Вале є двомовним, з юридичної точки зору, починаючи з 1907 року, приблизно для 63% його населення французька мова є першою мовою. Кантон Берн є двомовним, з юридичної точки зору, починаючи з 1993 року, приблизно для 7,5% його населення Французька мова є першою мовою [2: 85].

На даний момент франкомовне населення Швейцарії становить 22,8% (1,7 мільйона чоловік при загальній чисельності населення країни 8,5 мільйонів). Італійською мовою говорить приблизно 6% населення, ретороманською 0,6%. Італійською мовою говорять в італомовному кантоні Тічіно і в італо-німецько-ретороманському кантоні Граубюнден.

Ретороманська мова поширена лише на території кантону Граубюнден. Французька мова Швейцарії не має спільних кордонів із зоною поширення італійської та ретороманської мов, тільки з німецькомовною частиною.

Так як значну частину населення Швейцарії складають колишні емігранти, приблизно для 8,4% населення рідними є інші мови.

Велике число жителів Швейцарії є білінгвами. На території франкомовної Швейцарії продовжують ще існувати франкопровансальські діалекти, проте вони витіснені французькою мовою практично з усіх сфер, крім сфери побутового спілкування. Вони зберігаються зараз лише в деяких комунах кантонів Вале і Фрібург [4: 93]. П. Кнехт зазначає, що більше не можна говорити про наявність диглосії франко-провансальський діалект-французька літературна мова, на відміну від німецькомовної частини Швейцарії, де продовжує існувати диглосія алеманські діалекти, з одного боку, і літературна німецька мова, з іншого [3: 260]. На даний момент, наприклад, вплив бургундів залишився тільки в деяких топонімах (наприклад, закінчуються на *-ens*: *Vufflens*, *Renens* та інших).

Велика частина франкомовної Швейцарії (кантони Женева, Во, Невшатель, частково кантони Вале і Фрібург) належали до зони поширення франкопровансальської мови, що вплинула на французьку мову на цій території. Кантон Юра належав до області поширення лангдойля, місцеві говірки Юри близькі до франш-контійських діалектів. У середні віки і майже до кінця XVIII століття франкопровансальські говірки і говірки Юри були засобом усної повсякденної комунікації у всіх регіонах і в різних соціальних середовищах. Таким чином, до XIX століття можна говорити про диглосії на території франкомовної Швейцарії: місцевий діалект використовувався для усного спілкування, а французька мова — для письмового.

Якщо в протестантських містах (Женева, Лозанна, Невшатель та інших) на місцевому діалекті перестають говорити, починаючи з першої половини XIX

століття, то в кантоні Юра місцеві говірки досить довго зберігають ще свою силу. У кантоні Ж Во в 1840-х роках виходить закон, що забороняє дітям розмовляти на патуа в школах. Носії патуа і місцевих говірок, найчастіше люди похилого віку, хоча і дуже нечисленні, зустрічаються у франкомовній Швейцарії і сьогодні. У районі комуни Еволен в кантоні Вале ще вживаються діалекти франкопровансальської мови також і молодим поколінням. Місцеві говірки і патуа мали певний вплив на швейцарський варіант французької мови (зокрема у вигляді запозичень і кальки). Лінгвісти (Krier F., Voillat F.) відзначають особливий вплив франкопровансальського субстрату на лексику, фонетику і синтаксис французької мови Швейцарії. На даний момент на діалектах цієї мови за даними на 2019 рік говорить лише 1,5% населення Швейцарської Конфедерації, раніше ж він був поширений на більшій частині сучасної франкомовної Швейцарії (у всіх кантонах, крім Юра і північної частині кантону Берн).

Соціолінгвістична ситуація, лінгвістична політика, ставлення швейцарців до особливостей своєї мови постійно еволюціонують. П. Сенжі, який проводив дослідження серед жителів кантону Во, зазначає, що багатьом швейцарцям властивий комплекс мовної невпевненості (*insécurité linguistique*). Цей комплекс зокрема проявляється в тому, що мова французів, перш за все парижан, представляється їм більш престижною і правильною, ніж їх власна французька мова. Багато швейцарців негативно ставляться до особливостей своєї мови, хоча не завжди можуть коректно визначити, які саме мовні явища є такими. З іншого боку, існує і зворотне явище - гордість за особливості своєї мови і негативне ставлення до французької мови парижан [5: 35-37].

Кожен кантон має свою історію, традиції і специфіку. Хоча між кантонами є істотні відмінності, вони формують особливе єдине лінгвістичне і культурний простір. Незважаючи на відмінності (лінгвістичні та екстралінгвістичні), мешканці франкомовних кантонів самі часто підкреслюють свою єдність, протиставляючи себе мешканцям німецькомовної частини Швейцарії.

Основними центрами вивчення французької мови в Швейцарії зараз є університети Женеви і Невшателя (Центр діалектології та регіональних мов).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Степанов Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М.: Наука, 1976. 223с.
2. Dessemontet F. Le droit des langues en Suisse. Quйbec, 1984. 150 p.
3. Knecht P. Le franзais en Suisse romande: aspects linguistiques et sociolinguistiques. Le franзais hors de France. Paris, 1979. P. 259-269.

4. Matthey M. Le français langue de contact en Suisse romande. Glottopol, 2003. №2. P. 92-100.

5. Singy P. Accent vaudois: le complexe des riches? Le français dans le domaine francoprovençal. Une réalité plurinationale. Berne, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надія Потреба – кандидат філологічних наук, доцент кафедри французької та іспанської мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ

Тетяна РАДІОНОВА (м. Бахмут, Україна)

Відомо, що словотворення – найпоширеніший спосіб збагачення лексичного складу кожної мови. Процес українського словотворення має свої особливості: багатство дериваційного інвентаря, специфічні правила поєднання формантів, стилістична та емотивна диференціація дериватів тощо. Усвідомлення цього учнями повинно стати мотиваційною основою вивчення словотвору в школі.

Шкільною навчальною дисципліною словотвір став порівняно недавно. Згідно з чинними програмами основні поняття словотвору учні засвоюють у 6-му класі. разом із орфографією, що, безумовно, сприяє практичному спрямуванню освітнього процесу. Учні ознайомлюються з основними способами словотворення, з поняттям про словотвірний ланцюжок, виконують словотвірний аналіз слів; узагальнювальне повторення вивченого передбачається у 10-11 класах [6; 7].

Словотвір є одним із найскладніших для засвоєння розділів мовознавства не лише для школярів, а й для здобувачів вищої освіти. Учителі-практики з-поміж найчастотніших помилок називають такі: невміння правильно визначити твірне слово для похідного, сплутування твірної основи з основою слова, словотвірних формантів і морфем у складі слова тощо. Під час виконання словотвірного аналізу найпростіше учням вдається визначити префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний способи творення слів, натомість труднощі виникають із рештою морфологічних та неморфологічних різновидів.

Технологія вивчення словотвору в закладах загальної середньої освіти була й залишається об'єктом багатьох сучасних лінгвометодичних досліджень (В. Горпинич, Я. Закревська, Н. Клименко, І. Ковалик, М. Муқан, Г. Передрій, З. Сікорська та ін.). Утім, попри численні розвідки в царині дериватології, поза

увагою залишається застосування учнями набутих знань зі словотвору в практично-комунікативному руслі. Цим пояснюється доцільність та актуальність пропонованої публікації.

Як засвідчує практика, школярі здебільшого не здатні активно поповнювати свій лексичний запас, використовуючи засвоєні українські моделі; у їхньому мовленні поширені словотвірні помилки типу «багатійший», «самий добрий», «яблонька», «сіроватий» тощо, рідко використовуються учнями емотивні лексеми, слова суб'єктивної оцінки, побудовані за українськими словотвірними нормами.

Програмні вимоги до учнів, на наш погляд, стосуються переважно формально-теоретичного боку засвоєння дисципліни: «Учні повинні знати основні відомості про способи творення слів в українській мові і вміти визначати спосіб творення відомих слів, користуватися словотвірним словником» [7: 17].

Очевидно, технологія вивчення словотвору в закладах загальної середньої освіти потребує удосконалення, насамперед у плані посилення комунікативно-діяльнісного аспекту. Доречною тут, як нам видається, буде думка О.В. Горпинича: «Вважають, що для того, щоб володіти мовою, треба знати певну кількість слів і граматику. Це так, але цього недостатньо. Ще треба вміти утворювати за законами цієї мови ті слова, які потрібні мовлянам для формування висловлюваної думки» [2: 2].

Словотвір є проміжним рівнем мови, що тісно пов'язаний з іншими її рівнями і передусім із лексичним, морфологічним, синтаксичним. Лінгвістичний характер і навчальна мета дисципліни зумовлюють вибір способів і засобів її засвоєння, спрямованих на «формування національно свідомої, духовно багатогої мовної особистості, яка володіє виражальними засобами рідної мови, усіма її видами, типами, стилями, найважливішими жанрами» [4: 59].

У світлі поставлених завдань чималої ваги набирає функціонально-стилістичний напрям у вивченні словотвору. Задля його реалізації учителю варто націлювати школярів на такі види діяльності: спостереження над роллю стилістично й емоційно-експресивно маркованих дериватів у текстах різних типів і жанрів; усвідомлення семантико-стильового навантаження словотвірних афіксів; розмежування поліфункціональних формантів відповідно до семантико-стилістичної функції дериватів; розширення власного лексичного запасу емоційно-експресивною лексикою шляхом опрацювання текстів за схемою «аналіз тексту – створення тексту»; стилістичне редагування текстів відповідно до мети та адресата мовлення.

Механізм удосконаленої методики полягає, на наш погляд, в узгодженні певних мисленневих операцій із видами навчальної діяльності учнів на уроці, що має забезпечити формування комунікативних умінь і навичок школярів. Мисленнєві операції здійснюються на основі відповідних загальних і спеціальних методичних прийомів: спостереження, аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, диференціації, узагальнення тощо.

Найефективнішим ґрунтом для реалізації комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходу до вивчення словотвору вважаємо текст, зокрема з регіональним змістовим та мовним компонентом, оскільки «саме на рівні тексту відбувається з'ясування семантики слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного мовлення» [5: 5].

Різні способи творчого опрацювання високоестетичних, пізнавально ціннісних мовних зразків сприятимуть глибокому засвоєнню учнями української словотвірної системи, спонукатимуть їх до збагачення мовлення яскравими дериватами.

Пропонуємо приклади подібних вправ.

1. Прочитайте виразно вірш Л. Українки «Колискова»; знайдіть у ньому слова з нестливим значенням, зробіть їх морфемний і словотвірний аналіз. Запишіть свої приклади слів з таким самим значенням, виділіть у них словотвірні елементи.

2. Здійсніть уявну мандрівку рідним краєм. Для цього знайдіть на карті вашої області назви населених пунктів, які видались вам цікавими з погляду словотворення; зробіть словотвірний аналіз цих слів, поміркуйте про їх походження.

4. Дослідіть власне прізвище і прізвища своїх однокласників з погляду способу словотворення. Зробіть висновок про їх походження.

5. опишіть маленьку улюблену тваринку, використовуючи емоційні слова із зменшувальним значенням. Поясніть спосіб творення таких слів.

6. Продовжте оповідання описом природної стихії, використовуючи слова з емоційним забарвленням, поясніть спосіб їх творення і стилістичну роль.

Поступово легенький вітерець подужчав, наганяючи все більше і більше хмар. І ось ласкаве сонечко цілком сховалось за ними.

Отже, скеровуючи процес вивчення словотворення в школі у комунікативно-розвивальне русло, можна досягти глибшого засвоєння мовного матеріалу учнями та удосконалення їхніх мовленневих навичок.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Біляєв О., Скуратівський Г., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*, 1996. №1. С. 16–19
2. Горпинич В.О. Українська словотвірна дериватологія. Дніпропетровськ, 1998. 207 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої школи. *Дивослово*, 2004. №3.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи. *Дивослово*, 2002. №8. С. 59–64
5. Пентилюк М., Нікітіна А., Горюшкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*, 2004. №8. С. 5–9
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання. Українська мова 5-9 класи. Шкільний світ, 2001. С.17. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
7. Українська мова. 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль: українська філологія. Профільний рівень. Укладачі Л. І. Мацько, О. М. Семенов. Грамота, 2011. 15. Українська мова. 10-11 класи URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тетяна Радіонова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

АФІКСОЇДИ В МЕДИЧНІЙ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Олена САМОЙЛЕНКО (м. Краматорськ, Україна)

Афіксоїд визначають як «компонент складного або складноскороченого слова, що повторюється з одним і тим самим значенням у складі низки слів та наближається своєю словотвірною функцією (здатність утворювати нові слова з одним і тим компонентом) до афікса – суфікса (для прикінцевих компонентів складних утворень) або префікса (для перших компонентів)». Отже, афіксоїди – це мовні одиниці перехідного типу, у яких спостерігаються ознаки як коренів, так і словотвірних афіксальних формантів. Медична термінологія є дуже багатою на одиниці такого типу, бо базою для неї виступають одиниці греко-латинського походження, які, з одного боку мають обмежену сферу

використання, а з іншого – використовуються у великій кількості термінів. Саме їх висока частота використання та наявність конкретного семантичного значення є основними причинами виділення подібних одиниць в окрему групу словотвірних конструктів.

Називають наступні основні ознаки афіксоїдів: 1) вони виступають структурними компонентами лише підрядних складних слів; 2) такі словотвірні конструкти можуть стояти у препозиції, постпозиції та у середині слова; 3) афіксоїди – це усічені або кореневі частини російських слів; 4) такі конструкти виконують словотвірну, а не словозмінну функцію.

Окрім власне афіксоїдації, особливістю медичних термінів можна назвати часту синонімію словотвірних конструктів як греко-латинського, так і українського походження.

Аналіз зібраного матеріалу свідчить про те, що достатньо продуктивним типом творення складних термінів у медичній термінології являється поєднання запозичених компонентів (що можуть розташовуватись як в препозиції, так і в постпозиції) з іменними основами (наприклад, **аеро-, ало-, анемо-, ангіо-, біо-, бласто-, гетеро-, гомео-, дермато-, -ома, -логія** тощо). За допомогою цих компонентів створюються словотвірні структури, що надають характер системності медичній терміносистемі. Ці компоненти можуть поєднуватися з будь-якою основою, але вони містять у собі певну постійну ознаку.

За значенням ці афіксоїди можна поділити на декілька груп:

а) компоненти, що характеризують предмет за його розмірами: **акро-, макро, мегало-, мікро-** (*акроціаноз, акросклероз, акротизм, акрофобія, макроцефалія, макрогематурія, макрогірія, макроденція, мегалоглосія, мегалографія, мегаломастія, мегалоподія, мікростома, мікронсія, мікронекроз, мікроцефалія* тощо);

б) компоненти на позначення початку, зародження, походження та розвитку: **біо-, бласто-, ембрі-, ген-, -генез, -гонія** (*біогенний, біопсія, біостимулятор, біотонус, біодоза, біотомія, бластома, бластомікоз, бластомогенез, генетика, агонія, автогонія, ембріон, ембріогенез, ембріотроф, антропогенез* тощо);

в) компоненти на позначення різнорідності, чужорідності, неоднаковості: **гетеро-, ало-, анізо-** (*гетерогенний, гетероплазія, гетеропластика, гетеротрихоз, алокератопластика, алошкіра, алокортекс, аломієлотрансплантація, алоритмія, алотріофагія, анізорефлексія, анізокорія, анізоангіотонія, анізометронія, анізофорія, аніхозитоз* тощо);

г) компоненти на позначення повноти, однорідності, подібності, одиничності:

ГОМО-, ГОМЕО-, МОНО- (*гомеопатія, гомеостаз, гомогенізація, гомошкіра, гомокістка, гомопластика, гомотканина, гомохронний, моноартрит, монобрахія, мононеврит, монопарез, моноплегія, монотермія, монотонія тощо*);

д) компоненти на позначення зв'язку з людиною, умовами та місцем її життя: **АНТРОПО-, АНДРО-** (*антропометр, антропометрія, антропоноз, антропоскопія, антропофобія, андробластома, андроманія, андростерома, андрофобія тощо*);

е) компоненти, що пов'язані з морфолого-анатомічною системою, складають найбільшу групу з усіх перерахованих: **АНГІО-, ВАЗО-** (на позначення судини, судинної системи), **ГЕМ(О)-, ГЕМАТО-** (на позначення понять, пов'язаних з кров'ю), **ДЕРМА-, ДЕРМАТО-, -ДЕРМІЯ** (на позначення шкіри), **ГАСТРО-, ГАСТЕР-** (на позначення шлунку), **МІО-, МІОЗ-** (на позначення м'язів), **НЕВР(О)-, НЕЙРО-** (на позначення нервів), **АРТЕРІО-** (на позначення артерій), **АРТР(О)-** (на позначення суглобів), **АДЕН-** (на позначення лімфатичних вузлів), **БРОНХО-** (на позначення бронхів), **РИНО-** (на позначення носа), **КАРДІО-** (на позначення серця) тощо. Для ілюстрації наводимо деякі приклади: *ангіома, ангіоневроз, ангіопарез, ангіохоліт, вазографія, вазоневроз, вазопатія, вазотомія, гематолог, гематогенний, гематома, гемодіаліз, гемодермія, гемокоагуляція, гастробіопсія, гастрографія, гастроскоп, гастрорафія, дермалгія, дерматит, дермоїд, міопатія, міокард, міосклероз, міоритмія, міофіюроз, неврологія, невропатія, невротичний, неврофіброма, невротомія, артеріографія, артеріосклероз, артеріоектазія, артрит, артродез, артроліз, артроластика, аденоїд, аденіт, аденокарцинома, аденопапілома, бронхіт, бронхоспазм, бронхографія, бронхоцеле, риніт, ринокіфоз, риноластика, ринофарингіт, ринофіма, кардіалгія, кардіограма, кардіоміопатія тощо.*

Отже, терміноелементи грецького та латинського походження виступають у роль афіксоїдів, за якими закріплено певну функцію та семантичне значення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ткач А. В. Особливості термінів-комполітів у медичній термінології *Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 116. Слов'янська філологія. С. 88–92.*

2. Ткач А. В. Явище синонімії в медичній термінології. *Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 107. Слов'янська філологія. С. 185–189.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Самойленко – кандидат філологічних наук, доцент, завідувачка кафедри мовних та гуманітарних дисциплін № 1 Донецького національного медичного університету.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Олена СЕМЕНОВА (м. Бахмут, Україна)

Для ефективного міжкультурного спілкування необхідно враховувати культуру та традиції іноземної мови, яка вивчається, а також особливості національного спілкування та іншомовного мислення. Основу вербальних одиниць утворюють соціокультурні структури.

Одним із сучасних завдань навчання іноземної мови та культури вважається підготовка до реальної міжкультурної комунікації, взаєморозумінню учасників комунікативного акту, які належать до різних культур. Вочевидь, випускник освітньої програми з мови та літератури має вільно орієнтуватися в культурі поведінки свого співрозмовника. Лінгвокультурному аспекту нажалі присвячено не багато дисциплін в навчальному плані, тому як результат недостатній рівень навичок декодування інформації, не здатність здобувачів вищої освіти зрозуміти в повній мірі комунікативний акт іноземною мовою.

Матеріалом для вивчення особливостей репрезентації духовної культури різних лінгвокультур виступили фразеологічні одиниці з соматичним компонентом, які позначають емоційний аспект життя людини.

Базовими кодами культури вважаються соматичні, просторові, часові, предметні, біоморфні, духовні [1, с. 232-233]. Як бачимо, перше місце посідають соматичні коди, бо пізнання навколишнього світу людина починає з себе. Соматичний код не має чітких меж з іншими кодами культури. Засобами репрезентації соматичного коду в мовній картині світу є фразеологічні одиниці, які є носіями культурного коду.

Одним з основних соматичних елементів виявляється «серце», з одного боку, центр нашого фізичного, психічного, духовного життя, а з іншого – почуттів та переживань. Більшість фразеологічних одиниць з соматизмом «серце»/«душа» займають дієслівні структури. Наприклад, вербальні одиниці які передають хвилювання: *retourner le coeur* (укр. «перевернути душу/розхвилювати до глибини душі»), *faire battre le coeur* (укр. закохати в себе, змусити хвилюватися), *toucher les coeurs* (укр. уразити в саме серце, зачепити за душу); страждання: *ça fait mal au coeur* (укр. це крає мені серце),

rester sur le coeur (укр. лягти важким тягарем на душу/на серце), *briser le coeur* (укр. розбити серце), *avoir le coeur qui saigne* (укр. серце кров'ю обливається); жаль, співчуття: *serrer le coeur* (укр. серце стискається), *prendre au coeur* (укр. брати близько до серця) *aller droit au coeur* (укр. розчулити, зворушити, зачипити за серце); сум: *avoir le coeur gros* (укр. бути сумним, нещасним); доброту, щедрість: *avoir un coeur d'or* (укр. мати золоте серце, бути щедрим), *avoir le coeur sur les livres* (укр. мати відкриту душу/серце), *avoir le coeur sur la main* (укр. бути щедрим), *mauvaise tete, mais bon coeur* (укр. золоте серце, а голова як у стовпа), *ouvrir le coeur* (укр. відкрити душу/серце); щирість: *de tout mon coeur* (укр. щиро), а *coeur ouvert* (укр. з відкритим серцем).

Серце є центром людських емоцій та почуттів і саме цим можна пояснити, що фразеологічні одиниці, які передають емоційний та психологічний стан людини, побудовані саме з цим словом. Більшість фразеологічних одиниць з соматичним компонентом «серце» мають позитивну конотацію. Практично всі наведені приклади являють собою декодування метафоричних одиниць на позначення стану серця або на дисфункцію цього органу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Красных В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультуро́логия. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Кумлева Т. М. Самая современная фразеология французского языка. М.: Астрель, 2011. 294 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Семенова – PhD, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри французької та іспанської мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРШОДЖЕРЕЛО ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ. ЧИ ВАРТО РЕКОНСТРУЮВАТИ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКУ ПРАМОВУ ДО СТАНУ ЖИВОЇ МОВИ

Роман СИТНЯК (м. Бахмут, Україна)

Науково обґрунтована теорія існування давньої мови, загальної для всіх європейських мов сьогодення існую вже впродовж більш ніж ста років.

Всі ми цікавимося історією, особливо, коли вона стосується нас самих. Ми намагаємося дістатися певного глибинного моменту, коли різні, здається шляхи не просто перетинаються, а й сходяться в одній точці – першоджерелі.

Це надає нам можливості єднання із іншими, здавалося б чужими людьми, народами, культурами.

Чи справді існувала індоєвропейська прामова?

Вивчаючи курс лексикології ми звертаємо увагу на подібність слів у багатьох аспектах: графічному, фонетичному, граматичному та семантичному. Часто пояснення лежить на поверхні, оскільки історію «живих» слів у «живих мовах» можна досить легко простежити. Через нетривалий час нового існування їхня історія ще є відкритою книгою. Яскравим прикладом можуть слугувати надзвичайно популярні у всі часи і, особливо, у наш час активного міжнародного спілкування, – *інтернаціональні* слова: *комп'ютер, футбол, піца, музика* та десятки тисяч інших. В той самий час певні слова не є запозиченими, але зустрічаються у різних мовах в якості власно-мовної лексики і все ж мають велику ступінь подібності за написанням, вимовою, тотожністю у граматичних категоріях та лексичному значенні. Як пояснити схожість таких слів як (укр.) *вода* та (англ.) *water*, (укр.) *гусь* та (англ.) *goose* якщо вони не запозичені? Тільки через належність до однієї мови у давні-прадавні часи.

Річ у тім, що досягнення історичного мовознавства надає нам достатньо матеріалу, на основі якого можна говорити про велику ймовірність існування єдиної мови – прамови. Кількість збігів, писав французький лінгвіст Ж. Одрі, та їх відповідність, що встановлюється на всіх рівнях мовної системи давніх індоєвропейських мов, робить загальну індоєвропейську мову якщо не відчутною реальністю, то науково обґрунтованою гіпотезою. [4: 119-120].

А. Мейє погоджувався, з тим, що всі мови групувались навколо якоїсь первісної спільної мови. Мови, що розвинулися із спільної мови, на переконання А. Мейє, зберігають не тільки певні давні характеристики, але й стійку схильність до тотожних чи схожих новоутворень. Як наслідок, деякі елементи спільної мови зникають без сліду або залишають сліди настільки слабкі, що їх неможливо помітити, якщо спільна мова фактично не відома. Порівняння демонструють систему зіставлень, на основі якої можна побудувати історію мовної сім'ї; але таке порівняння не представляє реальної мови з усіма притаманними їй виразними засобами [2: 22].

Для встановлення факту існування давньої прамови А. Мейє уважав за необхідне відшукати мовні риси, що збереглися у порівнювальних мовах. Граматику, звукову структуру та словниковий склад він розглядав як складові, яким, безперечно, необхідно приділяти увагу, щоб отримати найбільш повну картину дослідження та якомога менше залишити місця для припущень. Серед труднощів процесу дослідження розглядався той факт, що незважаючи на зв'язок, всі три вищезгадані системи мають здатність у більшості випадків змінюватися незалежно одна від одної [2: 34].

Спроба не враховувати факт існування індоєвропейської прамови нагадує навмисне ігнорування лексичного значення в процесі історичної реконструкції, що так дивувало, а іноді й обурювало Л. Блумфілда, В. А. Звегінцева, Р. О. Будагова, В. И. Абаєва.

Так, гіпотетичність завжди відлякувала мовознавців, але гіпотеза – це і є початок наукового дослідження, що починається з припущень та, окрім фактів, часто певною мірою базується на них.

Одним зі спірних питань і досі залишається встановлення часових, хоча б приблизних, рамок виникнення індоєвропейської прамови. В. І. Георгієв у своїй статті «Проблема виникнення індоєвропейських мов» припускав, що певні індоєвропейські мови були оформлені вже в III тисячолітті до н. е. Зміни у суспільстві, відзначав він, у первіснообщинну епоху відбувалися вкрай повільно. Саме тому, якщо вдається встановити якісь мовні факти, які відносяться до кінця первіснообщинної епохи, то видається можливим віднести їх до набагато пізнішого періоду [1: 48].

Італійський лінгвіст В. Пізані стверджував: «... різні мовні сім'ї – германська, слов'янська, балтійська, кельтська та інші ... являють собою результат поширення окремих явищ з одного або більше центрів, які через політичні чи інші причини, охопивши певну територію, по-різному поширилися в індоєвропейських та частково неіндоєвропейських мовах, якими розмовляло населення цієї території» [5: 4].

Переважна більшість лінгвістів вважає, що неможливо відтворити індоєвропейську прамову до стану живої мови через відсутність достатньої кількості достовірних пам'яток.

А. Мейє був переконаний, що жодна реконструкція не в змозі представити спільну мову такою, якою вона була у живому варіанті. Саме тому, відзначаючи відновлення А. Шлейхером індоєвропейської прамови за допомогою історично засвідчених мов цієї сім'ї як геніальне нововведення, А. Мейє вважав грубою помилкою укладання тексту на цій реконструйованій прамові.

Латинська мова, порівняно із індоєвропейською прамовою, хоча і вважається мертвою, але завдяки величезній кількості пам'яток, та певним групам людей у різних країнах, що активно використовують її впродовж віків, може бути відтвореною майже повністю.

В. П. Нерознак писав, що саме через те, що наші знання про доісторичні етапи мовного розвитку самі знаходяться у постійному русі, періодично змінюється і сама прамовна модель, тобто змінюється парадигма знання. Через це, переконував він, прамовна модель ніколи не може бути реконструйована як

реальність. Вона постає як модель знання, що історично розвивається, відображає сучасний стан порівняльно-історичного мовознавства [3: 36].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Георгиев В. И. Проблема возникновения индоевропейских языков. Вопросы языкознания. 1956. № 1. С. 43– 67.
2. Мейе А. Сравнительный метод в сравнительном языкознании. М. : Изд-во Иностран. лит., 1954. 99 с.
3. Нерознак В. П. Праязык: реконструкция или реальность? Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. М., 1988. С. 26– 43.
4. Одри Ж. Современное индоевропейское сравнительно-историческое языкознание. Новое в лингвистике. 1988. № 21. С. 24– 121.
5. Пизани В. К индоевропейской проблеме. Вопросы языкознания. 1966. № 4. С. 3– 21.
6. Семереньи О. Введение в сравнительное языкознание. М. : Едиториал УССР, 2002. 400 с.
7. Ситняк Р. М. Семасиология и этимология: проблемы реконструкции лексического значения. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 6 (36): в 2-х ч. Ч II. С. 177– 180.
8. Ситняк Р. М. Діахронна семасіологія: історія і сучасний стан: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство». Горлівка, 2015. 219 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Роман Ситняк – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут), докторант кафедри загального та прикладного мовознавства Донецького національного університету ім. Василя Стуса (м. Вінниця).

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕРМІНОЛОГІЇ ВИБОРЧОГО ПРОЦЕСУ І ВИБОРЧИХ ПРОЦЕДУР В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Олена СТАРЧЕНКО (м. Бахмут, Україна)

Цілком очевидно, що жодна політична або суспільна формація з демократичною формою правління не може існувати й розвиватися без таких виявів народного волевиявлення, як вибори до представницьких органів влади та референдуми.

Вибори є одним із найдавніших інститутів людського суспільства, який започатковується ще в родовому суспільстві, а в суспільствах стародавньої Греції та Риму вже стає важливою формою організації державної влади. За сучасних умов вибори виступають необхідним атрибутом життя демократично налаштованого суспільства, адже є цивілізованою, правовою формою оновлення влади, приведення її структур та діяльності у відповідність до вимог життя.

Будучи складним понятійним утворенням, вибори передбачають наявність розвиненого логіко-понятійного апарату, вживаного з метою реалізації виборчого права і забезпечення виборчого процесу. Цей логіко-понятійний апарат виборчого процесу знаходить вербальне втілення у мовних знаках різного ступеня термінологічності та різної структурної конфігурації, сукупність яких утворює *термінологію виборчого процесу й виборчих процедур (ТЛВП)*.

Спроби з'ясування системних зв'язків термінології виборчого процесу й виборчих процедур з відповідною понятійною галуззю з метою виокремлення її як особливого номінативного континууму у ряді суміжних номінативних континуумів, призводять до розуміння того, що логіко-понятійний апарат виборчого права, а отже і ТЛВП є безперечним надбанням політичної науки – політології. Однак, як відомо, виокремити політологію із системи суспільствознавчих наук як специфічну самостійну дисципліну практично неможливо, адже вона здебільшого розуміється як сукупність політичних знань, які «виробляють» усі суспільні науки. Це означає, що, утворюючи власну політологічну мікротерміносистему, ТЛВП є інтегрованою частиною термінологій інших наук, що так само займаються аналізом і вивченням суспільних явищ та процесів, і виборчий процес не є винятком, а саме філософії, соціології, політичної історії, політичної психології, етнодержавознавства, історії держави й права тощо.

Під *термінологію виборчого процесу й виборчих процедур*, на нашу думку, слід розуміти сукупність гетерогенних за генетичними, структурними та комунікативно-прагматичними особливостями ТО, які співвідносяться з реаліями й поняттями виборчого процесу, обов'язковим компонентом чи то інтенціоналу, чи то сильного імплікаціоналу термінологічного значення яких є семи: «вибори або який має відношення до виборів» чи то «голосування або який має відношення до голосування», та які певною мірою відповідають загальноновизнаним вимогам до терміна та термінології.

Цілком зрозуміло, що за наявності єдиного для всіх мов понятійного континууму виборчого права і виборчих процедур, становлення і розвиток даного понятійного простору у носіїв кожної окремої мови відбувається своїм

власним шляхом, що неодмінно знаходить відбиття у відповідній термінології. Остання завжди покликана проектувати у мовну площину, в першу чергу, особливості логіко-понятійного апарату виборчого процесу певної країни, обумовлені характером її політичного ладу та формою державного управління.

Вибори на українських землях мають глибоке історичне коріння, адже вони виступали знаряддям формування органів влади за часів вічового, а згодом і магдебурзького права, слугували основою побудови всіх ланок козацької державності, проте особливої значущості в Україні та, як наслідок, підвищеного інтересу до себе у колі представників української політологічної науки вибори набувають за часів масштабних трансформацій суспільного ладу країни наприкінці ХХ століття, спрямованих на відродження національної свідомості, розбудову незалежної правової демократичної держави.

Свідченням важливої ролі інституту виборів у становленні української демократії наприкінці минулого – початку ХХІ століття є активне розширення поняттєвого та номінативного просторів виборчого права, становлення української ТЛВП (ТЛВП УМ). Ще наприкінці 80-х років ХХ, на думку Т. Б. Крючкової, російська мова, а так само і українська, нараховували лише декілька слів для опису виборчого процесу в текстах масової інформації, причому більшість із них входила до групи «слова, що позначають реалії і явища, пов'язані з життям зарубіжних країн» [1: 28]. Значною перешкодою для розвитку досліджуваної термінології УМ за радянських часів було й нерівноправне співіснування російської та української термінологій у науковому спілкуванні в Україні. Будучи державною мовою СРСР, російська мова природно претендувала і виконувала роль координатора наукових досліджень, була практично єдиною мовою науки, оскільки більшість наукових видань у країні (у тому числі з питань виборчого права – *О.А.*) виходила російською мовою [2: 68].

Сьогодні, на нашу думку, можна говорити про те, що молода українська незалежна держава робить рішучі кроки у становленні логіко-поняттєвого апарату «народовладдя» і українська ТЛВП переживає період динамічного розвитку внаслідок активних інноваційних процесів, що супроводжують кожну виборчу кампанію молодої незалежної держави. З'являючись здебільшого як оказіональні утворення, переважна кількість номінацій згодом набуває характеру регулярних неологізмів, що задовольняють потреби елімінації термінологічних лакун.

Проте, не можна казати, що ТЛВП української мови – це сукупність ТО, співвіднесених лише з логіко-поняттєвим апаратом виборчого процесу України. Міжнародні контакти і співпраця з іноземними фахівцями-політологами і політичними діячами, що набули для України нового значення після зняття

міжнародних бар'єрів внаслідок розпаду Радянського Союзу, необхідність висвітлення політичного життя інших країн, обмін досвідом у сфері виборчих технологій тощо сприяють активному розширенню досліджуваної термінології за рахунок запозичення з термінологій-корелятивів нових термінів або ж нових понять, що не завжди одразу знаходять відповідну номінацію в українській мові. Так в ТЛВП УМ з'явилися терміни *первинні вибори (праймеріз), колегія виборщиків, перепланування округів (джеррімендерінг), «м'які» гроші, третя партія* тощо, які описують особливості багатоступеневої системи виборів президента США, а не реалії виборчого процесу в Україні.

Отже, молода ТЛВП УМ перебуває у стадії активного розвитку і відчуває на собі потужний вплив відповідної термінології англійської мови, яка втілює у вербальні форми всесвітні практики проведення виборів і здійснення виборчих процедур.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крючкова Т. Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии. М: Наука, 1989. 151 с.
2. Циткіна Ф. А. Термінознавство на Україні й аспекти зіставних досліджень. *Мовознавство*. Київ : НАН України, 1993. № 2. С. 67–72.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Старченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЛІНГВАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ СОМАТИЗМУ «HEART» В ХУДОЖНІХ ТЕКСТАХ

Людмила СУХОВЕЦЬКА (м. Бахмут, Україна)

У контексті сучасної антропоцентричної лінгвістичної парадигми соматичну лексику розглядають як значущу частину мовної картини світу та її концептуалізації. Соматичні лексеми номінують частини тіла, входять до найдавнішого прошарку лексики, характеризуються високою частотністю вживання, семантичної стійкістю і великою спроможністю до метафоризації. Мовознавці пояснюють, що орієнтацію в просторі, свою оцінку навколишнього світу людині зручніше співвідносити перш за все з частинами свого тіла, тому що людське тіло є найбільш доступним і вивченим об'єктом спостереження людини. Крім того, соматична лексика поєднується з численними стійкими асоціаціями, пов'язаними з релігійними, міфологічними, філософськими та іншими екстралінгвістичними контекстами [1].

Розглянемо мовні особливості використання соматизму *heart* у художньому тексті. Перш за все, слід зазначити, що лексема *heart* постає основою для словотвірної діяльності як синтетичним так і аналітичним способами. За допомогою суфікса *-y* утворюється прикметник *hearty*, який отримує значення «*friendly and full of energy*»:

The CID inspector had been known to us for many years and he gave me a hearty welcome [3: 263].

With which words and a hearty laugh, Japp departed [3: 263].

За класичною схемою додавання суфіксу *-ly* до деривативного прикметнику *hearty* утворює прислівник *heartily* із значенням «*enthusiastically, energetically*»:

He greeted us both heartily [4: 21].

Poirot laughed heartily [3: 259].

Аналітичний спосіб словотвору стосується композитів, які утворені за такими моделями: *heart + Part II (heartbroken, heartfelt)*, *heart + Part I (heart-stirring, heart-rending)*, *Adj. + heart+ed (light-hearted, half-hearted)*, *Part II + heart+ed (brokenhearted)*:

M. Bouc's tone redolent of heartfelt disgust [2: 163].

Her voice was wonderful echoing through the crowded space – that deep, emotional, heart-stirring voice that had thrilled many a New York audience [2: 253].

But at the same time he was beginning to feel exhilarated and almost light-hearted [8: 131].

Одним з найпродуктивніших механізмів семантичного перетворення в контексті соматичної лексики є метонімія, яка ґрунтується на реальному зв'язку об'єкта номінації з тим об'єктом, який вона позначає і демонструє суміжність ознак одного денотата з іншим. В англійській мовній картині світу широко розповсюджено уявлення про серце як осередок емоцій та почуттів. Процес генерації емоцій, збереження почуттів асоціюється саме з цим органом. Усвідомлюючи, що серце є вмістилище емоцій, символ любові, «сосуд» кохання, у сполученні *to lavish all the heart* спостерігаємо метонімічний перенос назви сосуду (*heart*) на саме почуття любові:

...the two dear little hard-working old maids, who are ready to lavish all the heart which might have gone out to husband and to children upon an invalid stranger [5: 22].

Серце є найважливішою частиною як фізичного так і духовного світу людини, основною функцією якого є емоційні переживання. Тому лексема *heart* повністю уособлює собою людину, коли йдеться саме про її емоції та почуття:

“And now”, said Poirot with a twinkle in his eye, “we will delight the heart of M. Bouc and see the Italian.” [2: 196].

Perhaps it is you, my friend, who made an impression on her heart the other day [4: 52].

Особливістю таких прикладів є те, що іменник *heart* постає нібито надлишковим елементом у структурі цих речень, оскільки його усунення зовсім не впливає на його зміст, але усвідомлена інкорпорація цього компонента надає висловленню експресії, інтенсифікує ступінь емоції, що відчуває людина.

Якщо у попередніх прикладах соматизм експлікується одночасно із іменем суб'єкта, якому серце належить, самостійна вербалізація компонента постає повним заміником суб'єкта і являє собою різновид метонімічного перенесення – синекдоху:

It was all over so quickly that at first they could hardly realize it, and remained in a state of expectation as though of something else to happen something else which was to lighten this load, too heavy for old hearts to bear [7: 99].

Емпіричний аналіз показує, що соматична лексика також постає джерелом метафоризації для позначення предметів або явищ інших концептуальних сфер на підставі подібності певних ознак. Так, у наступному прикладі іменник *heart* імплікує локативний концепт «центр» поселення під назвою *Quaker*:

She had loved the house – a queer place. It had been the heart of a Quaker settlement [6: 166].

Соматична лексика характеризується широким діапазоном асоціативних зв'язків і як наслідок значною фразеологічною активністю. Фразеологізми з компонентом *heart* передають різні стани людини: психологічні, душевні та фізичні. Так, соматичний фразеологізм *heart and soul*, що має значення «*to give all your attention and enthusiasm to something*» у наступному прикладі вказує на гіпертрофовану увагу героїні до свого одягу:

I always think of her as I saw her then, absorbed heart and soul in clothes [4: 51].

Уживання фразеологізму *in her heart of hearts* у наступному прикладі передає справжнє та щире переконання героїні Джейн в тому, що її чоловік навідріз відмовлявся дати їй згоду на розлучення:

“Sure of it. Jane knew that in her heart of hearts [4: 27].

Отже, до лінгвальних особливостей уживання соматизму *heart* відносимо реалізацію його словотвірного потенціалу, активність у метонімічний та метафоричних переносах, вагому роль у репрезентації емоцій людини та високу частоту вживання у складі фразеологізмів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Туркулец И. А. К вопросу об особенностях фразеологизмов с компонентами-соматизмами. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1. URL: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18523>
2. Christie A. *Orient Express. Five Complete Hercule Poirot Novels*. Avenel books. New York. 1980. PP. 255–376.
3. Christie A. *The ABC Murders. Five Complete Hercule Poirot Novels*. Avenel books. New York. 1980. PP. 255–376.
4. Christie A. *Thirteen at dinner. Five Complete Hercule Poirot Novels*. Avenel books. New York. 1980. PP. 255–376.
5. Doyle A. C. *The Terror of Blue John Gap. Horror Stories*, edited C. Jones. Macmillan Publishers Limited, 2009. P. 13–40.
6. Gardam J. *A Spot of Gothic. Horror Stories*, edited C. Jones. Macmillan Publishers Limited, 2009. P. 13–40.
7. Jacobs W. W. *The Monkey's Paw. Horror Stories*, edited C. Jones. Macmillan Publishers Limited, 2009. P. 13–40.
8. Leiber F. *Smoke Ghost. Horror Stories*, edited C. Jones. Macmillan Publishers Limited, 2009. P. 13–40.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Людмила Суховецька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

СОЗДАНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КОЛЛАБОРАТИВНОЙ СРЕДЫ

К. Т. УТЕГЕНОВА (Уральск, Казахстан)

А. Ж. КАЖБАНОВА (Уральск, Казахстан)

Внедрение в процесс преподавания и обучения обновленного содержания школьного образования в Республике Казахстан помогает учителю стать ближе к своим ученикам, уметь слышать их, понимать, оценивать их деятельность. Одним из значимых элементов данного процесса является коллаборативное обучение - образовательный подход, предполагающий совместную работу групп учителей или учащихся при решении проблемы, выполнении задания или создании продукта. Коллаборативное обучение создает атмосферу, позволяющую школьникам обсуждение в группе (аргументация, доказательства или опровержение информации) и представление их классу [5: 18].

Идеи, сформулированные в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения. По словам И. А. Зимней: «В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся» [3: 16-17]. Теоретиками педагогической науки подчеркивается, что взаимодействие является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации ребенка [1: 4-6]. По мнению ученых, школьное развитие ученика как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает: 1) развитие интеллекта, 2) развитие эмоциональной сферы, 3) развитие устойчивости к стрессорам, 4) развитие уверенности в себе и самопринятия, 5) развитие позитивного отношения к миру и принятия других, 6) развитие самостоятельности, 7) развитие мотивации самоактуализации, самосовершенствования. Сюда же относится и развитие мотивации учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития [4: 32].

Как показывает практика, коллаборативная среда создается с помощью активных и интерактивных методов. С точки зрения О. А. Голубковой, несмотря на то, что многие между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, они имеют различия, когда при активных методах обучения деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий характер [2: 5]. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Целью нашего исследования было создание коллаборативной среды путем применения активных и интерактивных методов на уроках русского языка.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы был проведен констатирующий эксперимент, направленный на определение исходного уровня создания коллаборативной среды на уроках русского языка с использованием активных и интерактивных методов. Эксперимент проводился среди учащихся 5 «Г» класса (экспериментальная группа - ЭГ) и 5 «В» класса (контрольная группа - КГ) КГУ «Средняя общеобразовательная школа №23» г. Уральска в 2020-2021 уч. году. ЭГ состояла из 20 участников, а КГ – из 18.

Исследование проводилось в форме письменного опроса, который включал в себя анкетирование учащихся и диагностику умений учащихся работать в группе. Путем анкетирования решались следующие задачи: определить степень готовности учащихся к работе в группе, определить уровень их активности, выявить причины затруднений учащихся при работе в группе.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что многим учащимся комфортно работать в группе, так как групповая форма организации учебной деятельности предполагает выполнение одинаковых или дифференцированных заданий малыми группами учащихся при их сотрудничестве внутри групп и при опосредованном руководстве учителя. Групповая формы работы позволила создать более разносторонние формы взаимодействия между учащимися, чем при традиционных формах обучения.

В проводимом исследовании были определены уровни сформированности работы учащихся в колаборативной среде. Результаты констатирующего эксперимента отражены в табл. 1.

Таблица 1 – Анализ уровня сформированности умения учащихся работать в атмосфере сотрудничества

Уровень	ЭГ	КГ
Эффективный уровень (5-6 баллов)	3 (15%)	2 (11%)
Оптимальный уровень (3-4 баллов)	10 (50%)	9 (50%)
Репродуктивный уровень (0-2 балла)	7 (35%)	7 (39%)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ЭГ и КГ преобладают дети с оптимальным уровнем развития работы в колаборативной среде. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в группах необходимо вести работу по повышению уровня сформированности данного навыка, поскольку колаборативная среда воспитывает у детей сознательное отношение к учебному труду, активизирует мыслительную деятельность, формирует социальные навыки общения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Витковская И. М. Обучение младших школьников в совместной деятельности. Псков, 2000. 96 с
2. Голубкова О.А. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие. СПб., 1998. 42 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: МПСИ, 2013. 448 с.
4. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 416 с.
5. Руководство для учителя. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предметам «Русский язык» и «Русская литература» в школах с русским языком обучения. Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2017. 63 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Утегенова Карлыга Таскалиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской филологии НАО «Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова»;

Кажбанова Альфия Жумабаевна – магистрант образовательной программы 7М01703 «Русский язык и литература» НАО «Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова».

КОНЦЕПТ «ҚАРА ШАҢЫРАҚ» В КАЗАХСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

УТЕГЕНОВА К. Т. (Уральск, Казахстан)

БИСЕН А. О. (Уральск, Казахстан)

Общеизвестно, что в рамках антропоцентрической парадигмы с исследования чисто языковых явлений акцент сместился на изучение взаимосвязи языка и культуры. В данном аспекте представляется перспективным проведение исследований казахской и русской лингвокультуры в сравнительно-сопоставительном плане. В настоящей работе представлена попытка анализа концепта «қара шаңырақ» (отчий дом), относящегося к разряду базовых, ключевых концептов. Это обусловлено его высокой ценностью, т.к. с домом у всех народов связано всё самое дорогое для человека.

М. В. Пименова считает, что с данным концепт стоит на национальной шкале ценностей на одном из первых мест: тема дома тесно связана со многими сторонами человеческой жизни [4: 99]. Ученые-лингвисты считают, что по исследуемому концепту «можно изучать воззрение народа на мир – как он его понимает» [2: 352].

Отчий дом у казахов считается священным гнездом, где выросло не одно поколение. По традиции каждый ребёнок обязуется сохранить честь и достоинство своего шанырака. Казахи относятся к своему шаныраку, как к нечто святому, оберегающему семью. В работе Сеита Кенжеахметулы приводится следующее: «В доме казаха никогда не обидят гостя. Званные и незванные гости щедро угощаются и могут выбрать понравившуюся вещь в подарок. Интересен факт: у казахов не принято лить на землю напитки белого цвета. Исключение можно было сделать только в случае, если в юрту заползла змея. Тогда ей на голову проливали молоко или кумыс, и она уползала. За пределами юрты её уже можно было убить. Это свидетельствует о том, что в своем жилище казах никого не обидит» [3: 85]. В Казахстане семья – это что-то святое, неприкосновенное. Члены семьи должны быть очень дружны, никогда не должны ссориться. В давние времена существовало право наследования

дома у младшего сына. Старшие дети должны были заботиться о младших. Младшие же оставались в отчем доме (қара шаңырақ) и должны были заботиться о постаревших родителях.

В русско-казахском словаре К. Бектаева можно найти несколько значений концепта «кара шанырақ», например, слова-маркеры концептуального поля кара шанырақ, представленные существительными «урпақ» («поколение, потомство»), «аулет» («род, династия, потомки»), «топ» («группа») [1: 189]; «отау»: «Жаңадан тұрмыс құрып, енші алып бөлінген ұлдың үйі, отау үй» (выделившаяся из отчего дома молодая семья») [1: 157]; в конце XX века в казахском языке появился неологизм «жануя» (жан – «душа», уя – «гнездо»), который употребляется в текстах публицистического жанра, иногда в разговорной речи [1: 95].

Появление в языке новых слов свидетельствует об изменениях, происходящих в обществе. Подобное явление можно наблюдать не только в изменившемся статусе казахской семьи, как социального института, но и в переосмыслении самого концепта «кара шаңырақ». С наступлением XXI века забыты многие обычаи и традиции семьи, некоторые из которых перестали существовать в силу невозможности их применения. Так, например, раньше существовала традиция переступания новобрачными через порог юрты с правой ноги. Сейчас многие молодые люди живут в многоэтажных домах, и соблюсти данную традицию крайне сложно.

В современном обществе у всех членов семьи разное материальное благополучие, разный социальный уровень, поэтому заботу о родителях берет на себя тот из детей, кто сможет их обеспечить всем необходимым. Зачастую сегодня происходят скандалы между наследниками, что ранее было недопустимым. Многие обычаи в казахском обществе сегодня трактуются совершенно по-другому. Все это репрезентируется через язык и отражается в языке. Несмотря на произошедшие изменения, государственная терминологическая комиссия Казахстана издала указ о недопустимости употребления в официальной речи неологизма «жануя» вместо исконно-казахского «отбасы», т.е. «кара шанырақ». Глагол «отасу», также входящий в концептуальное поле семьи, значит – «жить совместно» [3: 99].

Концептуальное поле концепта «кара шанырақ» включает в себя такие слова-маркеры, как «урпақ» («поколение, потомство»), «аулет» («род, династия, потомки»), «топ» («группа»), «отасу», («жить совместно»); словосочетания «үй іші» («те, кто внутри дома»), «жас отау» (выделившаяся из отчего дома молодая семья); исконно-казахское выражение «отбасы» (у огня), а также неологизм «жануя» (жан – «душа», уя – «гнездо»). Данные лексемы составляют ядро концепта «кара шанырақ».

Языковая картина мира, отражающая национальную картину мира казахов, представлена языковыми единицами разных уровней. Культура народа, включающая в себя традиции, обычаи, обряды, вербализуется в языке. В перспективе на основе лексикографического, паремиологического анализа и свободного психолингвистического эксперимента предполагается проведение сравнительно-сопоставительного анализа вербализации концепта «отчий дом/ кара шанырак» в русской и казахской лингвокультуре.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Бектаев К. Большой казахско-русский словарь. Алматы, 1995. 703 с.
2. Иная ментальность. Карасик В.И., Прохвачева О.Г., Зубкова Я.В., Грабова Я.В. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
3. Кенжеахметулы Сеит. Традиции и обычаи казахов. Алматы: Атамұра, 2010. 384 с.
4. Пименова М. В. Концепты внутреннего мира: Русско-английские соответствия: диссертация доктора филологических наук: 10.02.01. СПб, 2001. 497 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Утегенова Карлыга Таскалиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской филологии НАО «Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова»;

Бисен Ансаганым Отепбергеновна – магистрант образовательной программы 7M01703 «Русский язык и литература» НАО «Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова».

АНАЛІЗ ФОНЕТИЧНИХ ЗМІН З РІЗНИХ ПІДХОДІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Інна ЧАБАНОВА (м. Бахмут, Україна)

Наукова робота спрямована на вдосконалення навчально-педагогічного процесу аналізу фонетичних змін в іспанській фонетиці й фонології з метою систематизації та контекстуалізації різних теорій і підходів до їх дидактичного підходу в вищій освіті. Були використані такі дослідницькі методи, як історико-логічний, індукційно-дедуктивний, аналіз-синтез і теоретична систематизація, які дозволяють ідентифікувати і впорядковувати представлену інформацію. Ключові слова: фонетична зміна; вимова; фонетична корекція.

Завдання лінгвістичних теорій – описати функціонування лінгвістичних одиниць і на основі цього побудувати теоретичний корпус; З іншого боку, лінгвістика, що застосовується до викладання мови, прагне виявити найефективніші методи оптимізації навчально-пізнавального процесу з точки

зору активізації та вдосконалення словесних знань та навичок в учнів; З цієї причини в наступному дослідженні розглядаються деякі аспекти, які з різних дидактичних підходів сприяють аналізу фонетичних змін.

Перші підходи до викладання мови орієнтовані на суто лінгвістичний аналіз, який спрямований на точність і правильність мовної постанови учнів; Таким чином, рецептурний підхід має на меті відрізнити правильні (прописані) форми від неправильних (заборонених) форм; Продуктивний підхід розвиває навички усного та письмового висловлювання, але не інтегрує та не систематизує викладання мовного змісту, відповідного різному контексту, тоді як описовий підхід, забезпечуючи умови виконання та мовну компетентність, надає пріоритет вивченню синтаксису та розкриттю використання мовних структур у реальному спілкуванні. Це вплинуло на процес навчання та вивчення аналізу фонетичних змін у відповідь на жорсткі нормативні моделі.

Внесок соціолінгвістичних досліджень був важливим для педагогічних наук; Таким чином, міська кількісна соціолінгвістика, соціологія мови та етнографія спілкування мали великий вплив на дидактику мови, визначаючи такі концептуалізації, як: мовленнєва спільнота, комунікативна компетентність, репертуар, комунікативна ситуація, подія та комунікативна дія, дуже важлива для викладання фонетики, оскільки вони дозволяють встановити послідовні аналітичні взаємозв'язки між фонетичною зміною та мовою, що використовується.

Спираючись на соціолінгвістичні теорії, Д. Кассані, М. Луна та Г. Санц пропонують зробити корекційні критерії викладання мови більш гнучкими із широкими критеріями адекватності. У цьому контексті вони визначають адекватність як «Знання та оволодіння мовним різноманіттям. Мова не є однорідною або однорідною, а представляє варіації залежно від різних факторів: географії, історії, соціальної групи, ситуації спілкування, взаємозв'язку між мовцями» [1: 362]. Тому адекватність означає вибір між різними варіантами, пропонованими мовою, найбільш відповідною для кожної ситуації спілкування.

Вважається, що концепція адекватності фонетичної корекції контексту передбачає попередню та усвідомлену підготовку студентами та викладачами, де в процесі навчально-пізнавального опису та пояснення поглиблюються. В даному випадку, фонетичні зміни дозволяють обдумувати та оцінювати його використання як мовне явище у постійних змінах та перетвореннях, щоб встановити взаємозв'язок норми / використання в його дидактичному трактуванні.

Підхід, який надає посилення на інтерактивне та соціально-дискурсивне викладання мови набирає обертів у сучасних університетських умовах – це

підхід соціально-дискурсивного інтеракціонізму [2: 22–85]. Як зазначалося, у цій теоретичній конфігурації відтворені ідеї Волошинова, який вважає, що «знак не тільки існує як частина природи, але також відображає і заломлює його і може спотворити» [3: 149]; таким чином, місцевість ідеології збігається з місцевістю знаків. Волошинов надає важливу перспективу для розуміння визначальної ролі соціально-історичних умов у мовній динаміці, заснованій на взаємодії та узгодженому в діалозі мова–суспільство.

З іншого боку, психологічні теорії Виготського показують, що привласнення знаків є конститутивними процесами свідомої думки, оскільки ознаки завжди соціальні. З онтогенетичної точки зору він вносить історичність у формування людської психіки, і це стає зрозумілим як результат привласнення людиною продуктів людської культури у взаємодії зі своїми ближніми. Мова стає посередницьким семіотичним інструментом у цьому процесі.

Загалом, сучасний науковий прогрес дозволяє постійно збагачувати дидактичні процеси; з цієї точки зору, референти підходили для полегшення процесу викладання та навчання, який виявляє адекватність аналізу фонетичних змін різним контекстам використання та інтегрує корекцію до комунікативного виміру, без якого неможливо пояснити фонетичні зміни в мовленні дискурсивної діяльності, в якій вони виробляються в результаті історичного та соціокультурного розвитку природної мови в її різноманітті, враховуючи, що мова – це не закінчений процес, а діяльність, що будується.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. D. Cassany, M. Luna, G. Sanz, Ensecar Lengua. №9. Barcelona, 2009. 575 p.
2. J. Contreras, N. Рйrez. La experiencia y la investigaciyn educativa. Madrid: Morata, 2013. P. 22–85.
3. Волошинов А. В. Математика и искусство. №2. Москва: Просвещение, 2000. 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Інна Чабанова – викладач Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

РОЛЬ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У БІЗНЕСІ

Ірина ЧЕРНИШОВА (м. Бахмут, Україна)

Слово «комунікація» походить від латинського слова «communicare», що означає «передавати, брати участь, ділитися або робити загальним». Це процес обміну фактами, ідеями, думками і засіб спілкування між людьми. Іншими

словами, це передача і взаємодія фактів, ідей, думок, почуттів тощо. Комунікація може бути визначена як обмін думками або інформацією між двома або більше особами для досягнення взаєморозуміння і бажаних дій. Це обмін інформацією за допомогою слів або символів. Саме обмін фактами, ідеями і точками зору призводить до спільності інтересів, цілей і зусиль [2: 25].

Термін «ділова комунікація» використовується для всіх повідомлень, які ми надсилаємо і отримуємо з офіційною метою, такою як ведення бізнесу, управління організацією, ведення офіційних справ організації тощо. Ділова комунікація характеризується формальністю на відміну від особистої та соціальної комунікації.

Комунікація життєво важлива для будь-якої організації, і її головна мета – вплинути на адресата. У будь-якій організації головною проблемою є підтримка ефективного комунікаційного процесу. Проблема управління зазвичай призводить до незадовільної комунікації, а серйозні помилки відбуваються через неправильне розуміння наказів. Основна проблема в спілкуванні полягає в тому, що зміст, який розуміє слухач, може бути не тим, що мовець мав намір передати. Необхідно усвідомити, що мовець і слухач – це дві окремі особистості, що мають свої власні обмеження, і безліч речей може спотворити повідомлення, які проходять між ними [1: 13].

Основні функції ділової комунікації:

1. Навчальна, при якій мовець передає необхідні вказівки до наступного рівня, щоб підлеглі могли виконати його конкретні завдання. У цьому випадку інструкції в основному спрямовані згори донизу.

2. Інтегративна – це консолідована функція, в рамках якої здійснюється інтеграція діяльності. Інтегративна функція комунікації полягає у встановленні взаємозв'язку між різними сферами ділової організації. Це допомагає в об'єднанні різних функцій управління.

3. Інформативна – метою або функцією комунікації в організації є інформування індивіда або групи про конкретне завдання або політику і процедури компанії і таким чином вище керівництво інформує про політику на нижчому рівні через середній рівень. У свою чергу, нижчий рівень інформує верхній рівень про реакцію через середній рівень. Інформація може розповсюджуватися по вертикалі, горизонталі і діагоналі по всій організації. Отримати інформацію або інформувати інших – ось головна мета спілкування.

4. Оцінна – вивчення діяльності з метою формування суджень про цінність завдання. Комунікація – це інструмент оцінки особистості або колективу, їх внеску в організацію.

5. Директивна – комунікація необхідна для надання вказівок вищим керівництвом або менеджером до нижчого рівня. Співробітник може працювати краще, коли ним керує старший.

6. Для навчання і виховання працівників з питань особистої безпеки на робочих місцях необхідний повний комунікаційний процес. Ця комунікація допомагає працівникам запобігти нещасним випадкам, ризикам тощо, а також уникнути витрат, процедур і т. ін.

7. Впливова – процес комунікації необхідний для того, щоб впливати на інших. Людина, що володіє потенціалом впливати на інших, може легко їх переконати. Це передбачає надання зворотного зв'язку, який свідчить про ефективність комунікації.

8. Для формування іміджу: підприємство не може ізолюватися від решти суспільства. Існує взаємозв'язок і взаємозалежність між суспільством і підприємством, що діє в суспільстві. Шляхом спілкування з різними ЗМІ створюється імідж фірми в суспільстві. Через ефективну зовнішню комунікаційну систему підприємство має інформувати суспільство про свої цілі, діяльність, прогрес та соціальну відповідальність.

9. Для орієнтації співробітників – спілкування допомагає знайомити людей з колегами, начальством, а також з політикою, цілями, правилами і положеннями організації [1: 14].

Слід усвідомити, що успіх будь-якого бізнесу багато в чому залежить від ефективної та результативної комунікації, що відбувається між господарюючими суб'єктами, на ринку, всередині організацій і між різними групами співробітників, власниками і службовцями, покупцями і продавцями, постачальниками послуг і клієнтами, а також між людьми всередині організацій і представниками преси. Обережно здійснене, таке спілкування може сприяти розвитку ділових інтересів. В іншому випадку воно буде представляти організацію у поганому світлі і може негативно вплинути на ділові інтереси.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Bisen V. Business Communication. New Age International Publishers, 2009. 162 p.
2. Sherry J. Roberts Fundamentals of Business Communication. Tinley Park: Goodheart-Willcox Company, 2012. 486 p.

\ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чернишова Ірина Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ОЦІНКИ У ФРАЗЕОЛОГІЇ ТА ПАРЕМІОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ірина ЧЕРНИШОВА (м. Бахмут, Україна)

Анастасія МИРОШНИЧЕНКО (м. Бахмут, Україна)

Найбільш широке розмаїття способів вираження оцінних суджень представляє лексичний рівень мови. Оцінка в мові часто виражається за допомогою фразеологізмів – стійких виразів, що володіють в силу своєї незмінності певною експресивністю. Особливий інтерес, на думку Т. В. Маркелової, представляють іменні фразеологізми, в яких «провідне слово може проявляти різні види оцінок» [3: 90–91]. Розглянемо цей тип на прикладі фразеологічних одиниць з провідним словом *bridge* – «міст», які популярні в англійській мові. Серед них виділяють позитивні (*to build bridges* – «будувати хороші відносини»), *to cross a bridge when one comes to it* – «вирішувати проблеми по мірі їх надходження»), негативні (*to burn bridges* – «спалювати за собою мости») і нейтральні (*water under the bridge* – «давно минулі, неважливі справи») [2: 110]. Яскравість і сила вираження роблять значення оборотів невеликими, а їх структурно-граматичні властивості переважно незмінними.

Також Т. В. Маркелова визнає прикметник основною частиною мови, що виражає оцінку частіше за інших [3: 87–92]. За ступенем вживаності тут особливо виділяється діада «хороший/поганий» і її семантичні синоніми, а також всі прикметники, що включають так чи інакше компонент оцінки в своєму складі.

Багатозначність і абстрактність оцінних прикметників дозволяють їм висловлювати максимальну кількість значень, як суб'єктивних, так і об'єктивних. Це дає підставу зробити висновок, що прикметники є найбільш вживаним і нейтральним засобом вираження оцінки.

Серед прикметників найчастіше зустрічаються такі, що несуть емоційне або утилітарне забарвлення. Наприклад, паремії *Comparisons are odious* – «порівняння брудні» [2:169] і *Cowards are cruel* – «боягузливі люди жорстокі» [2: 182] несуть яскраве негативно-емоційне забарвлення саме за рахунок великої експресивної сили прикметників. Той же ефект досягається і протиставленням прикметників, що утворюють семантичну пару «добре/погано»: *Evil communications corrupt good manners* – «ледачі бесіди псують добрі звичаї» [2: 247]. Користь (утилітарність) об'єкта також підкреслюється за допомогою прикметників в ряді випадків: *Confessions are good for the soul* – «визнання полегшує душу» [2: 171].

Наступним за частотою вживання лексичним засобом вираження оцінного судження є велика група іменників з предикативною функцією, тобто ті, що можуть виступати в ролі присудка в реченні. Лексичний оцінний рівень

найчастіше розширюється за рахунок пейоративної лексики, тобто лексики, що несе негативну оцінку. Загальновизнаним є той факт, що засоби вираження негативної оцінки є різноманітнішими за засоби вираження позитивної оцінки, тобто елементи меліоративного лексичного шару, які класифікують предмети, особи і явища в картині світу менш детально. Необхідно вказати, що основна функція пейоративної лексики – це зовсім не номінація предметів і не вираження їх ознак, а висловлення ставлення до них суб'єкта оцінки; саме тому образлива лексика не відноситься до пейоративної.

Пейоративна лексика надзвичайно різноманітна. Оцінний компонент слів цієї групи може носити етичний, психологічний або фізичний характер, а особа може отримувати негативну оцінку за кількома ознаками, наприклад, за родом занять («домушник, мафіозі») або поведінки («хам, грубіян»).

Серед іменників, які надають оцінний елемент прислів'ями та приказками, найчастіше зустрічається пейоративна лексика, тобто слова, що несуть негативну оцінку. Помітно це в оцінці розумових здібностей осіб, наприклад: *Children and fools must not play with edged tools* – «діти і дурні не повинні грати гострими інструментами» [2: 146], – де основною якістю об'єкта оцінки є дурість, що прирівнює його за рівнем розвитку до дітей. Іншим прикладом використання пейоративної лексики є прислів'я *Mother's darlings make but milksop heroes* – «з маминих синочків героїв не вийде» [2: 515], в якій дається загальна негативна характеристика всіх молодих людей внаслідок надмірної прив'язаності до своїх матерів. Проте меліоративна лексика, що несе позитивну оцінку, теж присутня серед одиниць вивченого матеріалу. Так, наприклад, в прислів'ї *Diligence is the mother of good luck*, яке перекладається аналогічним фразеологізмом «терпіння і праця все перетруть» [2: 213], слово *diligence* – «працьовитість» прирівнюється до слова *mother* – «мати», за допомогою чого даній якості надається надзвичайно позитивна оцінка.

Наступним засобом лексичного вираження оцінки є використання дієслів, в яких закладене оцінне значення, і придієслівних прислівників, про які пише О. М. Вольф [1:132]. Оцінні слова в мові широко вживаються при предикатах і відносяться в такому випадку до дії або стану, які можуть виступати як об'єкт оцінки («читати – корисно», «багато спати – погано») і як власне предикат, виражає ознаку будь-якого предмета («Він добре читає», «Він погано спить») [1]. Як можна помітити, зазвичай оцінний компонент дієслову додають саме прислівники способу дії («добре, погано, цікаво, нудно, шкідливо, корисно»).

Що стосується дієслів, дієприкметників і прислівників, то їх використання надзвичайно різноманітно – ці частини мови також можуть нести абсолютно будь-яку оцінку. Так, в прислів'ї *He that once deceives is ever suspected* – «того, хто збрехав одного разу, підозрюють все життя» [2: 206] усі

три вищезгадані частини мови успішно взаємодіють при створенні негативної оцінки: негативна дія спочатку заслуговує несхвалення, виражається дієсловом *deceive* – «обманювати»; покарання, що накладається за цей проступок – дієприкметник *suspected* – «підозрюваний», семантика якого в перекладі передається дієсловом; і, нарешті, міра – в даному випадку тривалість покарання – передається власною мовою *ever* – «все життя, завжди».

Таким чином, склад лексичних засобів вираження оцінних суджень в англійській мові доводить положення про те, що прикметники беруть участь в процесі оцінки частіше за інші частини мови, іменники є другими за частотою використання; дієслова і прислівники, хоча беруть активну участь в процесі вираження оцінки, є менш популярними, а додатковим елементом системи лексичних засобів стають дієприкметники минулого часу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва, Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Лит. ред. М. Д. Литвинова. 4-е изд-е, перераб. и доп. Москва, 1984. 944 с.
3. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения: учебное пособие по спецкурсу. Москва, 1993. 125 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чернишова Ірина Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Анастасія Мирошніченко – магістрант кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АБРЕВІАТУРИ В СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРЕСИ

Олена ЧУРСІНОВА (Бахмут, Україна)

У сучасному світі стрімко відбуваються політичні події і разом з ними з'являються нові реалії, створюються все нові й нові політичні партії та рухи. Всі ці реалії супроводжуються в пресі появою неологізмів – запозичених слів, аббревіатур. Скорочення, або аббревіація, відображає тенденцію економії мовних засобів [4: 109].

Абревіація як один із способів словотворення з'явилася в ХХ столітті і отримала свій інтенсивний розвиток, і в наш час ми спостерігаємо її бурхливий розвиток в засобах масової інформації, так як вона сприяє стислості передачі

інформації і економії площі друкованого простору і часу читача. Використання аббревіатур в сучасній пресі обумовлено «законом економії мовних засобів», одним з найважливіших прагматичних принципів породження скорочення, викликаним необхідністю раціоналізувати його матеріальну оболонку [1: 177].

У лінгвістів немає єдиної думки щодо того, в якому ракурсі розглядати аббревіатури. Деякі вважають, що аббревіатури є одним із способів утворення нових слів - неологізмів. Інші ж дотримуються думки, що вони є похідними від нескорочених слів і несуть в собі емоційне забарвлення.

Газети змушені скорочувати обсяг тексту і економити місце в друкованих виданнях. Для реалізації цих завдань журналісти вдаються до різних способів скорочення тексту, одночасно не забуваючи про експресивність.

Дослідженням аббревіацій займалися багато вчених, такі як Ш. Баллі, О. С. Ахманова, І. А. Цибова, В. Г. Гак. В даний час питання словотвору продовжують цікавити багатьох лінгвістів, так як мова постійно розвивається і змінюється.

З точки зору моделей скорочення слів і словосполучень в сучасній французькій мові виділяють наступні групи аббревіатур:

- а) скорочені слова: prolo, manif, mitallo, йcolo, intello, projo, socialo;
- б) аббревіатури утворені з літер: PMA, ACP, PVD, CNUCED, PNUD [3: 82].

Невеликі труднощі викликає переклад аббревіатур з літер, які утворюються різними способами:

1. Скорочення окремого слова:

- а) використання першої літери слова: F – France, M – Monsieur;
- б) декілька перших літер: vol. – volume, art. – article;
- в) використання однієї або декількох перших або фінальних літер, а також літер із середини слова: Mme – madame, Mgr – Monseigneur, gpt – groupement, gvt – gouvernement [7].

2. Скорочення словосполучень:

- а) використання першої літери всіх елементів словосполучення (службові слова виключаються): PMA – pays les moins avancés; PVD – pays en voie de développement; PNB – produit national brut.

Проте в складі аббревіатур можна зустріти випадки скорочення й службових слів: RPR – Rassemblement *pour* la République; NDLR – Note *de la* rédaction.

- б) використання першої літери декількох елементів словосполучення: svp – s'il vous plaot;

- в) використання першого та фінального складу словосполучення: Euratom – Europe + atome, mondovision = monde + télévision;

г) літери та склади: SOFRES – *Société française d'enquêtes par sondage*; FECOM – *Fonds européen de coopération monétaire*.

д) літери та слова: PROTROUPE – *protection des troupes* [5].

Можемо спостерігати дуже часто утворення нових слів від аббревіатур: TUC (*travaux d'utilité collective*) – *tuciste* (людина, що зайнята в системі суспільно – корисних робіт) [2: 124].

При перекладі скорочень необхідно насамперед переконатися в наявності або відсутності відповідних еквівалентних аббревіатур. Слід пам'ятати, що більша частина українських аббревіатур утворена не від французьких, а від англійських скорочень. Зазвичай при перекладі таких скорочень застосовують наступні прийоми:

а) транслітерація: NATO (OTAN) – НАТО; UNICEF (FISE) – ЮНІСЕФ.

б) переклад українською за допомогою літер та складів: PNUD (*Programme des Nations Unies pour le développement*) – Програма розвитку ООН = ПРООН

Слід звернутися до словника французьких скорочень, якщо перекладач має певні труднощі при перекладі того чи іншого французького скорочення.

Таким чином, в сучасних французьких друкованих виданнях спостерігається тенденція активного вживання аббревіатур, що є характерною рисою мови сучасної французької преси. Таке активне вживання аббревіатур обумовлено прагненням економії місця в друкованих виданнях, а також спрощенням об'ємних словосполучень в статтях.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Издательство иностранной литературы, 1955. 416 с.
2. Гак В. Г., & Григорьев Б.Г. Теория и практика перевода. Москва: Интердиалект, 2003. 455 с.
3. Цыбова И. А. Французский язык. Словообразование. М.: Московский лицей, 1996. 128 с.
4. Чекалина Е. М. Лексикология французского языка. СПб.: Издательский дом С. Петербургского университета, 2007. 276 с.
5. Hiault R. (2021, 30 березня). Europe Etats-Unis : les droits de douane sont sur la table. http://www.lesechos.fr/1885213_20.php.
6. Lucas G. (2021, 28 березня). Espagne: le chômage ne frapperait plus. <http://latribune.fr/actualites/21628-040-ECH>.
7. Saint Nazaire : un cambriolage sur le mistral. <http://www.lepoint.fr/politique/2012015trib>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чурсінова Олена Олександрівна – викладач кафедри французької та іспанської мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

АНГЛОМОВНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ У СФЕРІ ЕКОНОМІКИ

Альбіна ШАРКО (м. Бахмут, Україна)

Німецька мова, подібно кожній розвинутій мові, інтегрує сьогодні багато нових слів з різних мов світу. На цей час у німецькій мові спостерігається підйом процесу запозичення й активізація англійської лексики у сфері економіки у зв'язку з високим розвитком американського бізнесу.

Доля англійських запозичень в німецькій мові складає 7-9%. Жодна мова не має на сьогодні такого сильного впливу на німецьку мову, як англійська [1].

Численні англійські запозичення в німецькій мові займають провідне місце. Ці слова належать до важливих семантичних груп, які означають фундаментальні поняття в економіці та бізнесу:

- банківська справа: das Banking, die GiroKarte, das Floating, floaten, der Stock;
- біржова справа: die Scalpingoperations, die Devaluation, die Exchange, fixen, der Fixer, die Stockexchange, der Stockjobber;
- маркетинг: das Re-issue, der Researcher, das Desk-Research, das Marketing-Mix, das Marketing-Research;
- менеджмент: der Point of sale, der Roadmanager, der Salesmanager, das Topmanagement, der Topmanager, die Supervision, der Tallyman;
- реклама: der Poll, das Direkt-Mailing, das Display, der Eyecatcher, das Gadget, der Impakt, das Mailing, der Mediaman, das Merchandising, die Publicity, der Sandwichman, der Slogan;
- оподаткування: das Royalty, die Surtax;
- фінансування: das Deficitspending, das Factoring [2].

Існує багато класифікацій запозичень з урахуванням різних аспектів їхнього розгляду. Найбільш очевидною є класифікація, в основу якої покладені причини запозичення: екстралінгвістичні (позамовні) і внутрішньо лінгвістичні (власне мовні) причини.

До екстралінгвістичних причин можна віднести:

1. культурний, економічний, політичний вплив одного народу на інший;

2. наявність усних і письмових контактів країн з різними мовами;
3. підвищення інтересу до вивчення тієї або іншої мови;
4. авторитарність мови;
5. історично обумовлене захоплення певних соціальних шарів культурою чужої країни;
6. умови мовної культури соціальних шарів, що приймають нове слово.

До внутрішньо лінгвістичних причин відносять:

1. відсутність у рідній мові еквівалентного слова для нового предмета або поняття (eng. display – das Display, eng. marketing – das Marketing);
2. тенденція до використання одного запозиченого слова замість звороту, який описується (eng. clearing – dt. das Clearing);
3. прагнення до підвищення і збереження комунікативної чіткості лексичних одиниць, яке виражається у вилученні полісемії або омонімії в запозиченій мові (eng. factoring – dt. das Factoring)
4. необхідність у деталізації відповідного значення, розмежуванні його смислових відтінків шляхом прикріплення їх до різних слів (topmodisch, der Top-Beruf, das Top-Unternehmen);
5. тенденція до експресії, що веде до появи іншомовних стилістичних синонімів (leasen – mieten, das Research – die Marktforschung);
6. відсутність у рідній мові можливості утворення новоутворень від наявних у даній мові корінних слів, у той час як від запозичених синонімів вони можливі (die Leasing-Branche, die Leasing-Firma);
7. запозичення морфем і словотворчих елементів(eng. charter – dt. der Charter, eng. dealer – der Dealer).

Ряд запозичень має форму герундія, вони означають абстрактні поняття, якості, процес, властивості, предмет і отримують артикль середнього роду : das Banking, das Bargaining, das Handling, das Pooling [3].

Асиміляція запозичень є багатоплановим процесом і може бути представлена у вигляді комплексу окремих аспектів одного процесу. У зв'язку з цим під асиміляцією можна розуміти засвоєння мовою лексичної матеріальної форми (оригінального запозичення), що запозичується шляхом максимального наближення її фонетичних, графічних, граматичних і лексико-семантичних характеристик до відповідних норм мови, що запозичує.

1. При фонетичній асиміляції багато запозичень мають варіанти вимови. В основі одних варіантів лежить звуковий образ мови джерела, тобто імітація іноземної вимови за допомогою звуків рідної мови, інші варіанти засновуються на прагненні читати іноземне слово за правилами рідної фонетики, наприклад :

engl. : sponsor ['sp...] – dt.: der Sponsor [ʃp..., auchsp...] ; spot [spot] – der Spot [spot, ʃpot].

2. Графічна асиміляція полягає в передачі графічного образу іноземного слова за допомогою графічних засобів запозиченої мови. За нормами німецької мови запозичення зберігають в цілому англійську графіку, підкоряються німецької орфографії – як, наприклад, іменники пишуться з великої букви і отримують артикль (mailing – das Mailing).

3. У граматичній асиміляції можливо виділити питання включення запозичень до системи роду, числа, відміни, відмінювання. При оформленні роду враховується семантика і форма. Вплив змісту може проявлятися у визначенні роду іменників згідно до статті, в інших іменників – згідно з найменуванням родового поняття (jobber – der Jobber, fairplay – das Fairplay). Запозиченні дієслова відмінюються по слабому типові (lease – leasen);

4. Семантична асиміляція запозичення виражається в тому, що слово вживається для реалій німецької дійсності, включається в семантичну систему мови шляхом придбання синонімів, проходить етап семантичної і функціональної диференціації (eng. cash – dt. das Casch = das Bargeld, die Barzahlung, eng. tomanage – dt. managen =leiten, zustandebringen).

5. Стилiстична асиміляція запозичення виражається в тому, що, вступаючи в зв'язки мови, яка приймає, вони отримують певний стилістичний статус – знаходять певне емоційне – експресивне забарвлення або позбавляються того забарвлення, яке вони мали в своїй мові; входять у різні кола лексики – наукову, загальноживану, жаргони (eng. transfer – dt. der Transfer, eng. publicity – dt. die Publicity) [3].

У сучасній німецькій мові спостерігається процеси детермінологізації (das Know-how) та ретермінологізації – перехід термінів з однієї термінологічної системи в іншу і подальша їхня участь одночасно в декількох терміносистемах (der Transfer) [4].

Процес засвоєння слів з інших мов двобічний. Контактуючи з іншими мовами, німецька мова не тільки запозичувала їхні лексичні елементи, а й сама була джерелом поповнення словникового складу цих мов. Німецька мова, поряд з англійською, іспанською, італійською, та французькою, є однією з найвідоміших та найпопулярніших європейських мов у наш час, якою написана друга за величиною після англійської кількість наукових праць, художніх творів та публіцистичних текстів [5].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баранов М. Англiцизми у мовах світу. Вісн. Житомир. держ. університету ім. . Франка. 2004. №17. 214 с.

2. Васильєва Л. Обогащение современного немецкого языка иноязычными заимствованиями. Дис. канд. филол. наук. Ставрополь, 2004. 220с.

3. Закринична Н. І. Дієслова-неологізми у сучасній німецькій мові та визначення сфер їх вживання. Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». Харків, 2015. Т. 21. С. 506–510.

4. Кирпиченко О. Е. Інновації у словниковому складі німецької мови. *Держава і регіони*. 2016. № 1. С. 26–30.

5. Лісогуб Л. Особливості граматичного освоєння англійських запозичень у німецькій мові. Наукові записки. Том 18. Філологічні науки. К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2000. С. 85–88.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Альбіна Шарко – старший викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ОСОБЛИВОСТІ РОСІЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ ст.

Галина ШЕРЕДЕКА (м. Бахмут, Україна)

Літературна казка досить часто приваблювала увагу літературознавців. У роботах І.П. Лупанової, М.Н. Липовецького, Т.Г. Леонової, Т.В. Зуєвої розкриваються проблеми взаємозв'язку літературної казки з російською народною творчістю, висвітлюються питання поетичних особливостей казок окремих письменників. Але варто зазначити, що всі роботи, у яких дослідники так чи інакше торкаються цих проблем, присвячені розгляду письменницької казки перш за все ХІХ сторіччя, а літературна казка межі століть залишається поза увагою. Тому в цій статті ми торкнемося деяких аспектів розвитку літературної казки другої половини ХІХ-початку ХХ ст. з тим, щоб хоча б почасти ліквідувати цю прогалину.

У російській літературі кінця ХІХ-початку ХХ ст. спостерігається підвищення інтересу до казкової фантастики. Процес розквіту літературної казки в цей період виявляється закономірним. У творчості різних письменників казка не займає однаково важливої позиції. Для одних письменників, як, наприклад для О.К.Толстого, це один із ключових жанрів, у інших письменників (О. Ремезов, Ф. Сологуб) казка посідає не останнє місце у контексті їх творчості, для третіх — цей жанр майже випадковий (З. Гіппіус, Л. Андрєєв). Основним критерієм аналізу літературної казки межі століть для багатьох дослідників є виявлення відношення авторської казки до фольклорної традиції. Так, наприклад, Г.К. Орлова у зв'язку із таким підходом виокремлює

казки, «які насичені реаліями російської культури і які залишаються в її специфічно національному руслі» [5: 30]. До таких казок дослідниця відносить перш за все перекази народних творів (наприклад, перекази І. Кондурушкіна і П. Соловйової). У плині народної традиції залишаються і казкові твори, написані за мотивами фольклорних, а також авторські казки з оригінальним сюжетом, зорієнтовані на російські народні за жанром, мовою, системою персонажів. Серед таких казок виділяються казки О. Ремезова «Мужик-медведь», «Сказка о пальцах», «Сказка о Медведе, трех сестрах и Зайчике Иваныче». Дуже часто авторські казки заглиблювалися своїм корінням в народну традицію казок про природний світ, як, наприклад, у О. К. Толстого, що ввійшли до збірки «Сорочьи сказки» «Русалочьи сказки». Інколи автори розвивали поетику обрядового фольклору (М.Телешов «Крупеничка»), у дусі народних апокрифів написана казка З. Гіппіус «И звери», часто використовувались мова і поетика народних пісень віршові казки О. Корінфського, К. Фофанова, С. Кличкова, С. Басова-Верхоянцева, М. Лохвицької. На думку Т.В. Кривошакової, характерними рисами таких казок є «установка на народного оповідача, стилізація народного вірша (у першу чергу, билинного), орієнтація на традиційний фольклорний (не лише казковий) сюжет, а також використання іронії алегорії, традиційно притаманних не стільки народній, скільки професійній казці» [3: 31].

Прикметно, що на межі століть поряд з великою кількістю перекладів і переказів зарубіжних казок (М. Гарін-Михайловський – корейські казки, Максим Горький — «Італійські казки», К.Чуковський переказав валлійські та давньоанглійські казки) з'являються авторські казки, у яких відображаються реалії «чужої» культури. Цікаво, що деяким авторам навіть вдалося ввести в оману читаючу публіку, як це, наприклад, відбулося з легендами Дм. Маміна-Сибіряка, які, будучи абсолютно авторськими творами, сприймалися як обробка сибірських сказань. Нерідко письменники використовували античну міфологію (О. Амфітеатров «Метрвые боги»), середньовічну європейську культуру («Белая цапля» М. Телешова, казки М. Кузміна), східні мотиви (казки М.Рериха). При такому широкому просторово-часовому діапазоні більшість письменників казкарів були прекрасними стилізаторами.

Одночасно у цей же період з'являються казки, які не містять у собі явного звернення до фольклорно-міфологічного матеріалу і вписуються винятково у літературну традицію. Їх зв'язок з фольклорним корінням виявляється двічі опосередкованим. До такого типу творів можна віднести більшість казок Ф. Сологуба, для яких притаманне «олюднення» навколишнього світу, тварин, як це відбувається в казках Г.-Х. Андерсена.

Авторська казка вказаного періоду відрізняється і жанровим розмаїттям. З точки зору формального компонента можна виокремити казки-новели, казки мініатюри («Сказочки для детей» Л. Андреева, «Книга сказок» Ф. Сологуба, «Сказка о пальцах» Л. Ремезова, ліричні мініатюри В.Мирович), віршовані казки (М. Лохвицька, О. Корінфський, К. Фофанов, С. Кличков, С. Басов Верхоянцев). З точки зору змістового компонента виокремлюються чарівні казки, казки про тварин і рослини, побутові казки, казки-притчі, казки-легенди, сатиричні казки. На думку Н.П. Крохіної, для цієї епохи притаманне повернення до анімалістичного сприйняття, що знайшло відбиток і в казковій літературі (наприклад, казки О. Ремізова) [4: 24]. На наш погляд, казки про природній світ у чистому вигляді породжує не ця особливість світосприйняття, а літературна традиція, що склалася. До таких творів належить більшість казок Дм. Маміна-Сибіряка, О. Толстого, деякі казки Максима Горького, О. Ремізова, О. Гріна, Ф. Домбровського, З. Гіппіус.

Характерною особливістю казок межі століть дослідники вважають тяжіння до циклізації. Як правило, об'єднання відбувалося за жанровим чи тематичним принципом. Широко відомі казкові цикли Дм. Маміна-Сибіряка («Светлячки», «Аленушкины сказки»), О. Толстого («Сорочьи сказки», «Русалочьи сказки»), Ф. Сологуба («Политические сказки», «Книга сказок»), О. Ремізова («Посолонь», «К морю-океану», «Докука и балагурье»). Інколи у збірках казок тематична єдність замінюється стилістичною, загальною атмосферою містичного («Красивые сказки» О. Амфітеатрова).

У значній мірі письменницькі казки досліджуваного періоду містять у собі дидактичний елемент. Як правило, він виражається імпліцитно: або у формі, наближеній до морально-філософської притчі, як у казках М. Рериха «Детская сказка», «Гримр-викинг», або традиційно, з переважанням функції виховання, як у казках М. Гаріна-Михайловського, К. Чуковського, Дм. Маміна-Сибіряка, Максима Горького, Теффі. Часто у казках такого типу персоніфікуються різноманітні людські недоліки: жадібність, нечесність, відсутність розуму (казки О. Толстого).

Інший бік інтересу до моральної проблематики – сатиричні казки. Цей жанр представлений «Политическими сказочками» Ф. Сологуба, у яких своєрідно відбиваються традиції сатири М. Салтикова-Щедрина. Лаконізм оповіді і широке використання підтексту поєднуються в казках Ф. Сологуба з широким використанням образної мови. До сатиричних казок можна віднести також «Сказочки не совсем для детей» Л. Андреева, у яких уже в назві втілилась важлива особливість циклу – сарказм, який впливає із псевдодитячої мови. Ця домінанта стилю підкреслюється і кінцівками казок, які нагадують мораль байки.

На межі XIX-XX ст. значно зростає інтерес до різноманітних образів нечистої сили. Це пов'язано, очевидно з тим, що в цей час на фоні втрати позитивного сприйняття світу розквітають окультні вчення, зростає інтерес до проблем полярності світобудови у цілому і людської психіки зокрема. На думку І.А. Тихонова, продуктивність демонічних образів зумовлена зацікавленістю людей у вирішенні актуальних питань, зокрема проблеми боротьби добра і зла [4: 42]. Націленість на потойбічний світ зумовлює породження різних типів фантастики в художніх творах, і це знаходить відбиток і в літературних казках.

Прикметно, що демонічні образи представлені в авторських казках абсолютно по-різному. З одного боку, вони базуються на поетиці обрядового фольклору, як, наприклад, у казках О. Ремізова («Посолонь», «По морю океану»). У його ж переказах російських народних казок персонажі нижчої демонології не втрачають свою демонічну суть, і акцент зроблений саме на протиставленні людському. Абсолютно інакше виглядає нечисть у казці Н. Манасеїної «Кикимора», де залишається не з'ясованим, хто насправді невідомі лісні істоти - маленькі демони чи нещасні діти. Таким чином, ми зустрічаємося з подвійним трактуванням персонажів-демонів: з одного боку, вони потойбічні образи, з іншого істоти, що викликають жаль. У багатьох казках російських письменників демонічні персонажі взагалі втрачають свою демонічну суть. Це можна спостерігати в казках Дм. Маміна Сибіряка, у віршованій казці П. Соловйової «Как бесенок попал на елку». У казках Ф. Сологуба зло пронизує всю матерію художнього світу казки. В основі художньої фантастики XIX ст. лежало уявлення, яке отримало назву «двосвітність». Суть його полягає в тому, що нібито незалежно від світу, який сприймає людина, за його межами лежить інший, недоступний людському сприйняттю "потойбічний" світ. Він таємниче і згубно впливає на людину і її долю. Породжений темними силами — дияволом — він ворожий світлому світу людини, і всілякі намагання проникнути в нього і підкорити його є чарами, які штовхають людину до загибелі. Для казок Ф. Сологуба характерна саме така романтична двосвітність, яка невідома традиційній чарівній казці [1: 17].

Отже, російська літературна казка кінця XIX-початку XX ст., втрачаючи жанрову і стилістичну строгість, вбирає в себе фольклорні, міфологічні і літературні традиції різних народів та історичних епох, але не копіює їх, а трансформує у своєму поетичному просторі. Відносна жанрова свобода не виключає традиційні типи казки і одночасно породжує оригінальні авторські форми і різноманітні контамінації казки і легенди, казки і притчі, казки і переказу. Коло проблем, яких торкаються автори, досить розмаїтий. Але одночасно можна помітити, що превалює інтерес до проблем етичних, зокрема до опозиції добро/зло. Це, безумовно, не єдина форма звернення до моральної

проблематики. Спалах інтересу до казки зумовлений не тільки інтересом до світу дитинства, але і гнучкістю казки як жанру і широкими можливостями апеляції до незвичайного, чудесного.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Берегулева-Дмитрієва Т. Чувство таинственности мира. Сказки серебряного века. М., 1997. С. 15–38.
2. Богомолов Н. А. Русская литература начала XX века и оккультизм. М., 2000.
3. Кривошакова Т. В. Русская стихотворная сказка в конце XIX-начале века. Филологические науки. 1991. № 2. С. 30–35.
4. Крохина Н. П. Миф и символ в романтической традиции. М., 1990.
5. Орлова Г. К. Русская сказка конца XIX-начала XX века: типология, основы поэтики. Филологические науки. 2001. № 5. С. 29–36.
6. Тихонов И. А. Формы и функции фантастики в русской прозе начала XX века. Вологда, 1994.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галина Шередека – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

МЕТОДОЛОГІЯ КОНТЕНТНО-ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВИ (CLIL) ЯК ШЛЯХ ДО БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

Марина ШКУРОПАТ (м. Бахмут, Україна)

Можна із впевненістю стверджувати, що в глобальному контексті в останнє десятиліття спостерігаються великі зміни в організації навчання іноземних мов. Після численних методологічних пошуків XX ст., які увінчалися повсюдною популяризацією комунікативного підходу, на початку XXI ст. з'явилися альтернативні підходи, які передбачають більш комплексну роботу над мовою, як-от: навчання мові через виконання завдань (англ. task-based learning) та контентно-орієнтоване викладання (англ. content-based instruction). Останнім часом все більшої зацікавленості серед дослідників здобув контентно-інтегрований підхід до навчання мови (англ. content and language integrated learning - CLIL).

Методологія контентно-інтегрованого навчання іноземної мови вже глибоко вкоренилася в європейській мовній освіті і набуває все більшої популярності на вітчизняних теренах. Низка європейських країн, зокрема Німеччина, Велика Британія, Італія, Естонія, на рівні відповідних міністерств, регуляційно та законодавчо затвердили рекомендації щодо пріоритетного

впровадження CLIL методології в середній та вищій освіті. Заради популяризації цієї ідеї пішли навіть на такий крок, як пониження очікуваного рівня володіння мовою у вчителів (з C1 до B2 за загальноєвропейською рамкою кваліфікацій). Спостереження, проведені італійськими вченими між 2015-2019 роками, свідчать про те, що вчителі мови самі прагнуть підвищити професійну кваліфікацію шляхом засвоєння CLIL методології [3: 7].

Не так давно міжнародні сертифікаційні центри Кембриджського університету (*Cambridge Assessment English*) включили CLIL-модуль як додатковий обов'язковий до популярного екзамену базової кваліфікації вчителя-мовника ТКТ (*Teacher Knowledge Test*). Модуль передбачає засвоєння знань, необхідних для викладання одного чи кількох навчальних предметів за допомогою англійської мови, а також вміння планувати та вести урок, використовувати в ході уроків певні методологічні прийоми та здійснювати контроль над засвоєнням предметних знань.

Стверджується, що CLIL як двоспрямована методологія навчання мови, яка приділяє однаково серйозну увагу як змістовній складовій предмету, так і безпосередньо мовній складовій [1: 3], уперше була запропонована в Європі, а згодом поступово популяризувалася в різних куточках світу. Тому, загальноузгодженого визначення CLIL важко знайти, але всі теоретики та практики цього підходу наголошують саме на його двовекторності.

Коли йдеться про CLIL, то насамперед мається на увазі саме англійська мова (принаймні на європейських теренах) як мова цільового вивчення, хоча будь-яка мова за необхідності може стати пріоритетною через застосування такого підходу. Наприклад, в Канаді англійськомовних студентів заохочували до навчання французької мови через викладання низки шкільних предметів французькою, створюючи так званий ефект «занурення в мову».

Більшість дослідників сходяться на думці, що CLIL як підхід до навчання мови із використанням характерних прийомів та комплексних завдань більше притаманний середній школі, і передбачає тісну колаборацію між вчителями-предметниками та вчителями-мовниками на всіх рівнях середньої освіти. Для європейської університетської освіти ознакою сучасності є активне просування викладання низки дисциплін (не пов'язаних з мовою) або навіть цілих освітніх програм англійською мовою. В такому разі англійська виступає в якості мови викладання (EMI – *English Medium Instruction*) в університетах тих країн, де вона не є рідною для більшості населення [4]. Результативність академічного навчання, засвоєння теоретичних наукових знань в такому разі напряму залежить від рівня мовної підготовки здобувача вищої освіти. За спостереженнями Фреда Генеси та Кетрін Линдхольн-Лиери, переваги викладання іноземною мовою полягають у тому, що зростає мотивація до

вивчення другої мови, адже воно базується на відповідному академічному змістові, передбачає можливість створення змістовної академічної комунікації; новий академічний контент дозволяє створювати зв'язки між новою мовою та смислом і мисленням; ознайомлення з автентичними джерелами сприяють засвоєнню більшої кількості корисних автентичних мовних висловів. Окрім цього, студент отримує можливість поєднувати розвиток пізнавальних та соціальних навичок [2].

ГПМ мав успішний досвід впровадження викладання низки немовних курсів англійською мовою з 2009 по 2013 рік. Зокрема, студенти вивчали англійською мовою такі дисципліни, як: Історія України, Історія педагогіки, Вступ до літературознавства, Аналіз художнього тексту. Вочевидь, вивчення навчальної дисципліни англійською характеризується підвищеною інтенсивністю, тому що той, хто вивчає, пропускає через себе більший обсяг мовного матеріалу, і в результаті, швидше отримує кращі якісні показники навичок вживання іноземної мови. Перевага вивчення навчальних дисциплін англійською є очевидною, адже студентам надається потрібна інформація через академічний контент належної складності, засвоєння якого потребує додаткових інтелектуальних зусиль, тобто стимулюється розумова діяльність, активізуються мисленнєві процеси.

Цей позитивний досвід продовжено на теперішньому етапі в рамках виконання проекту Еразмус+ К2 «Розвиток потенціалу підготовки учителів іноземної мови як шлях до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України». В рамках цього проекту планується суттєве розширення англійських дисциплін, оновлення існуючих та введення нових, пов'язаних з методологією CLIL, адже ГПМ готує вчителів для Нової Української школи, яка, як сподівається проектна група, у майбутньому стане на сучасний шлях багатомовності в освіті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Coyle, D., Hood, P & Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
2. Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 2013. pp.3–33.
3. Maraco, E., Briggs Baffoe-Djan, J., Rose H. and others. Transmission from secondary school CLIL to EMI at university: Initial evidence from research in Italy / *ELT Research Papers*. British Council, 2019. 37 p.
4. Maraco, E., Curle S., Pun J. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching* 51/1, 2018. pp.36-76.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Шкурпат – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Ольга ЯКОВЛЄВА (м. Одеса, Україна)

Гендер як модель соціальних відносин між жінками та чоловіками в кінці минулого століття стала міждисциплінарним об'єктом соціолінгвістичних, етнолінгвістичних, лінгвокультурологічних та інших галузей знань. У межах лінгвістичної гендерології актуальним є студіювання стереотипів фемінності та маскулінності, які, по-перше, формуються суспільством, по-друге, є сталими і стабільними в плані синхронії, але змінними в плані діахронії, по-третє, ці стереотипи завжди репрезентовані в різноманітних текстах засобами мови, що й робить їх доступними для науковців.

Об'єктом нашої уваги став гендерний аспект в окремих віршах Л. Українки. Предметом – мовні засоби вираження гендерних стереотипів у поетичних творах письменниці.

Л. Українка в особистому житті, а також жіночі образи її героїнь сміливо відкидали патріархальні обмеження свого часу [1: 17]. З іншого боку, в творах поетеси чітко простежуються гендерні стереотипи традиційної культури українського народу, що дійшли до наших часів.

У віршах для дітей частотною є лексема *дитина* у таких словоформах: *дитинка, дитино, діточки, діточкам, діти*. Очевидно, що в цих формах немає жодного натяку на стать. Наприклад, *діти з хати виглядають в вікна; черешеньки ваблять очі діточкам маленьким; притулилася хатинка, мов маленькая дитинка* і так далі [5].

Дослідження М. Маєрчик свідчать про новонароджених дітей, яких сповивали, аж поки вони не починали сидіти. Такий «одяг» символізував немовля як істоту не антропоморфну і навіть безстатеву. Однаковим був одяг і у дітей до 6-7: і дівчата, і хлопчики носили сорочки з поясом. У 7-8 років діти долучалися до господарської діяльності, в цьому віці відбувався й гендерний розподіл праці. З появою роботи у дітей відбувалися й зміни в їхньому одязі [2: 147-151].

Леся Українка у віршах здебільшого використовувала народну символіку рослин, в якій чітко розмежовувалось чоловіче та жіноче начало. Іноді вона додавала авторські конотації до традиційних символічних значень або трансформувала їх. Традиційно, назви рослин у жіночому роді символізували

дівчину або жінку. Назви дерев чоловічого роду, як правило, були символами парубка, нареченого, батька [4: 282-287]. Пор. з народною піснею: *На рідній своїй Україні, де буки й столітні дуби, низенька та горда калина всихає від сліз та журби... А поряд долина широка, там явір високий росте, там річка між ними глибока зійтися разом не дає...* [6].

У вірші «Конвалія» високий дуб є символом чоловіка, який захищає. А от жіноче начало символізує ніжна квітка – конвалія. Це – авторське символічне значення: *Росла в гаю конвалія під дубом високим, захищалась від негоди під віттям широким...* [5]. Доля жінки в ХІХ ст. часто залежала від чоловіка, так само й у вірші *чоловіча рука* вкоротила ніжній конвалії віку.

Плющ в поезіях Л. Українки неодноразово ставав символом і самої поетеси, і її кохання. Чоловіче начало традиційно символізує дуб: *Моє кохання – то для тебе згуба: ти наче дуб високий та міцний, я ж наче плющ похилий та смутний, - плюща обійми гублять силу дуба* [5].

Авторка свідомо порівнює своє кохання з рослиною, яка називається іменником чоловічого роду – *плющ*, хоча ця рослина має синонімічну назву в жіночому роді – *вічнозелена ліана*. Плющ корінням прикріплюється до дерев, скель, стін тощо і швидко росте вертикально, повністю покриваючи площини. Поетеса переконана: її кохання сильне й нескінченне, що свідчить про характерну для чоловіків упевненість. І суто по-жіночому вона здатна жити тільки спогадами: *... та без притулку плющ зелений в'яне, я не зав'яну, я знайду руїни, я одягну обдерті, вбогі стіни, зелений плющ оздобою їм стане. В країну смутку вітерець прилине і принесе мені луну розмови від мого дуба любого з діброви, – і спогад любих літ повік не згине* [5].

Інший вірш ілюструє монодуалізм чоловічого та жіночого начала: авторка – плющ, а коханий – стіна (руїна), яку обіймає рослина. Плющ – оберіг і захисник, але йому потрібна вертикальна опора: *Хотіла б я тебе, мов плющ, обняти, так міцно, щільно, і закрить од світа... ти будеш, мов руїна, листом вкрита. Плющ їй дає життя, він обіймає, боронить від негоди стіну голу, але й руїна стало так тримає товариша, аби не впав додолу. Їм добре так удвох, – як нам з тобою...* [5].

Л. Українка готова загинути заради кохання, як плющ під руїною: *Навіщо здався плющ у самотині?* Альтернативу вона вбачає лише в тому, щоб з розпачу повитись на тополі і статися для неї гірш могили [5].

Тополя, береза, калина тощо в народних піснях символізували дівчину або жінку: *Ой у полі дві березоньки, любив козак дві дівчиноньки* [3: 311]; молода жінка, яку не любила свекруха, у чистому полі тополею стала... [3, 284].

Контекст вірша Л. Українки про тополя, на якій в'ється плющ, і це загрожує життю дерева, можна трактувати і як символізацію еротичних стосунків між нею та Ольгою Кобилянською. В ті часи такі стосунки реально були небезпечними. Та зважаючи на те, що в поезіях Л. Українки відмічаємо трансформації народної символіки рослин або авторські символічні значення з точки зору гендерних характеристик (пор. *плющ як символ жіночого кохання; конвалія – символ жіночого начала*) символіку плюща, який чіпляється за тополя, можна характеризувати як авторські конотації (трансформації) у традиційних символічних значеннях.

Аналіз окремих поезій Л. Українки дає підстави стверджувати, що більшість символіки (87%) співпадає з гендерними характеристиками в традиційній культурі українців (*мій зламаний квіте; кохання – як вода – плавке та бистре, рве, грає, пестить, затягає й топить*). Авторські конотації у символічних значеннях з урахуванням гендерних стереотипів складають 13%.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Інша оптика: гендерні виклики сучасності: зб. наук. пр. / упоряд. В. Агеєва, Т. Марценюк. Київ: Смолоскип, 2019. 256 с.
2. Маєрчик М. Ритуал і тіло. Київ: Критика, 2011. 328 с.
3. Народні пісні: Записи Людмили Єфремової. Київ: Наукова думка, 2006. 575 с.
4. Яковлєва О. В. Обрядовий дискурс у системі національної лінгвоментальності: монографія. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2014. 396 с.
5. https://maximum.fm/najkrashchi-virshi-lesi-ukrayinki-yaki-vrazyat-vas-do-murashok_n139600
6. <https://www.pisni.org.ua/songs/2350624.html>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ольга Яковлєва – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри загального та слов'янського мовознавства філологічного факультету Одеського університету ім. І. І. Мечникова. Коло наукових інтересів: етнолінгвістика, психолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвістична гендерологія.

СТИЛІСТИЧНЕ ВАРІЮВАННЯ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

Олена ЯСИНЕЦЬКА (м. Бахмут, Україна)

Міжмовна інтерференція часто зустрічається при перекладі як фахово-інформативних текстів (офіційно-ділових, науково-технічних, газетно-публіцистичних), так і художніх та розмовних комунікативних елементів.

Стилістичні помилки – результат ігнорування специфіки слововживання й сполучуваності слів – є проявом стилістичної інтерференції, яка зазвичай виникає тому, що синонім починає вживатися за аналогією до вже відомого слова [2: 144–145]. Недиференційоване застосування стилістично-оцінювальних синонімів призводить до стилістичних помилок, тобто до стилістичної інтерференції, тому увага перекладача до стилістичних відповідників так само необхідна, як і обізнаність у інших різновидах лінгвістичної відповідності (фонетичній, орфографічній, граматичній, лексичній, семантичній).

У тексті синоніми можуть бути відсутніми, але в стилістичному оформленні за кожним словом передбачається увага до синонімічного ряду, з якого автор використовує найбільш відповідну мовну одиницю для найбільш влучного позначення певного поняття. Наприклад, українське дієслово *починати* перекладається англійською мовою як *to take to, to start, to begin, to launch, to commence, to introduce, to set up, to initiate, to fall to, to put one's hand to, to enter, to initiate* тощо. Вибір влучного еквівалента із синонімічного ряду залежить від умов стилістичного викладу інформації. Перекладач досягне адекватності в перекладі, якщо зможе розпізнати вид функціонального стилю в тексті оригіналу й правильно реалізує його нормативність у перекладі. Прикладами є переклади таких речень: *Виробництво почнеться у квітні.* – *They will commence production in April* (застосування літературного слова, вербономінанта й нормативного порядку членів речення, що є характерним для офіційно-ділового мовлення); *Вінона почала брати участь у сімейних виставах.* – *Winona fell to act in family entertainments* (метафоризація та використання розмовної й нейтральної лексики в публіцистичному стилі мовлення); *Після того, як весь трек остаточно розмічено, почніть розміщувати детектори.* – *After the entire track is permanently marked, you can begin locating the detectors* (застосування термінів, модальності, форми пасивного стану, особового займенника в англійському варіанті вважається типовим для науково-технічних матеріалів); *She decided to travel back home and make a fresh start.* – *Вона вирішила повернутися додому й почати все спочатку* (використання метафорики й збереження авторської форми опису, що є важливим у перекладі художніх текстів); *Починай! – Fire away!* (вживання жаргонно-просторічної форми висловлювання в розмовному мовленні).

У газетно-публіцистичних текстах широко використовуються синонімічні або просто ритмічні пари, які семантично доповнюють одна одну. Проте навіть при типово дослівному перекладі, наприклад, офіційних документів такі пари часто відтворюються одним словом шляхом перекладацького прийому об'єднання (інтеграції), як-от пара *just and equitable treatment of all nations* зі

Статуту ООН в аналогічному українському варіанті подається як *справедливе ставлення до всіх націй*. При перекладі синонімічних пар у газетно-публіцистичних текстах прийом інтеграції застосовується також: *outcast and criminal system* – *злочинна діяльність*; *safe and sound* – *здоровий*.

Стиль впливає на розуміння й відтворення перекладачем семантики речення. Наприклад, *offensive actions* в офіційно-діловому мовленні має перекладатися як *злочинні дії*, а в публіцистиці може зустрітися переклад *наступальні дії* [2: 144–145]. Інший приклад: у розмовному мовленні вигук *Hear!* може перекладатися як *Слухайте!*, але в офіційній обстановці, на мітингу, зазначений переклад буде вважатися стилістично, граматично (не імператив) й семантично інтерферованим, адже в офіційно-діловій лексиці він має шаблонну модель перекладу *Вірно!* [1: 23].

Стилістичне значення відтворюється перекладачем шляхом забезпечення того ж ефекту, що й у оригіналі, тобто переклад має викликати в читача цільової аудиторії аналогічну реакцію, незважаючи на те, що вона досягається із застосуванням зовсім інших засобів: наприклад, *A vault of a schoolroom* – *схожий на склеп клас* [2: 95]. Метафоричний образ вихідного тексту було передано за допомогою порівняння.

Стилістична інтерференція відбувається за умови невірного добору не тільки слів, але й словосполучень і речень. Переклад навіть одного й того ж речення в розмовному, художньому, газетно-публіцистичному, науково-технічному й офіційно-діловому текстах відрізняється стилістично. Наприклад, логічним українськомовним відповідником речення *The enemy is advancing in the northern direction* в художньому й публіцистичному перекладі є *Ворог рухається на північ*, а в офіційному військовому перекладі – *Супротивник атакує з півночі* [1: 144].

Отже, кожен переклад обумовлений певним стилем, якого необхідно дотримуватися згідно з правилами й вимогами, підпорядкованими стилістичним нормам, у чому й полягає прийом стилізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учеб. пособ. Москва: КомКнига, 2005. 232 с.
2. Алимов В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учеб. пособ. 5-е изд. Москва: УРСС Едиториал, 2005. 160 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Ясинецька – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та перекладу Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».