

ISSN 2522-4077 (Print)  
ISSN 2522-4085 (Online)

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

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:  
**Філологічні науки**

**Випуск 165**

*35- річчю факультету іноземних мов ЦДПУ  
присвячується*

м. Кропивницький  
«КОД»  
2018

ISSN 2522-40-77 (Print)  
ISSN 2522-4085 (Online)

**Наукові записки. – Випуск 165. – Серія:**  
**Філологічні науки – Кропивницький:**  
Видавництво «КОД», 2018.– 694 с.  
ISBN 978-617-653-039-8

До Наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань фонетики, граматики, лексики, прикладної лінгвістики на матеріалі слов'янських, германських і романських мов, а також дослідженню методичних питань фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов і перекладача.

Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів філологічних факультетів, учителів-словесників.

**Рецензенти:**

**Іваницька М.Л.**, доктор філологічних наук, професор (м.Київ);  
**Черноватий Л.М.**, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)  
**Бялик В.Д.**, доктор філологічних наук, професор (м.Чернівці);  
**Мізін К.І.**, доктор філологічних наук, професор (м.Переяслав-Хмельницький).

**Іноземні рецензенти:**

**Ріхард Йозеф Бруннер**, доктор філософії **habilitation**, професор (Ульм, Німеччина);  
**Артур Творек**, доктор філософії **habilitation**, професор (Вроцлав, Польща).

**РЕДКОЛЕГІЯ:**

**1. Семенюк Олег** – доктор філологічних наук, професор, ректор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (головний редактор).

**2. Ключек Григорій** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури ЦДПУ імені Володимира Винниченка (заступник головного редактора).

**3. Гурбанська Антоніна** – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв.

**4. Іліаді Олександр** – доктор філологічних наук, професор кафедри методик дошкільної та початкової освіти ЦДПУ імені Володимира Винниченка.

**5. Ковтюх Світлана** – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови ЦДПУ імені Володимира Винниченка.

**6. Лучик Василь** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального і слов'янського мовознавства Національного університету “Києво-Могилянська академія”.

**7. Манакін Володимир** – доктор філологічних наук, професор.

**8. Міщенко Алла** – доктор філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики ЦДПУ імені Володимира Винниченка.

**9. Михида Сергій** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури та компаративістики, проректор з наукової роботи ЦДПУ імені Володимира Винниченка.

**10. Ожоган Василь** – доктор філологічних наук, професор, віце-президент з науково-педагогічної (навчальної) роботи Національного університету “Києво-Могилянська академія”.

**11. Панченко Володимир** – доктор філологічних наук, професор.

**12. Паращук Валентина** – кандидат філологічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її викладання ЦДПУ імені Володимира Винниченка.

**13. Перзеке Андрій** – доктор філологічних наук, професор центру інноваційних освітніх технологій Псковського обласного інституту підвищення кваліфікації працівників освіти (Росія).

**14. Руснак Ірина** – доктор філологічних наук, завідувач кафедри української літератури та компаративістик Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка.

**15. Білоус Олександр** – кандидат філологічних наук, професор, декан факультету іноземних мов ЦДПУ імені Володимира Винниченка (відповідальний за випуск).

Друкується за ухвалою вченої ради  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
(*протокол № 6 від 29.01.2018 року*).

Статті подано в авторській редакції

ISSN 2522-4077 (Print)  
ISSN 2522-4085 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
VOLODYMYR VYNNYCHENKO CENTRAL UKRAINIAN  
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

# RESEARCH BULLETIN

Series:

**Philological Sciences**

**issue 165 (2018)**

*Dedicated to the 35th anniversary  
of the School of Foreign Languages of CUSPU*

Kropyvnytskyi  
«KOD»  
2018

**ISSN 2522-40-77 (Print)**  
**ISSN 2522-4085 (Online)**

**Research Bulletin. - Issue 165. - Series:**  
**Philological Sciences – Kropyvnytskyi:**  
**Publisher «KOD», 2018.– 694 p.**  
**ISBN 978-617-653-039-8**

Research Bulletin includes papers, researching current issues in phonetics, grammar, lexical semantics, onomastics, terminology studies, applied linguistics, methods of teaching translation and foreign languages, case studies of the Slavic, Germanic and Romance languages in the light of contemporary cognitive-communicative, sociolinguistic and literary studies methodologies.

The edition is intended for scholars, instructors, postgraduates and postdocs as well as students of the language departments.

Reviewers:

Prof. **Mariia Ivanytska**, Doctor of Philology (Kyiv);  
Prof. **Leonid Chernovatyi**, Doctor of Pedagogy (Kharkiv);  
Prof. **Vasyl Bialyk**, Doctor of Philology (Chernivtsi);  
Prof. **Kostiantyn Mizin**, Doctor of Philology (Perejaslav-Hmelnytskyj).

Foreign reviewers:

**Richard J. Brunner**, Prof. Dr. phil. habil. (Ulm, Germany);  
**Artur Tworek**, Dr. phil. habil. (Wrocław, Poland).

Editorial Board:

1. Prof. **Oleg Semeniuk** – Doctor of Philology, President of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (chief editor).
2. Prof. **Hryhorii Klochek** – Doctor of Philology, Head of the Department of Ukrainian Literature, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (deputy chief editor).
3. Prof. **Antonina Hurbanska** – Doctor of Philology, Director of the Institute of Journalism and International Relations, Kyiv National University of Culture and Arts.
4. Prof. **Oleksandr Iliadi** – Doctor of Philology, Head of the Department of Preschool and Primary Education Methods, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.
5. Prof. **Svitlana Kovtiukh** – Candidate of Philology, Head of the Department of the Ukrainian Language, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.
6. Prof. **Vasyl Luchyk** – Doctor of Philology, Head of the Department of General and Slavic Linguistics, National University of “Kyiv-Mohyla Academy”.
7. Prof. **Volodymyr Manakin** – Doctor of Philology.
8. Ass. Prof. **Alla Mishchenko** – Doctor of Philology, Department of Translation, Applied, and General Linguistics, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
9. Prof. **Serhii Mykhyda** – Doctor of Philology, Department of the Ukrainian and Foreign Literature, Vice-President for Science and Research of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.
10. Prof. **Vasyl Ozhohan** – Doctor of Philology, Vice-President for Academic Affairs of the National University of “Kyiv-Mohyla Academy”.
11. Prof. **Volodymyr Panchenko** – Doctor of Philology.
12. Prof. **Valentyna Parashchuk** – Candidate of Philology, Department of the English Language and Methods of Its Teaching, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
13. Prof. **Andrey Perzeke** – Doctor of Philology, Centre of the Innovative Educational Technologies, Pskov Regional Institute of Advanced Training for Educators (Russia).
14. Prof. **Iryna Rusnak** – Doctor of Philology, Chair of the Ukrainian Literature and Comparativistics, Institute of Philology of the Borys Grinchenko Kyiv University.
15. Prof. **Oleksandr Bilous** – Candidate of Philology, Dean of the School of Foreign Languages, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (**releasing editor**).

Approved by the Senate of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (*Protocol Record No. 6. 29 Jan. 2018*).

**The papers are presented in the authors' version**

ISBN 978-617-653-039-8

© Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2018  
© Publisher «KOD», 2018

## У 35 РОКІВ ВСЕ ЩЕ ТІЛЬКИ ПОЧИНАЄТЬСЯ.

### Ювілей факультету іноземних мов ЦДПУ ім. В. Винниченка



Ще донедавна 35-річний вік людини асоціювався з офіційним завершенням молодості. Поки Всесвітня організація охорони здоров'я не підняла цю планку ще на десять років. Відтак вважатимемо, що головний осередок іноземних мов на Кропивниччині, в ці дні офіційно відзначає розпал своїх молодих літ.

Факультет іноземних мов ЦДПУ ім. В. Винниченка виник у 1983 році не на порожньому місці, тому нижче ми в двох словах нагадаємо вам усі важливі етапи його становлення:

- 1949 рік – початок підготовки вчителів англійської мови в Кіровоградському педагогічному інституті;
- середина 1950-х рр. – підготовка вчителів широкого профілю з 5-річним терміном навчання, де іноземна мова, зокрема, німецька, вивчалась як другий фах;
- 1962 рік – створення факультету англійської мови;
- 1979 рік – перший набір учителів двох іноземних мов: англійської і німецької, а також переїзд у новий 7-поверховий корпус;
- 1983 рік – утворення кафедри німецької мови і реорганізація факультету, що тепер офіційно став факультетом іноземних мов.

На цьому енергійна прогресивна хода «іноземників» не спинилася:

- 1994 рік – виокремлення кафедри англійської мови з кафедри англійської мови і філології;
- 1997 рік – поява нових ґрунтовних поєднань спеціальностей: «Англійська мова та українська мова і література», «Англійська мова та російська мова і література», «Німецька мова та українська мова і література»;
- 1999 рік – отримання довго омріяної ліцензії на упровадження викладання перекладацького фаху на факультеті і поява відповідної кафедри.
- 2003 – ліцензування нової спеціальності «Прикладна лінгвістика» та поява на факультеті перших студентів з цього прогресивного фаху.

На жаль, з огляду на специфіку жанру, цей стислий, практично лапідарний огляд понад півстолітнього життя викладачів іноземних мов у місті, що шість разів міняло свою назву і нині зветься Кропивницьким, позбавлений емоцій та яскравих барв, якими неминуче сповнювалося буття колишніх попередників факультету. Тут нічого не сказано про «історичне» підґрунтя англійської мови в регіоні, пов'язане з братами-промисловцями Ельворті, вихідцями з аграрного Сомерсетширу в Англії, та першою футбольною командою. Ми ні слова не можемо вставити про єдиного викладача німецької, на якому трималася вся підготовка з німецької мови в тодішньому педінституті. Текст не бринить студентськими radoщами від першої фонолабораторії в середині 1960-х рр. та Австрійської бібліотеки з унікальною колекцією віденського дипломата Бернгарда Штілфріда торік. Жодними словами неможливо змалювати віртуальну галерею харизматичних викладачів та адміністраторів

начального процесу на іноземних мовах: Н. Д. Андреєва, В. М. Бабича, Л. Ф. Грицюк, Т. Д. Зеленка, Д. А. Євгененка, А. А. Кернера, М. Т. Кругляка, Б. В. Кучинського, С. С. Линського, Г. Т. Логвиненка, В. П. Натальїна, С. А. Натальїної, С. А. Розенцвейга, М. Ю. Сушкова, В. О. Хрипуна, А. А. Уфимцевої та багатьох інших, – котрі в різні роки заволодівали серцями інститутської та університетської молоді.

Надважке та відповідальне місце за стерном деканату послідовно займали В. М. Бабич, В. А. Василенко, О. О. Рафальський, В. Ю. Парашук. Із 1998 незмінний керівник структурного підрозділу університету, що займає верхні поверхи 7-поверхівки, займає кандидат філологічних наук, професор кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики, Заслужений працівник освіти України – Олександр Миколайович Білоус, випускник знаменитого Берлінського університету імені братів Гумбольдтів.

Становлення факультету прийшлося на останнє десятиріччя існування СРСР і тяжкі роки економічної кризи, що його супроводжувала та ще довго потім не відпускала молоду країну, яка виникла на його руїнах. І ці випробування колектив та студенти інмов пройшли із честю, не розгубивши потенціалу, не втративши ні краплини престижності й відтінку наукової елітарності, яким завжди позначалося опанування іноземних мов. Факультет друкував підручники й посібники, купував галузеву літературу, не просто ремонтував аудиторії, а всіляко її розширював, обзавівшись однією з найкращих комп'ютерних лабораторій в нинішньому ЦДПУ. Про останню кортить сказати окреме слово: вона першою в Україні (!) обзавелася повноцінним пакетом програмного забезпечення, необхідного для підготовки перекладачів та прикладних лінгвістів – інструментами автоматизованого перекладу текстів, самі назви яких є показником класу в професійному середовищі: Across Language Server, Déjà Vu X3, memoQ, SDL Passolo, SDL Trados Studio, CLAT, програми по роботі з термінологією та для впорядкування термінологічних баз даних і словників SDL MultiTerm. Зараз технології Wi-Fi, Інтернет, проектори в усіх лекційних, шикарна бібліотека в кількох методкабінетах та спеціалізованій аудиторії Мовного центру підвищення кваліфікації вже нікого не дивують, але ще якийсь десяток років тому це здавалося неможливим у стінах регіонального педагогічного університету.

Факультет веде активне спілкування із закордонними колегами, тільки за останні два роки підписавши угоди про співпрацю з Віденським університетом, Педагогічним університетом землі Штирія міста Грац/Австрія, Грацьким університетом імені Карла і Франца, Католицьким університетом Левена в Бельгії, Технічним університетом міста Кельн, Вроцлавським університетом та знаменитим на весь світ римським вишем «Ла Сап'єнца», лекції студентам читали представники Берліна, Братислави, Відня, Вроцлава, Гамбурга, Граца, Единбурга, Інсбрука, Кельна, Левена, Лондона, Монклера, Мюнхена, Мугла, Оксфорда, Падуя, Ульма.

Гордістю викладачів факультету є міжнародна науково-практична конференція «Мови і світ: дослідження та викладання», яка щороку (!) збирає філологічний, зокрема, перекладацький, цвіт України та численних гостей із закордону. Тільки за останнє десятиріччя в її рамках факультет видрукував понад тридцять томів «Наукових записок», статті до яких подавало понад двісті п'ятдесят професорів і докторів наук.

Факультет видає свою студентську газету, проводить усеукраїнські конкурси з ораторського мистецтва (в рамках змагань English Speaking Union) та художнього перекладу, а ще – просто веселиться та живе повнокровним життям, щоосені запалюючи публіку талантами своїх студентів на традиційному «Вєрнісажі талантів».

До речі, останні – студенти іноземних мов – основний наш капітал. Вони не тільки навчають школярів усієї області та багатьох інших областей англійській та німецькій мовам, повністю забезпечуючи педагогічні потреби Кіровоградщини, вони також активно перекладають, друкують художні твори, субтитрують серіали, займаються громадською діяльністю, боронять цілісність і суверенітет держави – вони залишаються активними, небайдужими громадянами, і від цього нас усіх проймає щемка гордість за свою діяльність, адже ми всі, викладачі факультету, відчуваємо свою співучасть у досягненнях молоді та внесок в її становлення.

Насамкінець хотілось би сказати наступне: в багатьох країнах світу 35-річний ювілей образно пов'язується із коралами. Але ж корали крихкі, хоча й красиві, і часто втрачають усі свої барви, потрапивши з-під води на свіже повітря, а яскравий колір зберігають лише за умов консервації та повної, так би мовити, муміфікації – погана метафора для установи, що тільки набирає обертів у своєму розвитку. Тому нам миліший в цьому відношенні досвід американців, котрі вважають, що 35-річчя – це нефритова річниця. Нефрит міцний і в'язкий, він стійкий проти злигоднів та легко адаптується до нових умов, як і факультет іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**VIVAT FACULTAS! VIVAT ACADEMIA! VIVAT PROFESSORES!**

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОНЕТИКИ ТА ФОНОЛОГІЇ

УДК 81'276.6:62+811.111

## ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВЛЕННЕВОГО ВПЛИВУ В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

**Ольга ВАЛІГУРА (Київ, Україна)**  
**Марта ТОМАХІВ (Київ, Україна)**

Статтю присвячено встановленню інтонаційних засобів реалізації мовленнєвого впливу в сучасному англомовному науковому дискурсі на матеріалі відеолекції. Визначено сучасний науковий дискурс як тип комунікативної діяльності у сфері наукового спілкування із притаманними йому усною, письмовою та паралінгвальною формами реалізації, який регулюється тактиками та стратегіями учасників та тягнє до формування нових мовленнєвих жанрів наукової комунікації, зокрема цифрових. Встановлено, що сучасний англомовний науковий дискурс, представлений відеолекцією, функціонує через мультимодальний електронний канал комунікації, зокрема спеціалізовані навчальні платформи масових відкритих онлайн-курсів, веб-сайти, що створені для трансляції відеолекцій, відеоканали (YouTube), вкладки на сайтах університетів із відеолекціями тощо. Обґрунтовано відеолекцію як новий жанр наукового дискурсу, визначено її основні дистинктивні ознаки, такі як мультимодальність, гіпертекстуальність, багатоканальність, креолізованість. Описано методикку фонетичного експерименту, що передбачала застосування методів аудитивного та акустичного аналізу, семантичного диференціалу, анкетування, кількісної обробки даних та лінгвістичного опису, та дозволила здійснити комплексне дослідження інвентарю інтонаційних засобів, що беруть участь у реалізації мовленнєвого впливу у сучасній англомовній відеолекції.

**Ключові слова:** інтонаційні засоби, мовленнєвий вплив, сучасний англомовний науковий дискурс, цифрові жанри наукової комунікації, відеолекція, фонетичний експеримент, аудитивний аналіз, акустичний аналіз.

**Валігура Ольга, Томахів Марта. Интонационные средства реализации речевого воздействия в современном научном дискурсе.**

В статье рассматриваются интонационные средства реализации речевого воздействия в современном англоязычном научном дискурсе на материале видеолекции. Видеолекцию обосновано как новый жанр научного дискурса, определены ее основные дистинктивные признаки. Исследуемые видеолекции классифицированы по коммуникативно-прагматической направленности в четыре укрупненные виды: видеолекция-презентация, видеолекция-инструкция, видеолекция-интервью, мультимодальная видеолекция.

Разработана программа и методика проведения экспериментально-фонетического исследования, на основе которой проведено исследование инвентаря интонационных средств, участвующих в реализации речевого воздействия в современной англоязычной видеолекции. Методика эксперимента предусматривала применение методов аудитивного и акустического анализа, семантического дифференциала, количественной обработки данных и лингвистического описания. Экспериментально обоснованы модели осуществления речевого воздействия на слушателя средствами просодии в видеолекции с использованием метода семантического дифференциала и количественного К-критерия уровня эмоционального и прагматического потенциала текстов видеолекции. Инструментально установлено инвариантную реализацию интонационных моделей разновидностей видеолекции, параметры которых описано в пределах высказываний и фрагмента дискурса, представленного видеолекцией.

**Ключевые слова:** интонационные средства, речевое воздействие, современный англоязычный научный дискурс, цифровые жанры научной коммуникации, видеолекция, фонетический эксперимент, аудитивный анализ, акустический анализ.

**Valigura Olga, Tomakhiv Marta. Intonation Means of Speech Influence Realization in Modern Scientific Discourse.**

This paper deals with the investigation of intonation realization means of speech influence realization in modern scientific English discourse (using a videolecture as an example) which are defined within the framework of cognitive-and-discursive, communicative-and-pragmatic approaches as well as a new functional-and-energetic approach to the research of phonetic phenomena.

The article defines modern scientific English discourse as a type of communicative interaction in scientific domain with its peculiar written, oral and paralinguistic forms of realization. Modern scientific English discourse presented by a videolecture functions through an audiovisual electronic communication channel, in particular on specialized learning platforms of massive open online courses (MOOCs), websites for videostreaming, videochannels (YouTube) as well as sites of universities which produce videolectures.

This contribution discusses videolectures as a new genre of scientific discourse with a definition of its distinctive features, description of the role of linguistic means in all language levels with a particular reference to prosodic means. It suggests the classification of the videolectures under research according to their

*communicative-and-pragmatic features into four enlarged groups: videolecture-presentation, instructive videolecture, videolecture-interview and multimodal videolecture.*

*The study develops a programme and methodology for experimental phonetic research which involves the use of auditory and acoustic analysis, semantic differential method, quantitative data processing and linguistic description methods and allows the study of intonation means that take part in speech influence realization.*

*The results of the auditory analysis inform that such prosodic parameters as localization of the logical stress on the key phrases, plain and mixed rhythm, normal loudness which is gradually decreasing and increasing on semantically crucial fragments, moderate tempo, interchange of short and average pauses, variability of terminal tone, in particular regular recurrence of simple falling, rising and compound falling-rising tones contribute to better comprehension of information. These parameters of intonation help to maintain attention during the videolecture, information memorizing, which are the most optimal for speech influence realization.. Results of the acoustic analysis provided support for the data received during the auditory analysis with the help of digital tools of speech analysis.*

**Key-words:** *intonation means, speech influence, modern scientific English discourse, digital genres of scientific communication, videolecture, phonetic experiment, auditory analysis, acoustic analysis.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку фонетики й фонології характеризується проведенням теоретичних і експериментальних досліджень у руслі когнітивно-дискурсивного, комунікативно-прагматичного та функціонально-енергетичного підходів, у межах яких значна увага приділяється вивченню специфіки просодичного оформлення різних типів та жанрів дискурсу та дослідженню інтонаційних засобів організації мовлення як визначальних факторів здійснення мовленнєвого впливу (див. праці [2-3; 5-7; 11-14; 21]).

У XXI столітті у контексті глобалізації віртуального наукового спілкування саме англомовний науковий дискурс став ключовим об'єктом наукових розвідок [4; 10; 15], адже він виступає засобом передачі та обміну наукового знання між комунікантами на глобальному рівні. Підходи до аналізу дискурсу дозволили глибше дослідити його структурні та контекстуальні особливості, металінгвістичні та стилістичні ознаки [1, с. 137-148], психолінгвістичні чинники його формування, а також тенденції до жанроутворення, зокрема виникнення нових цифрових, або «кібержанрів», до яких відноситься відеолекція як новий жанр наукового дискурсу [9; 16-20]. Все ж, однією із найактуальніших проблем, недостатньо вирішених на сьогодні, залишається питання оптимальної організації наукової комунікації через використання засобів мови, зокрема інтонаційних, що сприяють реалізації мовленнєвого впливу у відеолекції як жанрі наукового дискурсу.

**Метою** статті є встановлення специфіки функціонування інтонаційних засобів реалізації мовленнєвого впливу в сучасному англомовному науковому дискурсі. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**: дослідити перцептивні та акустичні характеристики висловлень відеолекції та встановити інвентар інтонаційних засобів, що беруть участь в оформленні англомовних відеолекцій та їх роль у здійсненні мовленнєвого впливу.

**Матеріалом дослідження** слугували сучасні англомовні відеолекції гуманітарного спрямування – складові навчальні компоненти масових відкритих онлайн-курсів (massive open online courses), розміщених на платформі FutureLearn, Coursera, edX тощо, а також серія відеолекцій на медіаресурсі YouTube, завантажені із мережі Інтернет. Загальна тривалість звучання експериментального матеріалу – 8 год. 52 хв.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі аналізу та узагальнення наявних у сучасній лінгвістиці теоретичних поглядів та підходів до трактування поняття дискурсу, зокрема наукового, сучасний науковий дискурс визначено як тип комунікативної діяльності у сфері наукового спілкування із притаманними йому усною, письмовою та паралінгвальною формами реалізації, що відбувається у межах визначеного каналу комунікації, регулюється тактиками та стратегіями учасників та, як результат, тяжіє до формування нових мовленнєвих жанрів наукової комунікації, зокрема цифрових, або «кібержанрів», до яких відносимо відеолекцію.

Основними мовними рисами наукового дискурсу є послідовність, експліцитність, точність, логічність, об'єктивність, регламентованість, термінологічність, лінійність та ін. [10]. Сучасний англомовний науковий дискурс, представлений відеолекцією, функціонує через аудіовізуальний електронний канал комунікації, зокрема спеціалізовані навчальні платформи масових відкритих онлайн-курсів (FutureLearn, Coursera, edX), веб-сайти, що



створені для трансляції відеолекцій, відеоканали (YouTube), вкладки на сайтах університетів із відеолекціями тощо.

Відеолекція трактується як новий суміжно-периферійний мультимодальний жанр наукового дискурсу та є навчально-науковою подією, що ведеться синхронно (онлайн) або несинхронно, із запису [17; 20, с. 81]. Цьому жанру наукового дискурсу притаманні такі дистинктивні ознаки як мультимодальність, гіпертекстуальність, багатоканальність, креолізованість [16, с. 228-235]. Виходячи з наведених вище ознак дискурсу, відеолекція – це озвучений лекційний дискурс, який є продуктом мовленнєвої взаємодії між лектором та віртуальною аудиторією, і містить характерні лінгвістичні, зокрема просодичні та металінгвістичні маркери, які надають йому риси інституційного типу дискурсу. Ці властивості забезпечують зв'язність і цілісність відеолекційного дискурсу, та реалізують один із основних принципів лекційного реєстру мовлення – орієнтування на об'єкта сприйняття, в цьому випадку – на колективного віртуального адресата, аудиторії людей, що навчаються дистанційно. Функціонування наукового дискурсу, представленого відеолекцією, у віртуальному каналі комунікації ускладнюється, адже задля втримання уваги слухачів лектор повинен володіти засобами здійснення мовленнєвого впливу, що потребує виняткового поєднання строгої логічної аргументації наукового повідомлення та експресивності.

У результаті дослідження обґрунтовано класифікацію англійських відеолекцій, в основі якої лежать функціональні особливості відеолекцій та їх комунікативно-прагматична спрямованість, зокрема виокремлено такі види відеолекцій, як відеолекція-презентація, відеолекція-інструкція, відеолекція-інтерв'ю, мультимодальна відеолекція. *Відеолекція-презентація* (ВП) створена як послідовність слайдів з аудіосупроводом матеріалу, або відеолекція, що є безпосередньою презентацією матеріалу викладачем. *Відеолекція-інструкція* (ВІ) є відеолекцією, що має на меті надання викладачем чи ведучим чітких та покрокових інструкцій стосовно виконання завдання або здійснення певної навчальної діяльності. У *відеолекції-інтерв'ю* (ВІнт) виклад матеріалу здійснюється через інтерв'ю викладача із запрошеними науковцями та спеціалістами з конкретних навчальних питань, у той час як *мультимодальна відеолекція* (МВ), відзнята за спеціально написаним сценарієм, зазвичай за межами навчальної аудиторії або у студії, передбачає наочне, безпосереднє та практичне ознайомлення із предметом вивчення, залучення інших людей, окрім викладача чи ведучого, та демонструє високий рівень режисерської підготовки, зйомки та монтажу.

Методика фонетичного експерименту, що передбачала застосування методів аудитивного та акустичного аналізів, семантичного диференціалу, анкетування, кількісної обробки даних та лінгвістичного опису, дозволила здійснити комплексне дослідження інвентарю інтонаційних засобів, що беруть участь у реалізації мовленнєвого впливу у сучасній англійській відеолекції.

Аудитивний аналіз особливостей реалізації висловлень відеолекцій аудиторіями-інформантами, проведений за допомогою методу семантичного диференціалу та анкетування показав, що 67,17% респондентів надали перевагу оригінальному фрагментові відеолекції, зазначивши, що такі просодичні параметри як локалізація логічного наголосу на ключових фразах, простий та змішаний ритм, помірна модуляція гучності із підвищенням та зниженням на семантично ключових ділянках, помірний темп, чергування коротких та середніх пауз, варіативність термінального тону, зокрема часта рекурентність простих спадного, висхідного та складного спадно-висхідного сприяють максимальному сприйняттю інформації, втриманні уваги та інтересу впродовж лекції, запам'ятовуванню інформації, тобто є найбільш оптимальними для здійснення мовленнєвого впливу на слухачів за свідченнями самих слухачів. Узагальнивши дані експерименту за методом семантичного диференціалу по усіх чотирьох різновидах відеолекції, встановлено, що оригінальні фрагменти були оцінені як такі, що мають більшу емоційно-прагматичну силу за всіма факторами оцінок – «Оцінка», «Сила» та «Активність». Варто наголосити, що у порівнянні із оригінальними висловленнями усіх відеолекцій, аудиторі оцінювали начитані відеолекції за відносно середніми та низькими показниками. Що ж до прагматичної спрямованості кожного

різновиду відеолекції, то мультимодальна відеолекція та відеолекція-інтерв'ю мають найвищий рівень прагматичного потенціалу.

Результати *аудитивного* аналізу матеріалу дослідження показали, що інваріантними інтонаційними параметрами, характерними для таких трьох типів відеолекції як презентація, інструкція та інтерв'ю, є такі: коротка та середня тривалість синтагм; відсутність або низький висхідний початок передшкали, конфігурація мелодійного контуру, для якої властива ступінчаста рівна середня, спадна та з перерваною поступовістю шкали, що характеризуються простими і складними спадними та висхідними тонами; варіативність початку шкали від середньозниженого до екстрависокого та його завершення від низького до високого, середній тональний діапазон шкали; варіативність початку висловлення від низького до екстрависокого та його завершення від середньопідвищеного до екстранизького рівнів; варіювання діапазону від вузького до широкого; домінування логічного фразового наголосу; простий або змішаний ритм; рекурентність середніх та коротких пауз на межі синтагм та висловлень; помірний темп; помірна гучність із підвищенням та зниженням на відрізках висловлень відеолекції, які несуть інформаційне та смислове навантаження.

Інтонаційна модель відеолекції-презентації може бути представлена таким зразком: *e. g. In this \video|, we're |going to be | talking about the \differences § between | learning on \line| and |learning |face-to-face § in a \ classroom.|| In \doing /so § we'll |talk about \*some of the af- fordances of \benefits § of |learning on \line.|| One |key \*characte|ristics of |learning on \line § is |flexi|bility.|| |Learners can decide § |when and |where to participate. || This is |obviously \great| and |gives op|por \tunities § to a |lot of \people| who might \otherwise § |not be |able to →study § or to \learn § a /language or § |any \*other \topic.||*

(FutureLearn, Understanding Language, University of Southampton, Differences between online and f2f learning, Week 3, Video 3.2.).

Висловлення мультимодальної відеолекції відрізняється такими показниками, як екстрависокий та високий рівні початку шкали та висловлення та високий рівень завершення шкали та екстранизький рівень завершення висловлення; широкий тональний діапазон висловлення, значний відсоток довгих пауз:

*e.g. The /journey § is |2 ki|lometers \long § which |makes this the ↑highest |railway \journey § in |Great Britain. || The /train § takes us to the |top of the \mountain § |nearly ↑2 |thousand |metres above / sea \*level.||* (FutureLearn, British Council, Exploring English: Language and Culture Course, English Countryside, Week 3, Video 3.8.).

Зіставляючи результати першого та другого етапів аудитивного аналізу, перераховані вище просодичні параметри видаються найоптимальнішими для здійснення мовленнєвого впливу.

*Акустичний* аналіз просодичних особливостей реалізації висловлень відеолекцій підтвердив адекватність даних, отриманих у результаті аудитивного аналізу, та дозволив визначити такі частотні, динамічні та темпоральні ознаки: локалізація максимуму ЧОТ на шкалі або ядерному тоні першої синтагми, варіювання максимуму ЧОТ від середньовисокого до підвищеного, вузький та звужений тональний діапазон, мала та мінімальна швидкість зміни ЧОТ на ядерному тоні; локалізація максимуму інтенсивності на шкалі та ядерному складі першої синтагми, варіювання діапазону інтенсивності від вузького до широкого в залежності від різновиду відеолекції; середньозвукова тривалість від мінімальної до середньої, високий коефіцієнт функціонування коротких та середніх пауз. Висловлення МВ відрізнялися від висловлень інших груп варіюванням мінімального і максимального контрастів максимуму інтенсивності; варіюванням вузького і звуженого діапазону інтенсивності; варіюванням мінімальної і максимальної середньозвукової тривалості; високою частотою актуалізації надкоротких, коротких та довгих пауз у МВ.

**Висновки.** Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що інтонація, якій властивий широкий спектр таких функцій, як прагматична, дискурсивна, риторична, еднальна тощо, відіграє ключову роль у процесі здійснення мовленнєвого впливу. До

компонентів інтонації, які беруть участь в актуалізації висловлень відеолекції як жанру англомовного наукового дискурсу, відносять мелодику, фразовий наголос, ритм, паузи, темп та гучність, які на акустичному рівні функціонують як триєдина структурна взаємодія частотних, темпоральних та динамічних характеристик висловлення. Узагальнені результати аудитивного та акустичного видів аналізу експериментального корпусу висловлень відеолекцій слушно використовувати під час розробки навчальних посібників з метою підвищення ефективності оволодіння навичками правильного просодичного оформлення англійського наукового та академічного мовлення, викладачами, зацікавленими у розробці англомовних масових відкритих онлайн-курсів, запису англомовних відеолекцій тощо.

**Перспективи дослідження.** До перспективних напрямів подальших наукових розвідок у сфері дослідження просодичних засобів здійснення мовленнєвого впливу в англомовному науковому дискурсі можна віднести вивчення нейропсихолінгвістичних аспектів просодичної реалізації висловлень відеолекції та їх сприйняття слухачами, застосування нейронаукових технологій, зокрема функціональної магніто-резонансної томографії, окулографічних технологій для точнішого визначення просодичних властивостей із впливовим потенціалом, виявлення структурної, мовно-риторичної специфіки відеолекції, дослідження сучасного англомовного наукового дискурсу у віртуальному середовищі, вивчення цифрових жанрів наукового дискурсу та масових відкритих онлайн-курсів як макрожанру тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Бацевич Флорій Сергійович. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
2. Валігура О. Р. Специфіка породження фонетичної системи англійського мовлення українців / О. Р. Валігура // Здобутки та перспективи розвитку сучасного мовознавства: Міжнар. зб. наук. пр., присвяч. 70-річ. ювіл. проф. Алли Андріївни Калити. – К.: Вид-во "Політехніка", 2015. – С. 27-32.
3. Вербич Н. С. Інтонація переконування в публічному мовленні: монографія / Н. С. Вербич. – Луцьк: Терен, 2011. – 208 с.
4. Ільченко О. М. Дискурсивні стандарти сучасної англійської мови науки / О. М. Ільченко // *Studia Linguistica*. – Випуск 7. – 2013. – С. 327-337.
5. Калита А. А. Энергетика речи: монография / Алла Андреевна Калита. – К.: Кафедра, 2016. – 292 с.
6. Ковалевська Т. Ю. Актуальні напрями дослідження вербального впливу / Т. Ю. Ковалевська. – *Одеський лінгвістичний вісник*, 2014. – Вип. 3. – С. 110-117.
7. Козуб Л. С. Роль просодії для реалізації впливу на адресата / Л. С. Козуб // *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 2015. – Вип. 13. – С. 74-49. – URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif\\_2015\\_13\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif_2015_13_15)
8. Криворучко С. И. Речевое воздействие как объект лингвистических исследований / С. И. Криворучко // *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна*, 2010. – №897. – С.131-137.
9. Кулага А. Масові відкриті курси як ключова освітня тенденція сучасності. – URL: [http://kneu.edu.ua/ua/scince/instytut\\_vyshhoi\\_osvity/dosl\\_glott/org2013/](http://kneu.edu.ua/ua/scince/instytut_vyshhoi_osvity/dosl_glott/org2013/)
10. Маслова Т. Б. Мова науки у вимірах функціонального стилю та дискурсу / Т. Б. Маслова Т. Б. // *Англїстика та американїстика*. – Випуск 11. – 2014. – С. 22-27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/antame\\_2014\\_11\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/antame_2014_11_8)
11. Монахова Т. В. Лінгвістичні засоби мовленнєвого маніпулювання. URL: – <http://ukrmova.com.ua/zmīst-zhurnalu/vipusk-11/leksichni-zasobi-movlenniyevogo-manipulyuvannya/>
12. Руда О. Мовне питання як об'єкт маніпулятивних стратегій у сучасному українському політичному дискурсі: монографія / Руда О. – К., 2012. – 232 с.
13. Селіванова О. О. Мовленнєвий вплив у комунікативній взаємодії / О. О. Селіванова // *Психолінгвістика*. – 2012. – Вип. 10. – С. 223-229. – URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling\\_2012\\_10\\_31.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2012_10_31.pdf)
14. Тараненко Л. І. Просодичні засоби актуалізації англійських фольклорних текстів малої форми (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... док-ра філол. наук: спец. 10.02.04 / Л. І. Тараненко– К., 2016. – 661 с.
15. Яхонтова Т. В. Жанри первинної наукової комунікації: сучасні тенденції розвитку / Т. В. Яхонтова // *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*, 2014. – № 2. – С. 135-140.
16. Brecht D. Learning from Online Video lectures / D. Brecht // *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 2012. – Volume 11. – P. 227-250.
17. Demetriadis S. e-Lectures for Flexible Learning: a Study on their Learning Efficiency / Demetriadis S., Pombortsis A. – URL: [http://www.ifets.info/journals/10\\_2/13.pdf](http://www.ifets.info/journals/10_2/13.pdf)
18. Miller C. R. Genres in Scientific and Technical Rhetoric // Miller C. R., Fahnestock J. // *Poroi*. – Volume 9. – Iss. 1 (2013), Article 12. URL: <http://ir.uiowa.edu/poroi/vol9/iss1/12/>
19. Genre analysis and digital communication: new approaches to genre theory / M. Sokół // *Bridges and Barriers in Metalinguistic Discourse. Polish Studies in English Language and Literature*, edited by Jacek Fisiak. – Vol.17. – P.167-180.

20. Tomakhiv M. E-Lecture as a New Genre of Scholarly Discourse / Marta Tomakhiv // Science and Education a New Dimension. Philology. IV (23). – Issue: 100. – Budapest, 2016. – P. 80-83.

21. Valigura O. Bilinguals and Linguistics of Creativity: the Case of Ukrainians Speaking English / Olga Valigura // Language - Literature – The Arts: A Cognitive-Semiotic Interface, edited by Elzbieta Chrzanowska-Kluszewska, Olga Vorobyova. – Frankfurt am Main; Bern: Peter Lang, 2017. / Series: Text – meaning – context: Cracow studies in English language, literature and culture: Vol. 14. – P. 261–277.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ольга Валігура** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри східної філології Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* експериментально-фонетичні дослідження мовленнєвої комунікації, міжкультурна комунікація, соціофонетика.

**Марта Томахів** – викладач кафедри іноземних мов Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН.

*Наукові інтереси:* експериментальна фонетика, англomовний науковий дискурс, цифрова лінгвістика.

УДК 811.111'34

## МОДЕЛІ ЛІНГВОКОГНІТИВНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ВИСЛОВЛЕНЬ СПІВЧУТТЯ

**Лариса ТАРАНЕНКО, Микола КУЦЕНКО (Київ, Україна)**

*У статті на основі функціонально-енергетичного підходу до дослідження мовленнєвих явищ обґрунтовано узагальнені когнітивно-синергетичні моделі механізму породження й актуалізації мовцем англійських висловлень співчуття різного прагматичного спрямування. За результатами виконання класичного аудитивного та пошукового синергетичного аналізів типових висловлень співчуття наведено лінгвокогнітивну інтерпретацію специфіки їхнього просодичного оформлення.*

**Ключові слова:** висловлення-співчуття, фоноконцепт, синергетична модель, прагматичне спрямування, лінгвокогнітивна інтерпретація, просодичні засоби.

*В статье на основе функционально-энергетического подхода к исследованию речевых явлений обоснованы обобщенные когнитивно-синергетические модели механизма порождения и актуализации говорящим английских высказываний сочувствия разной прагматической направленности. По результатам выполнения классического аудитивного и поискового синергетического анализ типичных высказываний сочувствия в статье приведена лингвокогнитивная интерпретация специфики их просодического оформления.*

**Ключевые слова:** высказывания сочувствия, фоноконцепт, синергетическая модель, прагматическая направленность, лингвокогнитивная интерпретация, просодические средства.

*In the paper on the basis of functional-and-energetic approach to the study of speech phenomena the authors advance cognitive-synergetic models that interpret the mechanism of generation and actualization of English utterances of sympathy having different pragmatic loading. As a result of conducting a classical auditory analysis as well as a synergetic analysis of typical utterances of sympathy the authors present a linguo-cognitive interpretation of their prosodic organisation.*

**Key words:** utterances of sympathy, phonoconcept, synergetic model, pragmatic aim, linguo-cognitive interpretation, prosodic means.

Відомо що, важливе питання загальної проблеми пізнання причин та джерел живлення звукової будови мови знайшло нове теоретичне тлумачення у межах обґрунтованого А. А. Калитою функціонально-енергетичного підходу [6]. Зважаючи на результати прогнозування нею перспективних напрямів дослідження синергетичних особливостей взаємодії фонетичних засобів мови у площині функціонально-прагматичного підходу [1], нами було започатковано експериментально-пошукове опрацювання цього питання на рівні розгляду когнітивного механізму добору мовцем системи просодичних засобів оформлення англійських висловлень співчуття.

Нагадаємо, що сутність функціонально-енергетичного підходу полягає в розумінні фонетичних явищ як результату стохастичного породження мовлення, рушійною силою якого є психофізіологічна енергія з притаманною їй здатністю перерозподілу між свідомістю індивіда та сферами його підсвідомого й позасвідомого [6, с. 299].

При цьому наголосимо, що методологічним підґрунтям функціонально-енергетичного підходу до фонетичних досліджень слугують теоретичний принцип збереження емоційно-прагматичного потенціалу висловлення, опис психо-енергетичного механізму його породження та узагальнена модель перерозподілу енергії емоційно-прагматичного потенціалу висловлення між засобами його актуалізації [1, с. 5–12]. За цих умов застосування методологічного інструментарію функціонально-енергетичного підходу до дослідження усної актуалізації висловлень співчуття уможлиблює інтегроване висвітлення результатів розгляду когнітивно-синергетичного, комунікативного та лінгвального аспектів їхнього просодичного оформлення.

Важливо також і те, що емпіричною апробацією [3; 4; 10] основних положень енергетичного підходу було доведено можливість об'єктивного опису реально існуючих інваріантів саморозвитку структур-атракторів як складних шляхів досягнення мети процесів усної або письмової актуалізації різних типів і видів мовленнєвих відрізків лише за двома параметрами порядку (прагматичний та емоційний потенціали). Зрозуміло, що це надає нам можливість на основі атракторів хаотичної взаємодії логічного й емоційного начал свідомості індивіда з необхідною повнотою прогнозувати кінцевий результат синергетизму емоційно-прагматичного потенціалу в процесі породження та просодичного оформлення мовлення.

Саме тому **метою** започаткованого нами пошуку стало обґрунтування узагальнених когнітивно-синергетичних моделей для лінгвокогнітивної інтерпретації особливостей просодичного оформлення типових за прагматичним спрямуванням англійських висловлень співчуття.

За результатами емпіричного пошуку типових моделей просодичного оформлення висловлень співчуття нами було сформовано відповідні когнітивно-синергетичні моделі (рис. 1-4), здатні у межах лінгвокогнітивної інтерпретації відображати процеси саморозвитку породження й звукової актуалізації співчуття мовцем.

Зазначимо тут, що графічне моделювання та вербальний опис когнітивних психоенергетичних механізмів саморозвитку та звукової матеріалізації мовцем співчуття здійснювалося відповідно до чотирьох, диференційованих раніше [8] за прагматичним спрямуванням, груп висловлень: власне співчуття, втішання, підбадьорювання і співпереживання.

Звернемо також увагу на те, що кожна наведена нижче модель (див. рис. 1-4) має вигляд складної чотирирівневої умовно-топологічної системи сфер духовного буття адресата, яке охоплює екзистенціальну, ментальну й трансцендентну підсистеми, результати функціонування яких контролюються свідомістю, позначеною на моделях точкою С. Оболонка системи утворюється трьома її складовими: комунікативними культурами макро- (сторона СВ) і мікросоціуму (АС) мовця та його прагматичними намірами (сторона АВ). Усередині позначеної системи, що моделює сфери духовного буття особи, яка висловлює співчуття, і типи її мислення (емоційне, емо-раціональне, раціональне та логічне), й відбувається саморозвиток усіх без винятку синергетичних за своєю природою процесів і актів породження співчуття як реакції мовця на емоційний стан адресата.

Завдяки цьому синергетична картина зародження й саморозвитку співчуття у свідомості мовця може бути відображена на моделі у вигляді певної траєкторії структури-атрактора. Це, як відомо [7, с. 206; 3; 10, с. 29], дозволяє здійснити розгорнутий опис психоенергетичного механізму саморозвитку висловлення-співчуття в духовній сфері мовця у термінах синергетики. Під час такого опису ми виходили з прийнятої в синергетиці ідеї послідовного поетапного саморозвитку співчуття, оскільки в реальності під контролем свідомості здійснюють перебіг лише процеси, базовані на діалектичній логіці, а екзистенціальні, ментальні й трансцендентні акти мислення відбуваються у сферах позасвідомого й підсвідомого мовця та реалізуються відповідно до полілектичних законів [7, с. 147–167; 9, с. 54, 100] хаосу, що саморозвивається.

Варто уваги й те, що за певних умов, апелюючи до типової геометричної форми структури-атрактора породження й актуалізації висловлення-співчуття, ми набуваємо підстав

вважати отриману відповідну цій формі інваріантну інтонаційну модель фоноконцептом співчуття конкретного прагматичного спрямування. У зв'язку з цим, дотримуючись запропонованого у праці [6, с. 40] визначення, ми будемо розуміти під *фоноконцептом* специфічне, сформоване внаслідок конкретного комунікативного досвіду мисленнєве утворення, що охоплює змістовий мінімум знання, здатного у формі звукового перцептивного образу або символу зберігатися в довгостроковій пам'яті індивіда і відтворюватися в усному мовленні за допомогою певних фонетичних структур.

З урахуванням викладеного, виконані сумісно класичний аудитивний та пошуковий синергетичний аналізи типових висловлень співчуття показали, що в їхній реалізації домінують структури-атрактори, які складаються з трьох-чотирьох часткових атракторів, що розвиваються за чотирма типовими схемами у площинах відповідних, наведених нижче, узагальнених моделей, співвіднесених із прагматичними намірами мовця.

Розглянемо (рис. 1) отриману на цих підставах типову модель синергетичного опису процесу породження й актуалізації висловлення, прагматичним спрямуванням якого є «власне співчуття»:

*Detective: I got everything you asked for.*

*Mark Latimer: Everything?*

*Detective: Didn't take long. Not to let light in upon the magic, but it really wasn't that difficult. My invoice is in there also.*

*Mark Latimer: Right. Thanks.*

*Detective: I've given you a 50% discount. In light of your... circumstances.*

*Mark Latimer: What do you mean?*

*Detective: I'm <sup>1</sup>truly <sup>2</sup>sorry... | <sup>3</sup>for your <sup>4</sup>loss. [11].*

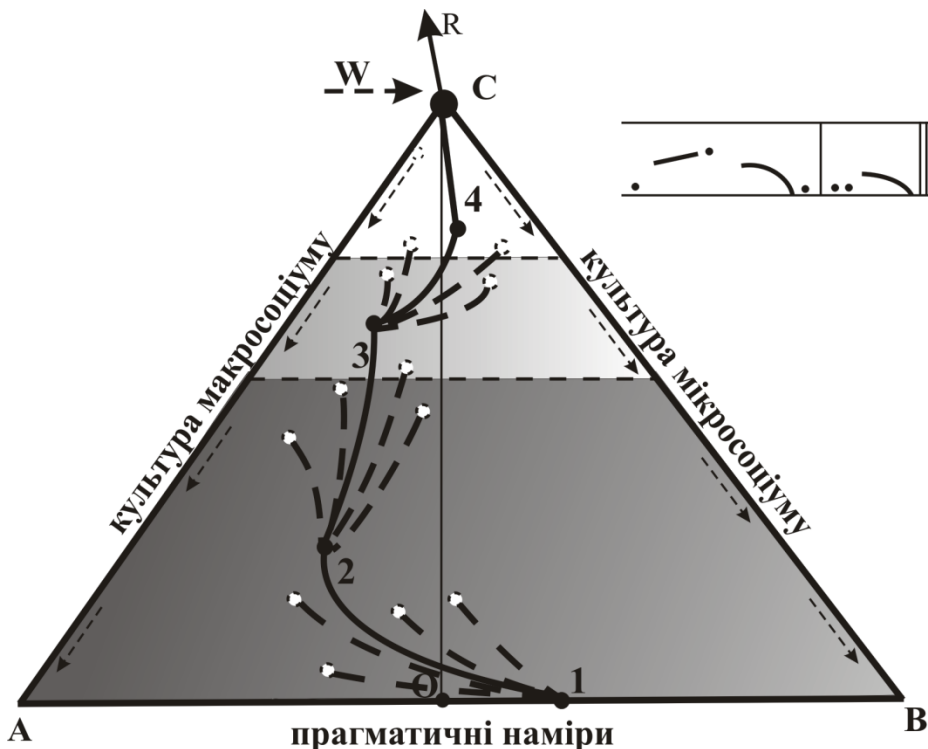


Рис. 1. Інтонаграма і синергетична модель породження висловлення *I'm <sup>1</sup>truly <sup>2</sup>sorry... | <sup>3</sup>for your <sup>4</sup>loss* з прагматичним спрямуванням «власне співчуття»

У цьому типовому варіанті синергетичної моделі вербальна та невербальна інформація (W), що отримується адресантом, надходить у свідомість мовця і, опрацьовуючись нею, перетворюється у сигнали-запити, направлені одночасно у всі сфери його духовного буття (див. паралельні сторонам трикутника стрілки). При цьому, як зазначалося раніше, в актуалізації співчуття важливу роль відіграють культури мікросоціуму та макросоціуму як

параметри порядку, що відповідно до принципів синергетики саме й визначають особливості саморозвитку процесу породження висловлення [7, с. 110].

Проаналізуємо далі ситуацію з висловленням щирого співчуття з приводу трагічної або неприємної ситуації, яка сталася з адресатом (див. рис. 1). Сприйнята перцептивна інформація та ситуація спілкування спричиняють неминуче збудження психічної енергії того, хто співчуває. Оскільки питання, що постало перед ним, віддзеркалює попередній досвід та сприйняття проблеми або горя як негативної ситуації, що могла б статися з ним, зародження першого часткового атрактора відбувається у сфері позасвідомого мовця у площині культури мікросоціуму в точці (1). Проте під впливом факторів культури макросоціуму та формальної ситуації спілкування, частковий атрактор (1-2) тяжіє у бік культури макросоціуму та досягає точки (2). Ментальне сумління щодо ситуації, яка склалася, зумовлює розташування кінцевої точки (3) атрактора (2-3) з тенденцією її наближення до культури мікросоціуму. Після завершення сумнівів (точка 3) під впливом домінування психоемоційної енергії, що породжує прагнення мовця висловити щире співчуття, навички якого засвоєні під час набуття культури його мікросоціуму, частковий атрактор (3-4) завершується у трансцендентній сфері точкою (4) у площині культури мікросоціуму. Унаслідок останньої біфуркації у точці (4) механізм раціонального мислення породжує чіткий атрактор 4-C, який і визначатиме кінцевий вибір просодичних засобів реалізації щирого співчуття (R).

На підтвердження викладеного розглянемо інтонаційну модель, що є результатом просодичної організації висловлення щирого співчуття, зумовленого розглянутим нами процесом синергізму мовленнєво-мисленнєвої діяльності того, хто співчуває (див. інтонограму, наведену справа від моделі рис. 1).

Як видно з інтонограми, перша синтагма висловлення *I'm truly sorry...* має плавний висхідно-спадний мелодичний контур, сформований з низького передтакту, висхідного такту та низького спадного термінального тону. Оформлення слова *truly* висхідним тактом дозволяє зробити висновок про неусвідомлювану емоційну потребу мовця висловити співрозмовнику щире співчуття під впливом засвоєних норм культури мікросоціуму (точка 1). Поява негативного середнього тонального інтервалу на ділянці «такт – термінальний тон» та актуалізація термінального тону з середньою швидкістю зміни напрямку його руху свідчать про процеси, які відбувалися на атракторі 2-3, зумовлені формальністю комунікативної ситуації. Нетипово довга пауза на стику коротких інтоногруп свідчить про вагання мовця щодо доречності висловлення стриманого співчуття, а сповільнення темпу вимовляння другої інтоногрупи (*for your loss*) з приглушеним тембром голосу та зменшеною швидкістю руху пологого низького спадного термінального тону вказують на домінування прагнення висловити щире співчуття, що цілком узгоджується з описаною схемою саморозвитку часткового атрактора 3-4.

Зіставивши просодичне оформлення розглянутого співчуття з іншими подібними висловленнями (напр., *I'm really sorry | what happened to your brother* [11]; *So sorry. | Come, dear* [14]; *I am so sorry, mother. | Certainly.* [14]) ми набуваємо підстав вважати отриману інтонаційну модель фоноконцептом вираження щирого співчуття.

Для аналізу когнітивних процесів, які впливають на просодичне оформлення висловлень-співчуття з прагматичним спрямуванням «співпереживання», розглянемо наступний приклад, графічну інтерпретацію якого та інтонограму зображено на рис. 2.

*Beth: Where was he?*

*Ellie: You need to ask him.*

*Beth: Just tell me.*

*Ellie: Beth...*

*Beth: I saw him tonight with Becca Fisher.*

*Ellie: Does he know you saw him? You need to tell him. You need to talk to him.*

*Beth: I can't do it, Ell.*

*Ellie: Oh, sweetheart, §-I'm sorry. | Really I am. || [11].*

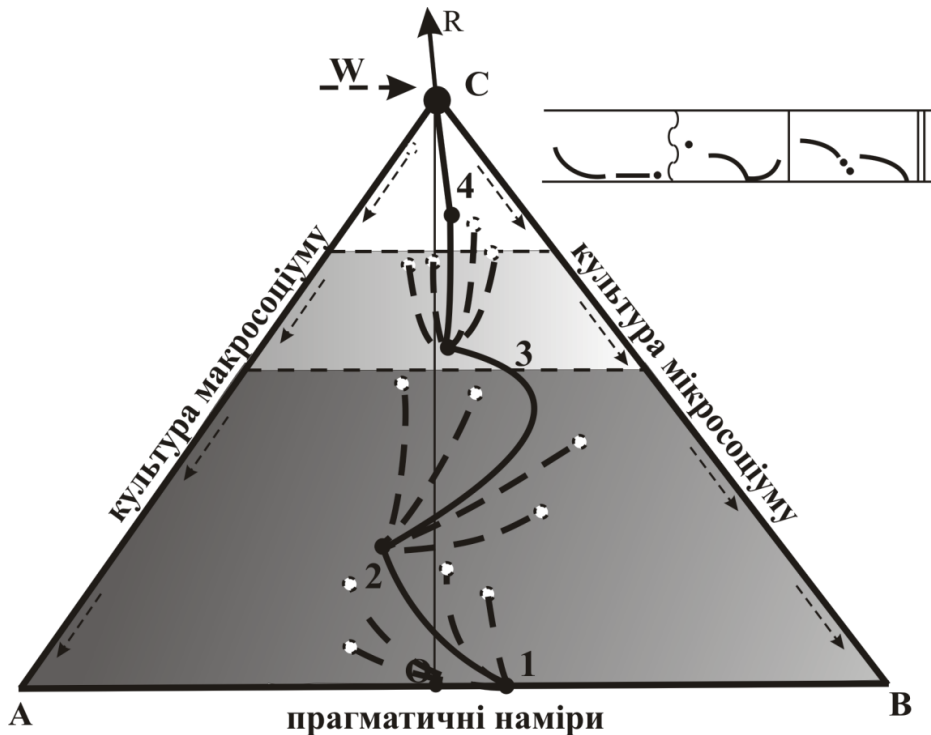


Рис. 2. Інтонаграма і синергетична модель породження висловлення-співчуття «Oh, sweetheart,  $\xi$  -I'm sorry. | Really I am з прагматичним спрямуванням «співпереживання»

З контексту цього прикладу зрозуміло, що дві подруги – Еллі та Елізабет – обговорюють можливу причетність чоловіка Елізабет до вбивства сина. Глибоко переймаючись емоційним і психологічним станом подруги, у позасвідомому Еллі неминуче виникає певний хаос, який породжується у площині її мікросоціуму (1). Проте, оскільки Еллі є одночасно і слідчим поліцейським, який займається розкриттям цієї справи, рух першого часткового атрактора (1-2) направлено до площини культури макросоціуму, який і зупиняється у точці біфуркації (2). З огляду на те, що молоді особи є давніми і близькими знайомими, Еллі підсвідомо щиро співпереживає та проймається емоційним станом подруги. Саме тому другий частковий атрактор (2-3) набуває опуклої форми під впливом культури мікросоціуму, але під дією емо-раціонального типу мислення спрямовується до межі культур мікро- й макросоціуму. Під впливом раціонального мислення траєкторія руху третього часткового атрактора досягає точки (4), що й визначає вектор вибору лінгвальних та позалінгвальних засобів (R) з тезаурусу культури мікросоціуму мовця, щоб виразити щире співпереживання тяжкій ситуації подруги.

Зображена справа від моделі інтонаграма цього висловлення підтверджує логіку синергетичного саморозвитку й актуалізації співчуття-щирого співпереживання. Так, під впливом домінування норм культури мікросоціуму на рівні позасвідомого емоційного мислення (точка біфуркації 1) мовець майже пошепки промовляє інтоногрупу «Oh, sweetheart  $\xi$ », у якій провідну роль у вираженні прагматичного спрямування співпереживання відіграє вигук «Oh», оформлений низьким спадним термінальним тоном увігнутої конфігурації і зменшеної швидкості зміни напрямку його руху. Завершення вимовлення цієї інтоногрупи на низькому тональному рівні з другорядним наголосом («sweetheart») є результатом тяжіння атрактора 1-2 до культури макросоціуму, оскільки мовець виконує свої службові обов'язки офіцера поліції. Проте прояв співпереживання, зумовлений культурою мікросоціуму (частковий атрактор 2-3), передається на просодичному рівні актуалізацією високого передтакту «-I'm у поєднанні з низьким спадно-висхідним термінальним тоном на слові «sorry». Саморозвиток часткового атрактора 3-4 у ментальній сфері мовця завдяки енергії емо-раціонального мислення надає останній інтоногрупі «Really I am значення щирого



співпереживання: поєднання двох спадних тонів різного тонального рівня зі зменшеною швидкістю руху та емпатичне виділення дієслова *am*.

Аудитивний аналіз основних просодичних ознак подібних за структурою та прагматичним спрямуванням висловлень-співчуття (напр., *Oh, dear. | Poor her family. [12]*) дозволяє нам вважати представлену інтонаційну модель фоноконцептом актуалізації співчуття-співпереживання.

Приклад можливих синергетичних процесів, що зумовлюють відповідне просодичне, лінгвальне й позалінгвальне оформлення висловлень-співчуття, які реалізують прагматичне спрямування «втішання», графічно зображено на рис. 3.

*Laura: He smelt of drink.*

*Police: What sort of drink?*

*Laura: Spirits. I don't know why I remember that. Cheap spirits.*

*Police: Are you able to describe him to us?*

*Laura: I... I don't know. I couldn't see him. I'm sorry.*

*Police: It's all right |, you're doing really well |.* (Broadchurch, 2017).

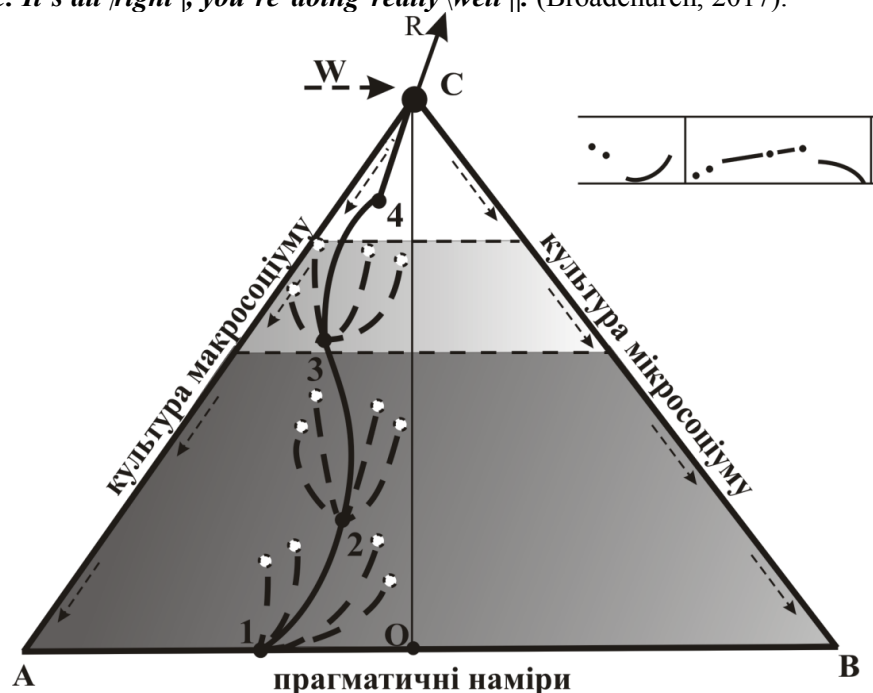


Рис. 3. Інтонограма і синергетична модель породження висловлення-співчуття *It's all right |, you're doing really well |* з прагматичним спрямуванням «втішання»

З контексту наведеного прикладу зрозуміло, що жінка-поліцейський, отримуючи після довгих років мовчання свідчення від потерпілої (Лаура), має щирий намір заспокоїти її. Отримана інформація (**W**), трансформуючись у сигнали-запити, які збуджують психічну енергію жінки-поліцейського, надходить одночасно у всі сфери її духовного буття. При цьому перший частковий атрактор (точка **1**) зароджується під впливом енергії позасвідомого начала мовця, який виконує свої професійні обов'язки, у площині культури макросоціуму. З одного боку, різниця в статусах комунікантів та бажання поліцейського отримати якомога більше даних зумовлюють рух часткового атрактора (**1-2**) у площині культури макросоціуму, проте, з іншого боку – щире бажання жінки втішити співрозмовницю визначає опуклу форму цього атрактора, який тяжіє до культури мікросоціуму, та зумовлює його завершення в наступній точці біфуркації (**2**). Другий частковий атрактор (**2-3**) продовжує рухатися траєкторію опуклості під впливом культури мікросоціуму, проте енергія емо-раціонального мислення повертає його рух у царину макросоціуму (точка біфуркації **3**).

Зображена справа від схеми моделі рис. 3. інтонограма першої синтагми висловлення (*it's all right* |...) підтверджує логіку саморозвитку атракторів 1-2 і 2-3: обраний емоційним мисленням жінки-поліцейської фоноконцепт-аналог (точка 2), що зберігається в її емоційній пам'яті, зумовлює спадно-висхідний мелодичний контур актуалізації цієї інтоногрупи (поєднання високого спадного передтакту (*it's all*) та низького висхідного термінального тону середнього діапазону і середньої швидкості зміни напрямку його руху на слові *right*), що разом з приглушеною гучністю, помірним темпом та м'яким забарвленням тембру голосу мовця цілком відповідає просодичному оформленню щирого співчуття-втішання. Завершення вимовляння цієї інтоногрупи паузою середньої тривалості є результатом тяжіння атрактора 2-3 до культури макросоціуму під впливом енергії емо-раціонального мислення мовця, який виконує свої службові обов'язки.

Дієвість енергії емо-раціонального мислення ще більше спрямовує рух третього часткового атрактора (3-4) до культури макросоціуму, оскільки головна мета поліцейського втішити і заспокоїти потерпілу, щоб отримати максимальний обсяг інформації про злочинця. Саморозвиток цього атрактора (3-4) відбувається у царині культури макросоціуму, де формується раціональна основа вербального вираження щирого, проте емоційно стриманого втішання. Звідси, під впливом логічного мислення, вектор руху атрактора (4-С), який впливає на добір лінгвальних засобів вираження співчуття-втішання, вже буде здійснюватися на підставі тезаурусу культури макросоціуму. На просодичному рівні це відображається оформленням інтоногрупи *...you are doing really well* висхідно-спадним мелодичним контуром (актуалізація низького висхідного передтакту (*you are*), висхідного такту (*doing really*) та низького спадного термінального тону вузького діапазону (*well*), що цілком відповідає інтонаційній моделі фоноконцепту емоційно-нейтрального втішання. Щирість висловленого співчуття-втішання досягається сповільненим темпом і пониженою гучністю його вимовляння, що у поєднанні з плавним регулярним ритмом інтоногрупи та загальною реалізацією у зниженому тональному регістрі із заспокійливим і авторитетним звучанням голосу мовця, надає висловленню ефекту сугестивної дії на реципієнта.

Розгляд специфіки просодичного оформлення інших подібних висловлень (напр., *You might not think it, § but you're doing amazingly*. [11] дозволяє нам кваліфікувати отриману інтонаційну модель фоноконцептом вираження щирого співчуття-втішання, актуалізованого в офіційній ситуації спілкування.

Четверту типову модель (рис. 4) синергетичного опису процесу породження й саморозвитку висловлення-співчуття у свідомості мовця, який має намір підбадьорити співрозмовника, проілюструємо на такому прикладі.

*Mother: I was thinking about everything we need to get done. Tomorrow we should probably start looking into funeral arrangements. And then, you know, just see where you are in terms of insurance.*

*Daughter: I'm not ready for that, Mom.*

*Mother: ↘Nobody's ready for any of this, dear. || But ↘you'll be surprised § at how strong you're gonna be ||. [13].*

З контексту прикладу, відеофрагменту і схеми моделі видно, що сприйнята свідомістю матері (С) вербальна інформація про трагедію в житті доньки та невербальне свідчення того, що донька, будучи морально пригніченою і демотивованою після втрати чоловіка, перебуває в тяжкому психологічному стані (вектор W), викликала у сфері екзистенціального буття матері збудження почуття співпереживання-підбадьорювання, яке породжує на площині прагматичних намірів своєрідний хаос (точка 1). Ураховуючи високий соціальний статус покійного чоловіка та чинні етикетні норми суспільства, матір звертає увагу доньки на необхідність організації відповідної похоронної церемонії та з'ясування ситуації щодо страхування чоловіка. Такі прагнення матері зумовлюють зародження структури-атрактора співчуття-підбадьорювання у площині макросоціуму.

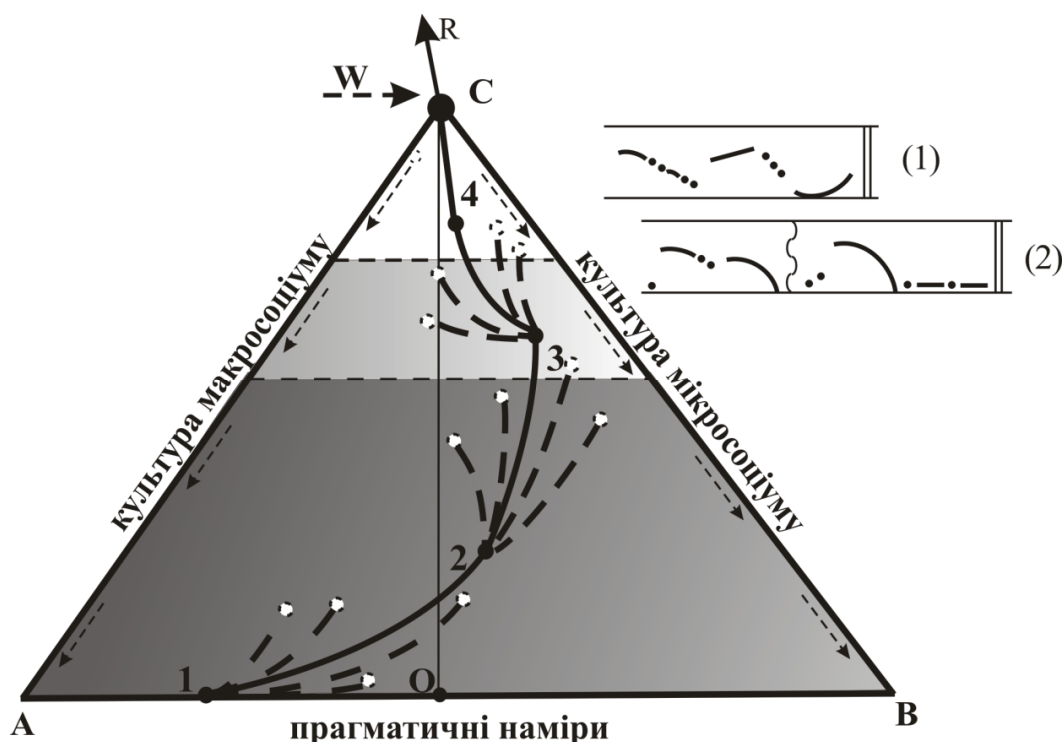


Рис. 4. Інтонограма і синергетична модель породження висловлення-співчуття *↘Nobody's 'ready for 'any of this, ,dear. || But ↘you'll be sur'prised § at how \strong you're gonna be* з прагматичним спрямуванням «підбадьорювання»

Енергія прагматичного наміру матері в резонансі з її емоційною енергією утворюють частковий атрактор співчуття (1–2), який продовжує розвиватися під впливом культури мікросоціуму та завершується у точці (2), відображаючи глибоку стурбованість матері про психічний і психологічний стан доньки.

Розвиток другого часткового атрактора 2-3 під впливом емоційного мислення тяжіє у напрямку до площини культури мікросоціуму матері, для якої потреба заспокоїти дочку природно переважає над необхідністю задовольнити етикетні норми соціуму. Завершується цей частковий атрактор у ментальній сфері підсвідомого мовця (точка 3), де він досягає максимального відхилення від культури макросоціуму.

Про щирість намірів матері, породжених культурою мікросоціуму, заспокоїти і підбадьорити доньку свідчить просодичне оформлення першої інтоногруппи (*↘Nobody's 'ready for 'any of this, ,dear*) комплексного висловлення співчуття, графічне зображення якої представлено справа від моделі на рис. 4.

Аналізована інтоногрупа має хвилеподібний мелодичний контур, який досягається за рахунок актуалізації в її межах ковзної усіченої шкали (*↘Nobody's 'ready for*), високого спадного тону емоційної конфігурації (висхідний тон на ядерному складносієві з наступним спадним рухом ненаголошених складів – *'any of this*), яка слугує засобом виокремлення смислового центру висловлення, та низький висхідний тон (*,dear*).

Такий хвилеподібний рух мелодичного контуру відображає зростання емоційного збудження матері, що передає не лише її прагнення підбадьорити доньку, але й спонукати її до дії. При цьому емфатичне оформлення слова *any* високим спадним тоном висхідно-спадної конфігурації може розглядатися як засіб вираження емотивного значення “сильне бажання переконати й підбадьорити співрозмовника”, а за допомогою наступного низького висхідного тону передається “заохочення співрозмовника до дії”. Про щире прагнення матері підбадьорити доньку свідчать також дещо підвищена гучність і світлий тембр її голосу.

На спрямованість траєкторії саморозвитку третього часткового атрактора (3-4), тобто на його відхилення у бік культури макросоціуму як параметра порядку системи, впливає, насамперед, те, що під впливом раціональних елементів емо-раціонального мислення мати усвідомлює необхідність підбадьорити доньку з метою повернути її до життя у соціумі. Саме внаслідок цього в трансцендентній сфері матері механізми раціонального мислення прагнуть знайти фоноконцепт-прототип, що відповідає і її внутрішнім цінностям, і нормам культури макросоціуму. Звідси, атрактор 4-С, будучи опрацьованим логічним началом матері, матеріалізується у вигляді тих просодичних, лінгвальних та позалінгвальних засобів, які найповніше реалізовуватимуть її прагматичний намір висловити співчуття-підбадьорювання у межах норм культур її мікро- і макросоціумів.

На просодичному рівні цей намір матеріалізується оформленням другого висловлення, де звучить власне підбадьорення (*But 'you'll be sur'prised (1) § at how 'strong you're gonna be (2)*), поєднанням емоційності (1) і виважено-переконливої стриманості (1). Привернення уваги доньки до слів підбадьорювання та її переконання в тому, що стан речей зміниться реалізуються шляхом нетипового оформлення такту (особового займенника *you*) ковзним рухом тону, що виконує роль смислового контрасту у поєднанні з середньо-підвищеним спадним тоном на слові *sur'prised*, та високим спадним тоном широкого діапазону і зменшеної швидкості руху на слові *'strong*, які виконують роль смислових актуалізаторів усього висловлення співчуття-підбадьорення. Переконливість вираження цього висловлення досягається також за рахунок його оформлення правильним регулярним ритмом і паралелізмом інтонаційно-ритмічної моделі суміжних інтоногруп.

Зіставлення ознак просодичного оформлення розглянутого співчуття з іншими подібними висловленнями (напр., *These crimes... they make you feel like your control has been taken away, like there's no light at the end of the tunnel. But there 'is. || -And we're gonna 'find that 'light to'gether. || [11]*) дає нам підстави говорити про отриману інтонаційну модель як про фоноконцепт вираження співчуття-підбадьорювання.

Як бачимо зміни інтонаційної презентації висловлень співчуття, що мають одну й ту саму прагматичну спрямованість, зумовлюються змінами мовленнєвої ситуації (офіційна/неофіційна) та емоційного стану мовця. У всіх розглянутих випадках адекватне сприйняття прагматичного наміру мовця, що висловлює співчуття, досягається за рахунок тембрального забарвлення його голосу.

Аналіз результатів експериментального когнітивно-фонетичного дослідження засвідчив, що узагальнена когнітивно-синергетична модель саморозвитку процесу породження висловлення-співчуття певного прагматичного різновиду виникає внаслідок наявності у психічній сфері мовця певних фоноконцептів-прототипів, здатних відповідно породжувати одну з чотирьох інваріантних інтонаційних моделей. У межах кожної з чотирьох таких типових когнітивно-синергетичних та інваріантних інтонаційних моделей й актуалізується вся множина варіантних реалізацій висловлень співчуття, пов'язана з впливом на мовця таких факторів, як ступінь офіційності ситуації, оцінка мовцем свого соціального статусу та наслідки взаємодії елементів культур макро- й мікросоціумів у його свідомості.

Проведений таким чином традиційний аудитивний та пошуковий синергетичний аналіз усної актуалізації висловлень співчуття підтвердив існування інваріантних просодичних ознак у кожній з чотирьох типів синергетичних моделей саморозвитку співчуття у свідомості мовця, яким відповідають чотири фоноконцепти з притаманними їм інтонаційними моделями.

Перспектива подальшого практичного використання обґрунтованих когнітивно-синергетичних моделей та відповідних фоноконцептів убачається нами в тому, що вони здатні слугувати надійним методологічним підґрунтям лінгвокогнітивної інтерпретації не лише особливостей просодичного оформлення англійських висловлень співчуття, але й специфіки просодичного оформлення подібних видів емоційних висловлень.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення : [монографія] / Алла Андріївна Калита. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 320 с.
2. Калита А. А. Метод комплексної енергетичної оцінки процесу просодичного оформлення мовлення / А. А. Калита, Л. І. Тараненко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство) : [у 4 ч.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (1). – С. 359–365.
3. Калита А. А. Синергетизм породження и актуалізації фоноконцепта / А. А. Калита, Л. І. Тараненко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство) : [у 2 ч.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 96 (2). — С. 213–219.
4. Калита А. А. Механізм породження фоноконцепта / А. А. Калита, Л. І. Тараненко // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., (Брест, Беларусь, 17–18 нояб. 2011 г.) / Брестский гос. ун-т имени А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2012. – С. 17–20.
5. Калита А. А. Синергетичні моделі породження фоноконцептів в англійському мовленні / А. А. Калита // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – № 1002. – С. 106–112.
6. Калита А. А. Энергетика речи : [монографія] / Алла Андреевна Калита. – К. : Кафедра, 2016. – 292 с.
7. Клименюк А. В. Знание, познание, когниция : [монографія] / Александр Валерианович Клименюк. – Тернополь : Підручники і посібники, 2010. – 304 с.
8. Куценко М. А. Систематизація провідних лінгвістичних ознак актуалізації співчуття в англійському діалогічному мовленні / М. А. Куценко // Одеський лінгвістичний вісник. – 2017. – №10. – Том 1. – С. 53–58.
9. Свирский Я. И. Самоорганизация смысла (опыт синергетической онтологии) / Яков Иосифович Свирский. – М.: ЦОП Института философии РАН, 2001. – 182 с.
10. Тараненко Л. І. Психоенергетика сприйняття озвученої казки дитиною / Л. І. Тараненко // Світ емоцій у дзеркалі когніції : мова, текст, дискурс : тези доп. Круглого столу, присвяченого ювілею проф. О. П. Воробйової, (Київ, 27 верес. 2012 р.) / Київ. нац. лінгв. ун-т ; [відп. ред. Л. Ф. Присяжнюк]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 28–29.
11. Broadchurch. Series 1 – 3 : [TV series] / Broadchurch. Series 1 – 3. – Studio : Acorn Media UK, 2017. – 6 DVD's, Running Time : 1080 mins.
12. One of us. [TV series ; directed by William McGregor] / One of us. – Studio : 2entertain, 2016. – 2 DVD's, Running Time : 233 mins.
13. Premonition. [Movie ; directed by Mennan Yapo] / Premonition. – Studio : EIV, 2007. – Running Time : 110 mins.
14. Wilde O. A Woman of No Importance / Oscar Wilde, 1996. – L.A. Theatre Works. (Library Edition Audio CDs). 2 CDs. CD 1 (45:16), CD 2 (61:27).

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Лариса Тараненко** – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

*Наукові інтереси:* когнітивна фонетика, інтонологія, енергетичні аспекти просодичної організації мовлення.

**Микола Куценко** – доцент кафедри іноземних мов Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ.

*Наукові інтереси:* просодичне оформлення англійського діалогічного мовлення, енергетика усного мовлення, когнітивні аспекти актуалізації емоційних висловлень.

УДК 811.161.2'342

**ВИМОВА ЗВУКА [O] БЕЗ НАБЛИЖЕННЯ ПЕРЕД СКЛАДОМ З НАГОЛОШЕНИМ [Ú] В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ**

**Світлана КОВТЮХ (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто орфоепічні норми щодо вживання ненаголошеного звука [o] перед складом з наголошеним [ú]. Головну увагу зосереджено на винятках, коли досліджуваній ненаголошений голосний у такій позиції вимовляють чітко й виразно, без наближення до звука [y]. Проаналізовано, як у різних джерелах: орфоепічних словниках, наукових працях, посібниках і підручниках для вищої школи – репрезентовано рекомендації щодо вимови голосного [o] перед складом з наголошеним [ú]. Сформульовані власні міркування про орфоепічні особливості цього звука в сучасній українській літературній мові з урахуванням низки чинників: фонетичного, акцентуаційного, семантичного, лексичного, етимологічного, морфемного, словотвірного, морфологічного. Зокрема вказано, що голосний [o] перед складом з наголошеним [ú] варто вимовляти без наближення в тих словах, у яких між звуками [o] та [y] засвідчено збіг трьох і більше приголосних.*

*Ключові слова:* орфоепія, орфоепічна норма, ненаголошений звук [o], вимова голосних звуків, звук [oʏ], слова іношомовного походження, префікс, інтерфікс, суфікс.

В статье рассмотрены орфоэпические нормы по употреблению безударного звука [o] перед слогом с ударным [y]. Главное внимание сосредоточено на исключениях, когда исследуемый безударный гласный в такой позиции произносят четко и внятно, без уподобления звуку [y]. Проанализировано, как в разных источниках: орфоэпических словарях, научных трудах, пособиях и учебниках для высшей школы – представлены рекомендации о произношении гласного [o] перед слогом с ударным [y]. Сформулированы собственные рассуждения об орфоэпических особенностях этого звука в современном украинском литературном языке с учетом ряда факторов: фонетического, акцентуационного, семантического, лексического, этимологического, морфемного, словообразовательного, морфологического. В частности указано, что гласный [o] перед слогом с ударным [y] стоит произносить четко в тех словах, в которых между звуками [o] и [y] отмечено употребление трех и более согласных.

**Ключевые слова:** орфоэпия, орфоэпическая норма, безударный звук [o], произношение гласных звуков, звук [oʲ], слова иностранного происхождения, приставка, интерфикс, суффикс.

**Svitlana KOVTIUKH. PRONUNCIATION OF THE SOUND [O] WITHOUT ASSIMILATION BEFORE A SYLLABLE WITH A STRESSED [Y] IN THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE**

The author considers orthoepic norms of the unstressed sound [o] use before a syllable with a stressed [y]. The focus is made on exceptions, when the unstressed vowel in this position is pronounced clearly and distinctly without vocal assimilation to the sound [y]. There has been made an analysis of different resources such as orthoepic dictionaries, scholarly research, university textbooks and manuals as for their recommendations concerning pronunciation of the vowel [o] before a syllable with a stressed [y]. The author formulates her own understanding of orthoepic peculiarities of this sound in the modern Ukrainian literary language with the consideration of a number of aspects: phonetic, accentuate, semantic, lexical, etymological, morphemic, word-formative, morphological. Specifically it is pointed out that the vowel [o] before a syllable with a stressed [y] should be distinctly pronounced in the words with three or more vowels between the sounds [o] and [y].

**Key words:** orthoepy, orthoepic norm, unstressed sound [o], pronunciation of vowels, sound [oʲ], borrowed words, prefix, interfix, suffix.

Відповідно до орфоепічних норм сучасної української літературної мови ненаголошений голосний звук [o] перед складом з наголошеним [y] необхідно вимовляти як [oʲ]. У переважній більшості посібників та підручників для вищої школи таке правило вимови голосних засвідчено без винятків, указано на незначне наближення [o] до [y], як приклади часто подано слова: к[оʲ]жух, з[оʲ]лубка, з[оʲ]зуля [3, с. 155; 13, с. 147; 6, с. 86–87; 14, с. 82 та ін.].

Проте до сьогодні не розв'язано проблему коректної презентації винятків до цього правила про вимову українського голосного [o]. Крім того, у різних джерелах зазначено різну інформацію про те, на які приклади поширено розглядану орфоепічну норму, а на які – не поширено. Усе вищевказане зумовило актуальність публікації.

Мета статті – з'ясувати випадки, коли в сучасній українській літературній мові перед складом з наголошеним [y] треба вимовляти [o] чітко, без наближення, а коли – [oʲ]. Для цього необхідно розв'язати такі завдання: 1) порівняти презентацію вказаного орфоепічного правила в різних наукових, лексикографічних джерелах, підручниках і посібниках для вищої школи; 2) коректно сформулювати правило вживання [oʲ] перед складом з наголошеним [y] як наслідок гармонійної асиміляції та редукції; 3) визначити винятки із цього правила.

Переважна більшість науковців акцентує увагу на тому, що сильне наближення [o] до [y], а то й заміна звука [o] на [y] характерні для південно-західного наріччя, що не відповідає літературній нормі [9, с. 385; 10, с. 9; 6, с. 87]. Дослідник М. А. Жовтобрюх, аналізуючи діалектну вимову звука [o], відзначає, що в південно-східних говорах частіше перед наголошеним [y], рідше [i] поширена вимова [o] із «сильнішою лабіалізацією й дещо підвищеною артикуляцією, що надає йому деякого забарвлення на у». Подібна вимова засвідчена й у говорах південно-західного діалектного ареалу. Сильне «укання», тобто вимова ненаголошеного [o] із значним наближенням до [y] «перед будь-яким наголошеним складом», характерне для таких південно-західних говорів, як «подільські, східноволинські, надсянські, лемківські, деякі буковинські, покутські, наддністрянські». Повну втрату розрізнення фонем /o/ та /y/, вимову [y] на місці ненаголошеного [o] засвідчено «зокрема на Львівщині, острівцями на Поділлі й південній Волині», а також у «частині правобережнополіських говорів» [4, с. 66–67].

Досліджуючи вимову звука [o], М. Ф. Наконечний особливу увагу звертає на темп вимови, а також на те, що це явище відбувається перед наголошеними чи побічнонаголошеними двома звуками: [y], рідше [i] [9, с. 384–385].

Протягом ХХ століття відбулися певні зміни орфоепічних норм. У 20-х роках голосний [o] з наближенням до [y] вимовлявся перед складом з будь-яким голосним [8, с. 21]. У 60-х роках вимова [o<sup>y</sup>] є літературною нормою перед складами з наголошеними [ú], рідше [í], це засвідчено в джерелах тих років видання [9, с. 384]. Сучасною нормою вимови на місці звука [o] голосного [o<sup>y</sup>] є позиція виключно перед складом з наголошеним [ú], на це вказували такі авторитетні знавці сучасної орфоепії, як М. І. Погрібний, Н. І. Тоцька, В. О. Горпинич, О. Д. Пономарів та ін. [10, с. 9; 13, с. 147; 14, с. 82; 2, с. 247; 11, с. 17]. Варто зазначити, що в теоретичній частині найавторитетнішого для багатьох орфоепічного словника 1983 року видання М. І. Погрібного (знавця вимовних норм, який багато років працював диктором на українському радіо), є зауваження: «Малопомітний нахил [o] до [y] перед наголошеним складом з [i] у словнику не позначається» [10, с. 9].

Проте норму про вимову [o<sup>y</sup>] як перед наголошеним [y], так і перед наголошеним [i] помилково чи за традицією (можливо, так навчали самих авторів) фіксують у наукових та навчальних працях донині [6, с. 86–87; 7, с. 117, 118; 12; 1, с. 214 та ін.]. На нашу думку, це некоректно щодо орфоепічної нормативності сучасної української літературної мови.

Спорадично зафіксовано неоднакові погляди того самого автора в різних виданнях. Наприклад, М. А. Жовтобрюх у праці «Курс сучасної української літературної мови» (1961) зазначає, що [o<sup>y</sup>] вимовляється «лише перед складом з наголошеним у в основі слова» [3, с. 155], а в статті «Основа і принципи української літературної вимови» (1976) цей же автор свідчить: «...діалектній різноманітності звукової реалізації фонемі o в сучасній українській літературній мові протиставляється єдина наддіалектна орфоепічна норма, а саме – виразна, ясна вимова o як у наголошеній, так і в ненаголошеній позиції...; лише перед складом з постійно наголошеним у, менше i, можлива його підвищена артикуляція й сильніша лабіалізація, що надає йому певного забарвлення на у» [4, с. 67]. У підручнику 2010 року видання В. В. Бондаренко в підрозділі про асиміляцію голосних указує, що «перед складом з наголошеним голосним [i] ненаголошений [o] стає більш закритим і незначною мірою наближається до [y]: [c°ô·n°ílka] ([c°ô<sup>y>·n°ílka]), [m°ô·b°í] ([m°ô<sup>y>·b°í])» [1, с. 199]. Через кілька сторінок ця ж дослідниця, розглядаючи явище редукції, серед інших прикладів подає й транскрипцію цитованого слова *сопілка* та ін. з більш яскраво вираженим наближенням голосного [o] до [y] перед складом з наголошеним [i]: «[n°ô·c°ím°], [c°ô·p°íjka]» [1, с. 214].

Ненаголошений голосний [o] перед складом з наголошеним [y] вимовляють як [o<sup>y</sup>] внаслідок «регресивної, дистантної, гармонійної асиміляції, яка відбувається тільки у вимові й не фіксується орфографічно» [5, с. 120]. При цьому, за свідченням Н. І. Тоцької, «гармонійна асиміляція взаємодіє з редукцією голосних – перша посилює другу» [15, с. 56]. Розглядані випадки засвідчують другий ступінь редукції, який формально Н. І. Тоцька, слідом за нею й В. В. Бондаренко, іменують якісною редукцією. На нашу думку, вимову першого голосного в прикладах на кшталт *мотузка* [m°ô·t°újka] варто кваліфікувати як наслідок якісно-кількісної редукції, коли в ненаголошеному складі зменшується тривалість голосного звука (приблизно у 2–3 рази) й одночасно звук середнього підняття артикуляційно переходить до високо-середнього [Див.: 13, с. 102–103; 15, с. 54–55; 1, с. 213].

Досліджуючи співоче мовлення українських відомих виконавців з погляду дотримання орфоепічних норм, В. В. Чернишук серед інших помилок виокремила якісну редукцію звука [o] в нехарактерних для цього позиціях: [c°ó·p°óm], [c°ó·b°ó·j·y], [t°h°v°o·j·í] у Святослава Вакарчука; [v°o·g°n°ém] у Руслани Лижичко; [p°o·v°i°n·p] в Ірини Шинкарук; [p°o·v°i°n·í], [t°h°o·b°í] в Олега Скрипки; [c°t°o·p°í·c°], [k°o·p°i°n·ã] в Іво Бобула; [p°o·l°o·t°n·í] у Василя Зінкевича [16, с. 351–352]. Автор указує, що деякі відхилення від орфоепічних норм, зокрема

гармонійна асиміляція, тобто уподібнення голосних звуків у сусідніх складах, у співаків зумовлені «потребами вокальної техніки, яка передбачає особливі умови роботи мовного апарату, зокрема гортані, органів дихання, язика... На те, що такі випадки виникають завдяки особливій співочій техніці», указує, «зокрема, відсутність цих явищ у повсякденному мовленні Святослава Вакарчука, Олега Скрипки, ...Ірини Шинкарук та інших» [16, с. 352]. Крім того, В. В. Чернишук випадки незакономірного вокального уподібнення пояснює «особистими характеристиками мовлення того чи того виконавця, його рівнем володіння українською орфоепічною нормою та мовною культурою», а також робить висновок, що всі «відмінності від мовної норми у співі можна поділити на ті, які виправдовуються особливими умовами роботи мовного апарату співака, тобто вокальною технікою, і ті, що спричинені недотриманням орфоепічної норми окремим співаком. До першої групи насамперед відносимо випадки якісної редукції голосних звуків» [16, с. 353]. Дослідниця чомусь не звернула увагу на те, що Святослав Вакарчук, Руслана Лижичко, Василь Зінкевич родом із Західної України, тому почасти має вплив діалектне мовлення. Можлива й інша додаткова причина свідомої стилізації під діалектне мовлення, бажання наблизити свою вимову до рафіновано-української (як на побутовому рівні частина суспільства кваліфікує західноукраїнську діалектну орфоепію). Олег Скрипка народився в Росії, до України потрапив, вступивши до Київського політехнічного інституту, там не тільки займався творчістю, співав, опанувавши українську мову, а й тісно спілкувався, жив у гуртожитку, дружив із хлопцями родом із західних територій, також початок його творчої діяльності збігся з певною модою на західноукраїнських виконавців, які були на той час дуже популярними. Очевидно, це теж мало вплив як на Олега Скрипку, так і на інших співаків. Порушення орфоепічних норм у співочому мовленні, з одного боку, можуть полегшувати виконавський процес, проте, з іншого – «часто впливають на погіршення дикції (розбірливості голосу)» співака, «зниження мелодійності співочого мовлення, погіршення загального враження слухачів від почутого музичного твору» [16, с. 353].

Небагато друкованих джерел, у яких подано винятки до розгляданого орфоепічного правила вимови голосного звука [o]. У підручнику М. А. Жовтобрюха, наприклад, окремо виділено зауваження до вимови слів іншомовного походження, при цьому зазначено, що [o] вимовляється чітко перед складом і з ненаголошеним, і з наголошеним [y] –: «докуме́нт, монуме́нт, кому́на» тощо [3, с. 150]. М. І. Погрібний запропонував 4 винятки, а саме: «Не виявляє нахилу до [y] звук [o] в таких випадках: коли є сполучним у складних словах: [одноку́рсни<sup>е</sup>к]; також, за нечисленними винятками, у словах іншомовного походження: [борд'ур], [монту́у]; у префіксах: до-, о-, об-, про-, роз- багатьох слів: [добу́ти], [здобу́ток], [оду́жати], [обслу́га], [пробу́ти], [розду́мати]; у ряді суфіксів: [красо́ту], [рвону́ти], [трусону́ти]» [10, с. 9]. У російсько-українському орфоепічному словнику В. О. Горпинича серед 4 винятків, на нашу думку, зайвий – перший – про позицію перед складом з ненаголошеним [y]. При цьому зовсім не згадано, як варто вимовляти звук [o] в деяких суфіксах; до правила про складні слова запропоновано три інші, ніж у словнику М. І. Погрібного, зразки фонетичної транскрипції лексем: [двору́шни<sup>е</sup>к], [ле<sup>н</sup>ккодумний], [одноду́ме<sup>н</sup>ц']. У другому слові в першоджерелі наголос помилково позначено на закінченні, замість звука [г] у транскрипції українських лексем використано [h] для позначення фрикативного глоткового приголосного, щоб не плутати з українським [г] та російським [г], у словнику В. О. Горпинича в записах фонетичною транскрипцією українських слів використовують знак [ў] для позначення позиційного варіанта фонемі /в/, проте не послуговуються [ї] для позначення позиційного варіанта фонемі /й/. Усі теоретичні пояснення, зокрема правила української літературної орфоепії, подано російською мовою. Зазначено правило про вимову префіксів та іншомовних слів, останнє всього з двома прикладами [2, с. 247]. Очевидно, помилково в словах *голубці*, *голуб'ятник* перед складом з ненаголошеним [y] в транскрипції засвідчено [o<sup>у</sup>] [2, с. 26].

У нашому виданні «Сучасна українська літературна мова (Фонетика. Фонологія. Морфонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія)» (2014) подано 4 правила-винятки з



поясненнями, достатньою кількістю прикладів та виведеними власними окремими закономірностями з урахуванням низки чинників: фонетичного, акцентуаційного, семантичного, лексичного, етимологічного, морфемного, словотвірного, морфологічного. Проаналізуємо ці орфоепічні норми й додамо нові коментарі. Варто головне правило про вимову ненаголошеного [o] перед складом з наголошеним [y] ілюструвати більшою кількістю прикладів, у яких треба вживати звук [oʷ]: «чому́ [ч°оʷм°у́], болю́чий [б°оʷл°у́чий], голуби́ти, хому́т, горю́чий, дощу́, борсу́к, вико́лу́вати, волоку́ша, ворогу́ючий, вою́ючий, когу́тик, козу́ля, колю́чка, коню́шня» [5, с. 199], а також *вовчу́г, говору́н, стовбу́н, стовбу́нчик* (горщик), *голубчи́к, стовбу́рчити, стовбу́рчитися, стовбу́шка, стосу́нок, моргу́н, моргу́ха, моргу́ля, мору́ха* (порхавка – кулястий гриб), *моту́ззя, моту́зник, моху́нка* (рослина), *ковту́н, когу́тячий, кожу́шок, колу́н, кольчу́га, кольчу́жний, ходу́лі* та інші. До переліку варто додати оніми – прізвища: *Мочу́льський, Когу́т, Возню́к* та інші; ойконіми (назви українських населених пунктів): *Моргу́нове, Волну́хине, Мотру́нки, Волну́шине, Мочу́линці, Мочу́лки, Вовчу́хів, Вою́тин, Мошун 1* (такий порядок ойконіма (1) та гідроніма (2) засвідчено в «Словниках України», хоч варто логічно першою цифрою позначати гідронім), *Мошу́рів* тощо; гідроніми – власні назви річок: *Мочу́ла, Мочу́ленка, Мочу́лиця, Мочу́лка, Мошу́рівка, Мошун 2* тощо.

Не варто орієнтуватися на модуль «Транскрипція» в електронному та інтернетному виданні «Словники України», оскільки в цьому джерелі дуже багато помилок: [oʷ] фіксують і перед наголошеним [i], і в лексемах – традиційних винятках із цього орфоепічного правила [12].

Звук [o] перед складом з наголошеним [y] необхідно вимовляти чітко, без наближення в таких випадках (логічно спочатку подаємо інформацію про питомі українські слова, а в кінці – про запозичені): 1. Якщо «виконує функцію сполучного голосного (інтерфікса чи суфікса», або кінцевого сегмента незмінюваного початкового компонента) «у складних словах: *двору́шник [дв°ор°у́шни°к], одноду́мець [одн°од°у́ме°ц°], однокурсник [одн°ок°у́рсни°к], повнозвучний, чорногу́з, голопу́цьок, гостроку́тний, простолюддя, простоду́шний, двосту́лковий»* [5, с. 199]. Варто розрізняти приклади, у яких [o] є інтерфіксом, а в яких – суфіксом. Якщо складне слово утворене від словосполучення з першим компонентом – змінною частиною мови, то **-o-** – інтерфікс. Перший дериваційний структурний елемент може походити від іменника: *виноку́рний, водолю́бний, водоспу́ск, дровору́б, вовкоду́хість, лісору́б, водокру́т* (діалектне, вир), *вологалю́бність* тощо; від прикметника: *чорно-бу́рий, чорнобу́рка, чорнову́сний, чорногрудий, чорнозубий, чорноку́дрий, білогруд, білогрудий, білову́сний, білозубо, білору́кий, білору́с, білору́чка, білоту́рка* (сорт ярої пшениці з твердим і білим зерном), *червоно-бу́рий, червоногубий* та ін.; від числівника: *одноу́личний, одноу́хий, одноду́мність, одноду́шний, одноду́шно, однозвук, однозвучно, однозбуджений, однозубий, однозубка, одноклу́бник, одноклу́бниця, однокупольний, однокурсник, однокурсниця, однолю́б, однолю́бка, однору́кий, однору́чний, одностру́нний, односту́лковий, однору́хий, однотру́бний, одноту́мбовий, одношлю́бний, одношлю́бність, двовгну́тий, двогубий, двозубо, двору́кий, двору́чний, двору́шництво, двору́шничати, двотру́бний, двошлю́бність, двоцу́повий, двою́ридний, трою́ридний, стову́стий, стоду́льський, стозву́кий, стору́кий, стору́ко, стоу́стий* та ін.; від займенника: *іншоду́мство, іноду́мець* тощо. Варто навести й приклади пропріативів: *Білору́с, Чорногу́з, Білоу́с* (прізвища); *Білолу́цьк, Стоду́льці, Чорноку́нці, Білогу́би, Староду́б, Чорнору́дка, Білоу́сівка, Білоу́сове* (ойконіми); *Чорногу́зка, Чорноду́б, Чорнолу́зка* (назви річок), *Білору́сь* (назва країни) тощо. Значно менше лексем, у яких **-o-** – суфікс, перший компонент у такому разі – відприслівникового походження: *легкоду́мний, глибокоду́мний, високоду́мний* та ін. Якщо початкова частина складного слова утворена від незмінюваного іменника, то **-o-** є кінцевим компонентом першого кореня: *моноцу́кор, мотобу́р, кіноклу́б, кіносту́дія, кінотру́к, автоту́р* тощо. У цих прикладах реалізовано синкретизм, бо вони одночасно ілюструють 2 правила, серед яких – остання рекомендація про чітку вимову звука [o] в переважній більшості запозичених слів. Частина науковців кваліфікує початкові компоненти на кшталт *моно-, мото-, кіно-, авто-* та ін. як префіксоїди,

у такому разі їх варто визначати як префікси (відбувається зміна морфемного статусу), а вимова – та сама.

2. Голосний [о] вимовляють без наближення в префіксах **до-, о-, об-, про-, роз-** тощо, до традиційного переліку ми додали **по-, недо-, що-**: «*добуток* [d°ob°ut°ok], *обрубок* [obr°ub°ok], *покупка* [n°ok°upka], *провулок* [pr°ov°ul°ok], *роздути* [r°ozd°uti], *оглушливий, одруження, допущений, доручення, обслуга, обшукувати, по-людськи, проснутися, простуда, розпушувач, розсудливість*» [5, с. 199]. Цей список можна доповнити такими лексемами: *олюдити, облуда, облудний, облудність, обурений, обурюватися, огудина, огудиння, одружений, окружний, округлений, олюдноувати, опухлий, осуджувати, остуджений, отруювати, ошуканий, додумати, додуматися, докучити, докурювати, долучений, доручений, доручний, доскубувати, дослужувати, дослухатися, недочути, недолугий, повсюди, повсюдно, подружжя, порозкрічувати, порозкрічуватися, порозкідувати, порозкупорювати, порозкутувати, порозкушувати, порозплутувати, порозплющувати, просунення, продухвина, розбурханий, розбұхий, розгублений, розгулювати, розбурханий, розкутаний, розлучений, розпушений, розчулений, щодуху та ін.* Але в частині слів у префіксальній морфемі ненаголошений [о] вимовляють з наближенням перед першим складом кореня з наголошеним [у]: *n[σ<sup>y</sup>]путьний, n[σ<sup>y</sup>]путьник, n[σ<sup>y</sup>]путьниця, n[σ<sup>y</sup>]пруга, П[σ<sup>y</sup>]куття, n[σ<sup>y</sup>]душечка, n[σ<sup>y</sup>]душка, n[σ<sup>y</sup>]кутний, n[σ<sup>y</sup>]кутний, n[σ<sup>y</sup>]куцький, n[σ<sup>y</sup>]рушити, n[σ<sup>y</sup>]рушник, n[σ<sup>y</sup>]рушувати, зв[σ<sup>y</sup>]рушений, зв[σ<sup>y</sup>]рушення, зв[σ<sup>y</sup>]рушливий, зв[σ<sup>y</sup>]рушувати.*

3. Немає наближення в «низці суфіксів: *рвонутти* [rv°on°uti], *трусонутти* [tr°us°on°uti], *сказонутти, різонутти, хвастонутти*», *двигонутти* (фамільярне), *мотонутися* (розмовне), тобто в інфінітивному суфіксі **-ону-** перший голосний треба вимовляти чітко й виразно перед наголошеним [у]. Проте якщо [о] належить до кореня, а звук [у] – до наголошеного суфікса **-ну-**, то відбувається наближення й вимовляють звук [o<sup>y</sup>]: «*тонутти* [t°on°uti], *копнутти* [k°on°uti], *кольнутти* [k°ol°n°uti]», *згорнутти, мотнутти, мотнутися, перегорнутти, горнутися* тощо. Нами спостережено закономірність: [о] варто вимовляти чітко в коренях дієслів перед наголошеним суфіксом **-ну-**, «якщо між голосними засвідчено збіг 3 і більше приголосних звуків: *ковтнутти, итовхнутти, ковзнутти*», *моргнути, морснутти* (розмовне, вдарити), *шморгнути*; «таке явище характерне й для інших частин мови: *жорству*» [5, с. 199].

4. Чітко й виразно [о] перед складом з наголошеним [у] вимовляють у «словах іншомовного походження: *бордюр* [b°ord°ur], *фортуна* [f°ort°una], *Конфуцій* [k°onf°u°i°i], *кольчуга, конфуз, контузія, еволюція, Колумбія, Гонулулу*», *Монруж* (місто у Франції), *Мосул* (місто в Іраку), *Поллукс* (назва зірки), *морула* (одна з ранніх стадій розвитку зародка багатоклітинних тваринних організмів, що становить скупчення клітин без чітко виявленої порожнини), *абсолютний, брошура, революція, контрреволюція, резолюція, солюція, ноктюрн, коклюш, коклюшиний, обструкція, продюсер* тощо. Засвідчено «деякі **винятки** – давно запозичені іншомовні слова, які підлягають загальному правилу, як і питомі лексеми: *комуна* [k°om°una], *костюм, костюмний, союз, союзний, союзник, союзнацький*» [5, с. 199]. Такі приклади зафіксовано в орфоепічному словнику М. І. Погрібного. У лексикографічній праці В. О. Горпинича в транскрипції слів *союз, союзник* звук [о] подано без наближення [2, с. 78], інших вищевказаних лексем там немає.

Отже, донині в різних джерелах – наукових, довідкових, лексикографічних, навчальних – засвідчено різну інформацію щодо орфоепічних норм вимови ненаголошеного звука [о]. Наразі голосний [о] тільки перед складом з наголошеним [у] має незначне наближення до [у] в словах сучасної української літературної мови внаслідок дії двох фонетичних явищ. Перше – комбінаторне, коли звук [o<sup>y</sup>] в деяких словах виник як результат регресивної, дистантної, гармонійної асиміляції (вокальної асиміляції, асиміляції голосних, вокальної гармонії, гармонії голосних) ненаголошеного звука [о] попереднього складу до наголошеного [у] наступного складу, яка відбувається у вимові й не зафіксована орфографічно. Друге одночасне явище – позиційне – якісно-кількісна редуція, тобто синхронне зменшення тривалості голосних у ненаголошених складах та втрата напруженості, зміна якісних

характеристик при збереженні характерного тембру голосних. У ненаголошеній позиції звук [oʷ] має довготу менш тривалу, у 2–3 рази коротшу, ніж наголошений голосний, спинка язика, яка займає середнє положення щодо піднебіння, піднімається трохи вгору, або інакше – із середнього ряду переміщується до високо-середнього. Якісна редуція в таких випадках є прямим наслідком кількісної, і явище гармонійної асиміляції посилює редуцію неакцентованих голосних. Ці фонетичні зміни звуків не засвідчено в чотирьох виняткових випадках, тобто [o] перед складом з наголошеним [ú] варто вимовляти чітко, без наближення: 1) коли [o] в складних словах виконує функції інтерфікса (тоді початковий компонент походить від змінної частини мови – іменника, прикметника, займенника, числівника), чи суфікса (якщо перший компонент утворено від прислівника), чи кінцевого звука кореня (коли початковий сегмент – незмінюваний іменник); 2) у префіксах з голосним звуком [o] до-, о-, об-, по-, про-, роз-, недо-, що- та ін., за окремими винятками; 3) у низці суфіксів, причому перед дієслівним наголошеним суфіксом -ну́- вимовляють [o], якщо між голосними засвідчено збіг 3 і більше приголосних звуків, таке можливо і в інших частинах мови; коли ж між кореневим голосним [o] та звуком [ú] наголошеного суфікса -ну́- – 1–2 приголосні, то за загальним орфоепічним правилом уживають звук [oʷ]; 4) в іншомовних словах, крім кількох, які були давно запозичені й підпали під дію закономірних фонетичних процесів української літературної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко В. В. Зміни звуків у мовному потоці / В. В. Бондаренко // Сучасна українська літературна мова : Лексикологія. Фонетика : підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. – К. : Знання, 2010. – С. 194–215.
2. Горпинич В. А. Русско-украинский орфоэпический словарь / В. А. Горпинич ; под ред. В. М. Русановского. – К. : Освіта, 1992. – 254 с.
3. Жовтобрюх М. А. Фонетика / М. А. Жовтобрюх // Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови : підручник для факультетів мови і літератури педагогічних інститутів. Частина I / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – Видання друге, виправлене. – К. : Радянська школа, 1961. – С. 96–161.
4. Жовтобрюх М. А. Основа і принципи української літературної вимови / М. А. Жовтобрюх // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 6. – С. 63–75.
5. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Фонетика. Фонологія. Морфонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія) : навчально-методичний посібник / С. Л. Ковтюх. – Кіровоград, 2014. – 288 с.
6. Лобода В. В. Орфоепія / В. В. Лобода // Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; за ред. М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 1994. – С. 83–101.
7. Микитин-Дружинець М. Л. Орфоепія / М. Л. Микитин-Дружинець // Бондар О. І. Сучасна українська мова : Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навчальний посібник / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 111–136.
8. Наконечний М. Ф. Українська мова / М. Ф. Наконечний. – Харків : Рух, 1928. – 260 с.
9. Наконечний М. Ф. Орфоепічні норми та їх значення / М. Ф. Наконечний // Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1969. – С. 370–401.
10. Орфоепічний словник / укладач М. І. Погрібний. – К. : Радянська школа, 1983. – 629 с.
11. Пономарів О. Д. Культура слова : мовностилістичні поради / О. Д. Пономарів. – 4-те вид., доповн. – К. : Либідь, 2011. – 272 с.
12. Словники України – інтегрована лексикографічна система / В. А. Широков, О. Г. Рабулець, І. В. Шевченко та ін. – К. : Український мовно-інформаційний фонд, 2010.
13. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова : фонетика, орфоепія, графіка, орфографія / Н. І. Тоцька. – К. : Вища школа, 1981. – 183 с.
14. Тоцька Н. І. Орфоепія / Н. І. Тоцька // Сучасна українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1997. – С. 81–85.
15. Тоцька Н. І. Фонетика і фонологія / Н. І. Тоцька // Сучасна українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. – 2-е вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1997а. – С. 11–80.
16. Чернишук В. В. Співоче мовлення і орфоепічна норма [Електронний ресурс] / В. В. Чернишук // Літературознавчі студії : збірник наукових праць. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2012. – Випуск 32. – С. 347–353.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ковтюх Світлана** – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* фонетика, орфоепія, ономастика, граматики, морфологічна парадигматика сучасної української мови.

УДК 378.016:811.112.2:379.85

## AUSSERPHONOLOGISCHE BESONDERHEITEN DEUTSCHER AUSSPRACHE AUS VERGLEICHENDER PERSPEKTIVE AM BEISPIEL KONSONANTISCHER SUBKLASSE DER LIQUIDE

**Artur TWOREK (Wrocław, Polen)**

*Es ist anzunehmen, dass die phonologischen Phänomene die sprachstrukturellen Einheiten zu gestalten haben, mit der prinzipiellen Absicht die Bedeutungsmanifestation der Lexeme (ggf. der Morpheme oder Phrasen) durch ihren korrekten Einsatz und kontrollierte Ausdifferenzierung zu gewährleisten. Außerphonologisch sind dagegen diejenigen Phänomene, die außerhalb der Sprachstruktur zu platzieren sind. Dazu gehören somit u.a. individuelle Gewohnheiten und sprechercharakteristische Eigenschaften, soziophonische Tendenzen, identitätsstiftende Merkmale, zeitliche/gesellschaftliche/regionale Vorlieben. Sie kommen zum Ausdruck, wenn an Stelle einer allgemein anerkannten Standardform eine phonetische, sie nicht beeinträchtigende, artikulatorisch von diesem Standard jedoch abweichende Variante realisiert wird. Allerdings ist die Grenze zwischen dem Phonologischen und Außerphonologischen nicht immer scharf und die Zugehörigkeit einzelner Phänomene zum Einen oder zum Anderen ist keineswegs exklusiv. Die phonologischen Merkmale dienen nämlich zur Konstituierung sprachorganisatorischer Einheiten auf morphologischer Ebene<sup>1</sup> in Form von phonetisch realisierten Sprachlautsequenzen. Und ihre phonetische Natur umfasst sowohl das Phonologische als auch das Außerphonologische. Aus der phonologischen Sicht können außerphonologische Phänomene somit das alles umfassen, was gegebenenfalls keinen phonologischen Wert hat, was den Phonemstatus einer Einheit nicht ändert, was außerhalb des imaginierten Geltungsbereichs der distinktiven Merkmale liegt.*

**Schlüsselwörter:** Phonodidaktik, außerphonologische Phänomene, Liquide.

*Artur Tworek. The non-phonetic phenomena of German pronunciation by example of consonantal subclass of liquids. The aim of this paper is to show how important are the non-phonologic phenomena in the phonetics of present-day-German. The variety of articulation is especially characteristic for the liquids – a subclass of consonants: /r/-sounds and /l/-sounds. The contrastive analysis let conclude, that the foreign language speakers of German transferred their own native varieties of /r/- and /l/-articulation to pronunciation of German. That generates also the sociophonetic problems.*

**Key Words:** non-phonological phenomena, liquids, present-day-German.

### 1. Einführung

Wenn zum Teil ironisch angenommen wird, dass die linguistische Germanistik die deutsche Sprache bereits in allen möglichen Details genau beschrieben hat, wäre der nächste methodologische Schritt diese Beschreibungen zu relativieren, um die einzelnen Details damit zu objektivieren. Dies ermöglicht eine vergleichende Perspektive, denn sie bietet nicht nur die Grundlage für neuphilologische Curricula an, sondern lässt einzelsprachige Phänomene in einem universelleren Kontext beobachten und sie anschließend zutreffender verstehen und interpretieren.

Es gibt mindestens zwei zusammenhängende Gründe, warum gerade außerphonologische Phänomene an dieser Stelle zu thematisieren sind. Zum Einen handelt es sich darum, dass sie oft außer Acht gelassen werden, weil sie im Kommunikationsprozess die Inhaltsübertragung theoretisch nicht stören. Dies tun in der Regel phonologische Einheiten – die sog. Phoneme<sup>2</sup>. Es ist jedoch allgemein bekannt, dass es in Kommunikationsakten nicht nur um Inhaltsübertragung geht, obwohl dies primär und grundlegend ist. Jeder Kommunikationsakt ist aber auch ein soziales Verhalten, während dessen – im Fall der mündlichen Kommunikation – zur Interaktion zwischen dem Sprecher und dem Hörer kommt. Der Hörer nimmt nicht nur das Inhaltliche auditiv wahr, sondern er bewertet absichtlich oder unabsichtlich, objektiv oder subjektiv, richtig oder falsch, gerecht oder ungerecht den Sprecher und infolgedessen stuft ihn als Seinesgleichen oder als Fremden ein. Bereits in 70er Jahren des 20. Jhs. hat Klaus Kohler [1, S. 27–32] darauf hingewiesen, dass derjenige Sprecher, der die Erwartungen und Vorstellungen des Kommunikationspartners nicht erfüllt – weil er beispielsweise kein fester Mitglied seiner

<sup>1</sup> Sowohl wortbildungs- als auch flexionsmorphologisch werden grundlegende Einheiten gestaltet, die des Weiteren lexikalisiert, semantisiert, pragmatisiert usw. werden, mit dem Ziel inhaltlich vollständige Information zu kreieren und sie anschließend zu übermitteln, dazu vgl. u.a. Wurzel [11].

<sup>2</sup> Es wird in diesem Beitrag darauf verzichtet, Begriffe wie Phonem, Phonologie oder distinktive Merkmale zu definieren, weil sie für die an dieser Stelle geführten Überlegungen von keiner grundlegenden Bedeutung sind.

Sprachgemeinschaft ist –, gewissen gesellschaftlichen Sanktionen ausgesetzt werden kann, die u.a. auf der mangelnden Akzeptanz eines solchen Sprechers innerhalb der (neuen) Sprachgemeinschaft beruhen. Solche stigmatisierenden Mechanismen werden durch falsche – d.h. mit Hörererwartungen nicht konforme – Aussprache inspiriert, weil sie durch ihre Rudimentarität jegliche Wahrnehmungsklischees begünstigt. Und im Bereich der Aussprache – also der phonetischen Manifestation der Sprache – sind aus der Sicht der Pragmatik eines komplex gesehenen Kommunikationsaktes außerphonologische, sozial wirkende Phänomene genauso ausschlaggebend wie phonologische, die Semantik einer Information garantierenden Einheiten – obwohl es kaum möglich ist, diese Relation quantitativ zu erfassen.

Der andere Grund ist dagegen die Phonodidaktik bzw. die Art und Weise, wie man die außerphonologischen Phänomene in der Phonodidaktik betrachtet. Und es geht dabei sowohl um die Didaktik der Phonetik einer Muttersprache als auch einer Fremdsprache. In den traditionellen, phonologisch orientierten phonodidaktischen Modellen hebt man gewöhnlich die Wichtigkeit der sogenannten distinktiven Merkmale hervor und demonstriert anhand lexikalischer Oppositionspaare<sup>1</sup>, welche negativen Folgen für die Lexemsemantik eine durch unkorrekte Realisierung solcher Merkmale verursachte Phonemänderung haben kann. Viel zu wenig Platz widmet man dagegen sowohl in philologischen Curricula und Schulprogrammen als auch in der Praxis den außerphonologischen Phänomenen.

## 2. Was sind außerphonologische Phänomene?

Es ist anzunehmen, dass die phonologischen Phänomene die sprachstrukturellen Einheiten zu gestalten haben, mit der prinzipiellen Absicht die Bedeutungsmanifestation der Lexeme (ggf. der Morpheme oder Phrasen) durch ihren korrekten Einsatz und kontrollierte Ausdifferenzierung zu gewährleisten. Außerphonologisch sind dagegen diejenigen Phänomene, die außerhalb der Sprachstruktur zu platzieren sind. Dazu gehören somit u.a. individuelle Gewohnheiten und sprechercharakteristische Eigenschaften, soziophonische Tendenzen, identitätsstiftende Merkmale, zeitliche/gesellschaftliche/regionale Vorlieben. Sie kommen zum Ausdruck, wenn an Stelle einer allgemein anerkannten Standardform eine phonetische, sie nicht beeinträchtigende, artikulatorisch von diesem Standard jedoch abweichende Variante realisiert wird. Allerdings ist die Grenze zwischen dem Phonologischen und Außerphonologischen nicht immer scharf und die Zugehörigkeit einzelner Phänomene zum Einen oder zum Anderen ist keineswegs exklusiv. Die phonologischen Merkmale dienen nämlich zur Konstituierung sprachorganisatorischer Einheiten auf morphologischer Ebene<sup>2</sup> in Form von phonetisch realisierten Sprachlautsequenzen. Und ihre phonetische Natur umfasst sowohl das Phonologische als auch das Außerphonologische. Aus der phonologischen Sicht können außerphonologische Phänomene somit das alles umfassen, was gegebenenfalls keinen phonologischen Wert hat, was den Phonemstatus einer Einheit nicht ändert, was außerhalb des imaginierten Geltungsbereichs der distinktiven Merkmale liegt.

Ich möchte mich im Folgenden nur auf segmentale Einheiten einer konsonantischen Sprachlautklasse konzentrieren, obwohl angedeutete Phänomene, sowohl unter anderen Sprachlautklassen zu finden sind, als auch auf höheren Ebenen des phonetischen Ausdrucks einer Sprache manifestiert werden. Gerade unter Konsonanten lässt sich aber besondere Realisierungsvielfalt bestimmter Phoneme beobachten, die durch systeminterne Platzierung einer konkreten konsonantischen Subklasse determiniert wird und das phonetische Bild einiger Sprachen wesentlich mitprägt.

<sup>1</sup> Ein Paradebeispiel sind zahlreiche Publikationen zur Didaktisierung der Phonetik des Deutschen als Fremdsprache von Wolf Dieter Ortman [vgl. bes. 3], die er im Auftrag des Goethe-Instituts verfasst hat.

<sup>2</sup> Sowohl wortbildungs- als auch flexionsmorphologisch werden grundlegende Einheiten gestaltet, die des Weiteren lexikalisiert, semantisiert, pragmatisiert usw. werden, mit dem Ziel inhaltlich vollständige Information zu kreieren und sie anschließend zu übermitteln, dazu vgl. u.a. Wurzel [11].

### 3. Wo gibt es das größte Potential außerphonologischer Kreativität?

Die Antwort auf die im Kapiteltitel gestellte Frage lautet: innerhalb der sogenannten Liquide<sup>1</sup> – einer Subklasse der Konsonanten, die von anderen sonantischen (also denjenigen Konsonanten, bei denen der Phonationsstrom nur schwach vom Artikulationsorgan und -stelle beeinflusst wird) Subklassen durch den Einsatz von mehreren Verschlüssen bzw. Engen artikulatorisch ausdifferenziert wird. Diese Subklasse machen Vibranten (also die /r/-Laute) und Laterale (also die /l/-Laute) aus. Beide Artikulationsweisen verfügen in den meisten Sprachen<sup>2</sup> über lediglich je ein Phonem, mit dem die Bedeutungsdifferenzierung der Lexeme effektiv gewährleistet wird. Gemeinsam für Vibranten und Laterale ist auch, dass sie über jeweils einen, etwa prototypischen Sprachlaut verfügen, obwohl es ihn in dieser prototypischen Form in einigen Einzelsprachen gar nicht gibt. Diese Singularisierung wird jedoch durch eine bei anderen konsonantischen Subklassen in solcher Intensität nicht vorhandene Tendenz zur artikulatorischen Varianz quasi kompensiert.

### 4. Zur /r/-Vielfalt

Die Motivation der Entstehung vieler /r/-Varianten lässt sich als idiolektal interpretieren. Für die Artikulationsweise der Vibranten ist es charakteristisch, dass das Artikulationsorgan gegen die Artikulationsstelle mehrmals schlägt, wobei jeder dieser Schläge einen kurzzeitigen Verschluss bildet, der dann gelöst und fließend wieder gebildet wird. Die prototypische Variante ist ein apikales [r], in der die Zungenspitze zum aktiven Artikulationsorgan wird. So entsteht der sprechmotorisch komplizierteste Sprachlaut natürlicher Sprachen. Infolgedessen sind viele Sprecher körperlich nicht im Stande<sup>3</sup> eine artikulatorisch so aufwendige Variante zu vollziehen, was zahlreiche Varianten generiert, die in ihren artikulatorischen Vereinfachungstendenzen auf bestimmten Merkmalsänderungen basieren, was die Tabelle 1. schematisch illustriert.

Tab. 1: Vereinfachungstendenzen der /r/-Varianten nach Tworek [5, S. 147]

/r/-VARIANTE	QUANTI-TÄT	ARTIKULATIONS-ORGAN	ARTIKULATIONS-WEISE	SPRACH-LAUT-KLASSE	PRÄ-SENZ
[r:]	4-6	Apex	Vibrant	Konsonant	Ja
[r]	2-4				
[r]	1				
[R]		Uvula			
[ʁ]			Frikativ		
[r̥]			Approximativ		
[e <sup>w</sup> /e <sup>i</sup> ]				Vokal	
#					Nein

Zuerst wird die Zahl apikaler Schläge minimiert, was in extremer Fassung zur einschlägigen Variante führt. Die weitere Vereinfachung betrifft das vibrierende Artikulationsorgan: die Zungenspitze wird in dieser Funktion durch das leichter in Schwingungen einsetzbare Gaumensegel ersetzt, was das uvulare [R] generiert. Anschließend wird die Artikulationsweise vereinfacht, indem das Gaumensegel nicht mehr schwingt, sondern nur noch postdorsal eine frikative Enge bildet. Des

<sup>1</sup> Diese Bezeichnung scheint wenig relevant zu sein, denn auch Nasale und Gleitlaute lassen sich wegen ihrer Artikulation in Bezug auf den nur schwach gestörten Phonationsstrom als fließend charakterisieren, vgl. u.a. Tworek [7, S. 21].

<sup>2</sup> Dies gilt jedoch z.B. für das Spanische nicht, in dem die Zahl der apikalen Verschlüsse bei einem [r] phonemdifferenzierend ist (d.h. ein vs. zwei und mehr oder weniger vs. mehrere). Bei Lateralen gibt es auch biphonematische phonologische Interpretation der Präsenz von [ʎ] und [ɫ] (z.B. im Bulgarischen). Es gibt schließlich Sprachen, in denen die interne Subklassenausdifferenzierung in Vibranten und Laterale nicht vorhanden ist (z.B. Japanisch).

<sup>3</sup> Auch wenn sie im Stande sind, wollen einige die /r/-Aussprache trotzdem artikulatorisch vereinfachen.

Weiteren führt die Ausspracheerleichterung zu approximativen und vokalisiert Varianten. Im letzteren Fall ist aus rein artikulatorischer Sicht von keinem Konsonanten mehr die Rede. Schließlich kann der /r/-Laut auch völlig getilgt werden.

### 5. Zur /l/-Vielfalt

Anders werden die /l/-Varianten motiviert. Das prototypische [l] ist ein lateraler koronal-alveolarer (bzw. dentaler) Konsonant: die Zungenspitze bildet auf dem oberen Zahndamm einen Verschluss, der es ermöglicht, die beiden seitlichen Zungenränder hochzuziehen, so dass zwischen ihnen und seitlichen Zahndamm- oder Zahnreihen beidseitig je eine Enge entsteht, in die der etwa halbierte Phonationsstrom einfließt und ohne zu reiben, lateral (der zentrale Weg bleibt durch den apikal-alveolaren Verschluss gesperrt) entweicht. Diese primäre Artikulation des [l] umfasst somit nur die Aktivitäten aller Zungenrandteile und der ganze Zungenrücken ist bewegungslos. Damit eröffnen sich gut geeignete Freiräume für den Ansatz sekundärer Artikulation eben in Form der Aufwölbung eines der Zungenrückenteile. Dies ergibt zwei dorsalisierte /l/-Varianten: [l<sub>j</sub>] – eine palatalisierte mit der zusätzlichen mäßigen Aufwölbung des Prädorsums und [l<sub>w</sub>] – eine velarisierte mit der zusätzlichen mäßigen Aufwölbung des Postdorsums. Die beiden Dorsumteile können aber intensiver aufgewölbt werden, so dass jeweils eine zusätzliche den ausgehenden Phonationsstrom beeinflussende Enge gebildet wird. Die seitlichen Zungenränder bleiben dabei stets hochgezogen, der apikale Verschluss wird aber fakultativ auf die unteren Zähne verlagert, was insgesamt neue primäre Artikulation in Form vom palatalen [ʎ]- bzw. velaren [ɥ]-Lateral organisiert.

Tab. 2: Artikulatorische Entwicklungsstufen des [l]

[l<sub>j</sub>] → [ʎ] → [j] → [j/ç]

↗

[l]

↘

[l<sub>w</sub>] → [ɥ] → [w] → [β/ϕ]

Die nächsten Entwicklungsstufen lassen neue Varianten aus der lateralen Artikulationsweise extrahieren und bei der weiteren Intensivierung der Engebildung, die aus dem dorsalen in den labialen Bereich verlagert wird, zuerst Gleitlaute ([j] und [w]) und schließlich Frikative ([j/ç] und [β/ϕ]) entstehen, was in der Tabelle 2 illustriert wird.

### 6. Das /r/-Bild im heutigen Deutsch aus vergleichender Perspektive

Das /r/-Bild ist in den natürlichen Sprachen heutzutage sehr unterschiedlich, was sich aus den bereits angedeuteten Tendenzen zur Vereinfachung der den Sprecher motorisch überfordernden apikalen [r]-Aussprache der prototypischen Form direkt ergibt.

Es gibt dennoch Sprachen<sup>1</sup>, wo diese Tendenzen nicht vorhanden sind und wo apikales [r] die einzige normgerechte /r/-Variante ist. Dazu gehören unter anderen slawische (bis auf die beiden sorbischen Sprachen) und finnougriische Sprachen. Allerdings ist die Tendenz die Zahl der apikalen Schläge zu minimieren in letzten Jahrzehnten in der Slavia kaum zu übersehen, d.h. immer häufiger sind es einschlägige Varianten. Im Finnischen und Estnischen dagegen scheinen drei bis vier apikale Schläge stets die häufigste Realisierungsvariante zu sein, obwohl Ungarisch eher den slawischen Sprachen ähnelt.

Unter denjenigen Sprachen, die die Mechanismen artikulatorischer Erleichterung der /r/-Aussprache aktiviert haben, lassen sich einerseits solche aussondern, wo die Situation bereits einigermaßen stabilisiert gewesen ist. So sind Dänisch oder Französisch Beispiele für Sprachen mit perfekten Vereinfachungsprozessen, die zu Folge haben, dass die uvularen [ʀ/ʁ]-Varianten dort als relativ stabil und normgerecht gelten. In anderen Sprachen dauert die Evolution ständig und kennzeichnet sich durch manchmal intensive Dynamik. Obwohl das apikale [r] regiolektal, soziolektal oder konsituativ determiniert im heutigen Englisch noch sporadisch zu hören ist, gilt diese Sprache als diejenige, die die prototypische /r/-Variante mit artikulatorisch vereinfachten Formen weitgehend ersetzt hat. Am häufigsten kommen im Englischen die approximativen (retroflexen) Varianten vor, die distributiv die Form eines einschlägigen Vibranten (vor allem in der Umgebung der koronal-alveolaren Obstruenten) fakultativ und im Auslaut des vollen Schwundes eher obligatorisch übernehmen. Diverse /r/-Formen sind für das heutige Portugiesisch immer charakteristischer, wobei fällt es im Moment noch schwer ein, diese Formenvielfalt auf bestimmte determinierende Faktoren zurückzuführen. Das heutige Niederländisch ist dagegen die Illustration einer Sprache, in der sich die ursprünglich nur idiophonischen Vorlieben in letzten Jahrzehnten so verbreitet haben, dass die uvularisierten und besonders die approximativen (im Auslaut) Varianten das /r/-Bild dieser Sprache allmählich immer stärker mitbestimmen.

Wo ist in dieser Hinsicht das heutige Deutsch zu platzieren? Es ist eine Sprache in der artikulatorische Vereinfachungstendenzen eine jahrhundertlange Geschichte [vgl. u.a. 9] haben, dennoch aber weisen sie gewisse Dynamik auch gegenwärtig vor. Diesen Tendenzen versucht man seit gut über 100 Jahren in – im Vergleich zu anderen Sprachen – zahlreichen Aussprachewörterbüchern Rechnung zu tragen, indem entweder präskriptiv bestimmte Vorstellungen kodifiziert werden (vgl. die Reihe den von Theodor Siebs initiierten Wörterbüchern ursprünglich der sog. Bühnenaussprache) oder deskriptiv (im methodologischen Sinne) tatsächliche Aussprachetendenzen notiert werden [vgl. 2]. Das Wesen der Wörterbücher, auch Aussprachewörterbücher, beruht jedoch darauf, dass sie (bzw. ihre Autoren) arbiträr bestimmte Entscheidungen treffen, was dem Leser den Blick auf das uns interessierende /r/-Bild nur ansatzweise ermöglicht. Es ist auch nicht das Ziel des Beitrags alle möglichen /r/-Varianten im Deutschen detailliert zu analysieren<sup>2</sup> und sie deskriptiv mit allen Besonderheiten aufzulisten, es wird an dieser Stelle nur auf heutzutage vorhandene Tendenzen hingewiesen mit der Absicht sie möglicherweise zu systematisieren, denn gerade eine gewisse Systematizität ist – im Gegensatz zu einigen anderen Sprachen – das prägende Merkmal der /r/-Vielfalt im gegenwärtigen Deutsch.

Die deutschen /r/-Varianten lassen sich primär in konsonantische und vokalisierte ausdifferenzieren. Die Präsenz unterschiedlicher /r/-Vokalisierungen ist ein spezifisches Merkmal des Deutschen, besonders wenn angenommen wird, dass ihr stabiles Auftreten gewisse systematische Züge aufweist, auch in Bezug auf gerade dauernde Tendenzen. Als ein sprachübergreifendes Merkmal gilt dagegen die Tatsache, dass die konsonantischen /r/-Formen im Deutschen variieren und einige von ihnen größere Frequenz<sup>3</sup> haben. Die Verteilung der

<sup>1</sup> Auch in solchen Sprachen lassen sich defektive /r/-Formen beobachten. Sie sind aber idiophonisch individualisiert. Es fehlen jedoch systematische glaubwürdige Daten, wie viele Sprecher der einen oder anderen Sprache mit prototypischer apikaler [r]-Variante als Norm, diese Norm nicht realisieren (können).

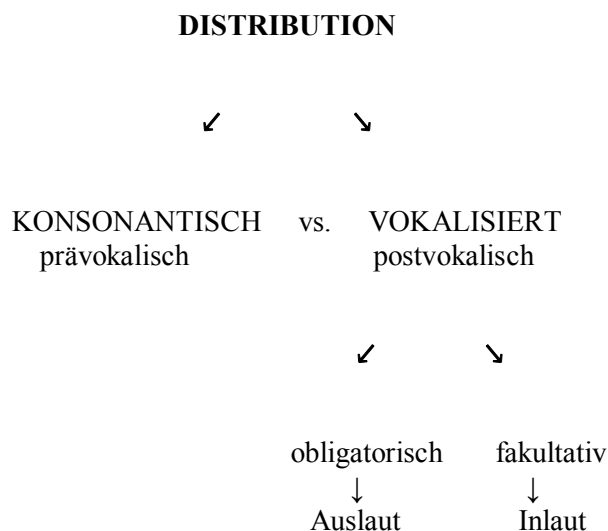
<sup>2</sup> Dies wird u.a. in einem Beitrag von Artur Tworek u.d.T. „Artikulatorische Vielfalt der /r/-Lautes im Deutschen“ vorgenommen, der 2018 in der wissenschaftlichen Zeitschrift „Lublin Studies in Modern Languages and Literature“ erscheinen soll.

<sup>3</sup> Wir sehen an dieser Stelle von regiolektalen Besonderheiten deutscher Aussprache ab, obwohl sie hinsichtlich der /r/-Realisierungen interessante Phänomene umfassen (z.B. deutlich häufigere apikale [r]-Aussprache im bairisch-österreichischen Großraum, in



konsonantischen und vokalisiert Realisierungen wird in erster Linie durch ihre Distribution determiniert, was sich schematisch in der Tabelle 3 folgendermaßen darstellen lässt.

Tab. 3: Distributive Verteilung deutscher /r/-Formen



Wie aus dem obigen Schema zu entnehmen ist, ist die Vokalisierung in jeder postvokalischen Stellung (bis auf post-[a/ɑ(:)]-Position)<sup>1</sup> möglich. Aus rein artikulatorischer Perspektive ist diese Form dorsal stark zentriert und labial richtet sie sich nach dem vorangehenden Vokal. Da die /r/-Vokalisierung isoliert nicht zu bilden ist<sup>2</sup>, kommt sie in Form einer diphthongartigen Verbindung des Prä vokals (auch des schwachtonigen [ə]) und des vokalisiert [ɐ] vor. Im Auslaut ist sie obligatorisch und im Inlaut ist die Vokalisierungstendenz immer stärker und scheint – besonders nach langen Vokalen – nicht mehr zu bremsen sein.

Genauso effektiv verbreitet sich die uvularisierte /r/-Aussprache in den prä vokalischen (inkl. intervokalisches) konsonantischen Positionen. Bis auf einzelne Regiolekte ist das apikale [r] nur eine idiophonische (auch z.B. bei der Manifestation der Emotionen) oder soziophonische (z.B. bei absichtlichen Stilisierungen), schlechthin seltene Erscheinung. Bevorzugt werden die beiden uvularen Varianten: das vibrierende [ʀ] und das frikative [ʁ].

### 7. Das /l/-Bild im heutigen Deutsch aus vergleichender Perspektive

Wie bereits angedeutet<sup>3</sup>, lässt die primäre – sozusagen dorsallose – Artikulation des [l] günstige Möglichkeiten, beispielsweise im Zuge bestimmter koartikulatorischer Mechanismen den vorderen bzw. den hinteren Teil des Zungenrückens sekundär unterschiedlich intensiv zu aktivieren, was neben der prototypischen koronal-alveolaren noch die palatalisierten (ggf. palatalen) und velarisierten (ggf. velaren) /l/-Varianten ergibt. So ist die komplementäre Verteilung palataler und velarer Varianten bei der Absenz der prototypischen Form unter anderen für ost- und südostslawische (z.B. Bulgarisch, Russisch, Ukrainisch) sowie baltische Sprachen charakteristisch.

---

schweizerischen Dialekten ist die gleiche Realisierung auch in den im Standard vokalisiert Positionen zu hören, in plattdeutschen Dialekten sind <-er>-Suffixe mit [ɔ]-Vokal ausgesprochen und im Sächsischen sind sie mit labialer Rundung vokalisiert).

<sup>1</sup> Wegen weitgehender artikulatorischer Ähnlichkeit der /a/-Vokale und des vokalisiert /r/ wäre ein Lautkontinuum solcher zwei Formen nicht diskriminationsfähig genug und perzeptiv nicht zerlegbar gewesen. In der normgerechten Aussprache wird somit nach /a/-Vokalen ein konsonantischer /r/-Laut empfohlen und in der realen Aussprache ist in dieser Stellung ein /r/-Schwund ziemlich oft zu beobachten.

<sup>2</sup> Bereits vor fast 50 Jahren hat Horst Ulbrich [8, S. 61] entsprechende diesbezügliche Argumente zusammengebracht und keine instrumental-experimentellen Daten haben des Weiteren diese Annahme falsifizieren können.

<sup>3</sup> Mehr dazu u.a. Tworek [7].

Sowohl Velarisierung als auch Palatalisierung diesmal aber zusammen mit der Präsenz der prototypischen Variante gestalten mit unterschiedlicher Intensität die Phonetik genetisch unverwandter Sprachen wie z.B. Portugiesisch, Neugriechisch, Slowakisch. Das prototypische [l] und das palatale [ʎ] machen das jeweils zweisegmentale Subsystem der Laterale u.a. in südromanischen Sprachen (Italienisch, Katalanisch, Spanisch) aus. Im Polnischen wird das [l] durch das koartikulatorisch palatalisierte [l<sub>j</sub>]<sup>1</sup> ergänzt. Das velare [ɫ] in altaischen Sprachen (z.B. Türkisch, Kasachisch) bzw. das velarisierte [l<sub>w</sub>] u.a. im Englischen, Niederländischen oder Tschechischen begleiten dagegen entsprechend das prototypische [l].

Im Gegensatz zur /r/-Vielfalt ist das /l/-Bild im Deutschen bescheiden<sup>2</sup>. So wie z.B. im Französischen, Rumänischen oder Ungarischen besteht das moderne deutsche Subsystem der Laterale nur aus dem einzigen prototypischen [l]. Die im Deutschen übliche progressive Palatalisierung nach präadorsalen Vokalen betrifft nur ganz wenige Konsonanten, darunter aber nicht das [l]. Velarisiert wird das [l] zwar lediglich nach ebenfalls velaren Konsonanten, meistens im Auslaut (ggf. bei Reduzierung des Schwa). Dieser Mechanismus ist in der Regel nur in einigen südlichen Dialekten anzutreffen, besonders im bairisch-österreichischen Raum (vgl. z.B. *Dackel* [dakl<sub>w</sub>] oder bekannte Familiennamen *Hackl* [hakl<sub>w</sub>], *Trakl* [trakl<sub>w</sub>]).

### 8. Räume für kommunikative Störungen

Wie aus den obigen Kapiteln zu entnehmen ist, ist das heutige Deutsch eine Sprache, in der eine gewisse Pluralisierung der /r/-Ausssprache und – umgekehrt – eine Singularisierung der /l/-Ausssprache zu beobachten ist. Dieses charakteristische Aussprachebild ist auch für alle Deutschsprechende, sowohl für deutsche Muttersprachler als auch für Fremdsprachler nachzuahmen. Die Wahl einer falschen (d.h. vom Hörer nicht erwarteten) /r/- und /l/-Variante generiert zwar keine phonologischen Konsequenzen (im Sinne semantischer Inhaltsänderungen), fällt aber sofort auf und droht dem Sprecher mit unterschiedlich weit gehender Senkung seines Akzeptanzgrades innerhalb der Kommunikationsgemeinschaft.

Eine solche kommunikative Störungen hervorrufende Situation kann sowohl im intralingualen als auch im interlingualen Bereich vorkommen. Im ersteren Fall werden beispielsweise die apikale [r]-Ausssprache oder die Velarisierung des [l<sub>w</sub>] im Standarddeutschen von zusätzlichen regiolektal oder soziophonisch motivierten Eigenschaften zeugen, die gegebenenfalls vom Sprecher nicht beabsichtigt werden<sup>3</sup>.

Innerhalb des interlingualen Bereichs lassen sich zwei grundsätzliche Fälle aussondern: Einerseits geht es um Sprachkontakte im Sinne eines regional bedingten Aufeinandertreffens von zwei (seltener von mehreren) Sprachen<sup>4</sup> und andererseits um Fremdsprachendidaktik. Folgen der Sprachkontakte sind unter anderen verschiedene Übergangsformen wie Interdialekte oder Sprachinseln aber auch Präsenz bzw. Absenz bestimmter sprachlicher Phänomene in den Minderheitensprachen oder numerisch kleineren Sprachen in der Umgebung einer größeren Sprache. In allen diesen Fällen werden gerade außerphonologische Formen gern übernommen und integriert<sup>5</sup>.

Innerhalb des fremdsprachendidaktischen Unterbereichs lassen sich dagegen aus der Perspektive des Deutschen weitere zwei Möglichkeiten andeuten, in denen Deutsch entweder als Ausgangssprache oder als Zielsprache gilt. Unreflektierte – phonologisch untermauerte –

<sup>1</sup> Das im modernen Polnischen nur noch vereinzelt vorkommende velare [ɫ] ist eine einst in östlichen Regiolekten dieser Sprache gängige Variante des phonologisch selbständigen Gleitlauts [w].

<sup>2</sup> Aus quantitativer Perspektive sind die ostasiatischen Sprachen (z.B. Chinesisch, Japanisch) in dieser Hinsicht noch bescheidener, weil Laterale und Vibranten gelten dort als Varianten eines Phonems.

<sup>3</sup> Wegen mangelnder Kapazitäten verzichten wir an dieser Stelle auf die Darstellung einzelner Beispiele.

<sup>4</sup> Dazu mehr u.a. in maßgebenden Werken von Uriel Weinreich [10] oder Claudia Riehl [4].

<sup>5</sup> Die /r/-Ausssprache in inmitten des deutschsprachigen Raums existierenden beiden sorbischen Sprachen ist deswegen dem deutschen Vorbild nach uvular. Das gleiche gilt für uvulare [ɫ/ɫ]-Ausssprache im Baskischen in Frankreich und apikale im Baskischen in Spanien. In deutsch-polnischen Grenzsprachgebieten übernimmt die jeweilige Minderheits- oder Inselfsprache die /r/-Ausssprache der numerisch überlegener Nachbarsprache (dazu vgl. Twork [6]).

Übertragung deutscher Aussprachegewohnheiten der Liquide (/r/-Vokalisierung, /r/-Uvularisierung, Mangel an sekundärer Velarisierung bzw. Palatalisierung der /l/-Laute) führt z.B. in Sprachen mit apikaler [r]-Artikulation oder/und<sup>1</sup> Präsenz des [ʔ] und [ʎ] zu stets als fremd wahrgenommener Aussprache, die den Sprecher nicht nur als Fremdsprachigen sondern auch als sozial Entfremdeten identifizieren lässt. Das gleiche droht fremdsprachigen DaF-Lernern: Übertriebene apikale [r]-Realisierungen der Italiener oder Polen, approximative /r/-Aussprache der Englischsprachigen, ihre Velarisierung auslautender /l/-Laute (auch der Tschechen oder der Niederländischsprachigen) oder Palatalisierungen des /l/ vor /i/-Vokalen der Russischsprachigen sind nur einige Beispiele für sofort auffallende, von Hörern nicht erwartete Aussprache des Deutschen. Hinsichtlich der /r/-Laute können sich die DaF-Lerner dem deutschen System anpassen, indem sie ihre muttersprachlichen singularisierten Formen pluralisieren und im Fall der /l/-Laute erreichen sie das gewünschte Anpassungsstadium, indem ihre muttersprachlichen Pluralisierungen singularisiert werden.

### 9. Fazit

Die außerphonologischen Phänomene, besonders wenn sie Folgen der systeminternen artikulatorischen Vielfalt von bestimmten Sprachlauten bzw. Sprachlaut(sub)klassen (darunter beispielsweise der Liquide) sind, prägen das phonetische Bild einer Sprache wesentlich aus und werden damit gewissermaßen zu identitätsstiftendem Merkmal. Dies ist aus einer soziophonetischen Perspektive, die nicht nur bloße Inhaltsübertragung sondern auch interpersonale Faktoren im Visier hat, von grundlegender Bedeutung. Es ist somit an dieser Stelle für systematische soziophonetische Untersuchungen zu plädieren, genauso wie für entsprechende Berücksichtigung der außerphonologischen Erscheinungen in phonodidaktischen Prozessen. Sowohl in der Didaktik einer Fremdsprache als auch einer Muttersprache müssen Lerner diesbezüglich sensibilisiert werden, indem ihre phonetische Bewusstheit geweckt, gestaltet und gepflegt wird.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Kohler K. J. Einführung in die Phonetik des Deutschen / Klaus Kohler J. – Berlin, 1977
2. Krech E.-M., Stock E., Hirschfeld U., Anders L. Ch. Deutsches Aussprachewörterbuch / Eva-Maria Krech, Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld, Lutz Christian Anders – Berlin/New York, 2010
3. Ortman W. D. Materialien zur Didaktisierung der Phonemik des Deutschen. Teil 2: Minimalpaare / Wolf Dieter Ortman – München, 1983
4. Riehl C. M. Sprachkontaktforschung / Claudia Riehl M. – Tübingen, 2004
5. Tworek A. Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik / Artur Tworek – Dresden/Wrocław, 2012
6. Tworek A. Außerphonologische Aussprachephänomene als Folgen des Sprachkontaktes – in: Наукові записки. Філологічні науки 146, S. 601–605 / Artur Tworek – Кіровоград, 2016
7. Tworek A. Zur Artikulation und systeminternen Platzierung der /l/-Varianten – in: Наукові записки. Філологічні науки 154, S. 18–28 / Artur Tworek – Кропивницький, 2017
8. Ulbrich H. Instrumentalphonetisch-auditive r-Untersuchungen im Deutschen / Horst Ulbrich – Berlin, 1972
9. Vischer F. Th. Über den armen Buchstaben R auf seiner Wanderung durch Deutschland. Ein Beitrag zum Besten der Rechtsprechung – in: Die Gegenwart 40/41, S. 229-231/247-252 / Friedrich Theodor Vischer – Berlin, 1882
10. Weinreich U. Languages in Contact. Findings and Problems / Uriel Weinreich – New York, 1953
11. Wurzel W. U. Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung / Wolfgang Wurzel U. – Berlin, 2001

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Артур Творек** – доктор (habil), професор кафедри німецької мови Інституту германської філології університету міста Вроцлав, Польща.

*Наукові інтереси:* фонетика німецької мови.

УДК: 811.161.1'373.45

## ФОНЕТИЧНЕ ЗАСВОЄННЯ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА ПРИКЛАДІ ГАЛЛІЦИЗМІВ)

<sup>1</sup> Für ostslawische Sprachen – wie z.B. Ukrainisch – ist es besonders schwerwiegend.

**Ольга ВОЛКОВА, Юлія КЛІПАТСЬКА (Суми, Україна)**

Статтю присвячено дослідженню процесу адаптації запозиченої лексики французького походження сучасною українською мовою. Увага приділяється фонетичному засвоєнню галліцизмів, яке полягає в тому, що звуки та звукосполучення, не характерні українській мові, замінюються звуками, звукосполученнями рідної мови, близькими за артикуляцією. Характер і напрямок фонетичної адаптації (редукція, асиміляція, назалізація, палаталізація та інші) зумовлені особливостями фонематичних систем взаємодіючих мов. Так, французьким звукам, на відміну від українських, характерна більша чіткість і стійкість артикуляції. Особливістю фонематичної системи французької мови є фіксований на останньому складі наголос, що відображається в більшості запозичених українською мовою галліцизмів. Проаналізований мовний матеріал свідчить про те, що фонетична адаптація запозиченої лексики привела до повного або часткового засвоєння іншомовних слів французького походження сучасною українською мовою.

**Ключові слова:** адаптація, галліцизми, українська мова, фонемний склад, фонетичне засвоєння.

*The article is devoted to the study of the process of borrowed vocabulary of French origin adaptation in modern Ukrainian. The authors pay attention to the gallicisms' phonetic assimilation, meaning that the sounds and sound combinations non-typical to the Ukrainian language are replaced by the sounds of the native language, close to articulation. The character and direction of phonetic adaptation (reduction, assimilation, nasalization, palatalization, etc.) are due to the peculiarities of interacting languages' phonetic systems. Thus, French sounds, unlike the Ukrainian ones, are characterized by greater clarity and stability of articulation. The peculiarity of the French language phonetic system is stress fixed on the last syllable, which is reflected in most of the gallicisms borrowed in the Ukrainian language. The linguistic material being analyzed shows that the phonetic adaptation of the borrowed vocabulary had led to the complete or partial assimilation of foreign words of French origin in modern Ukrainian.*

**Key words:** adaptation, gallicisms, Ukrainian language, phonemic composition, phonetic assimilation.

Іншомовне слово у мові-реципієнті зазнає певних змін фонетичного, морфологічного і семантичного характеру під дією її мовної системи. Пристосування слова до норм мови-запозичувача може мати різні ступені: повну адаптацію і часткову (неповну) адаптацію. У лінгвістичній літературі науковці повністю адаптовані слова відносять до запозичень, а слова, які не засвоєні мовою повністю, – до іншомовних лексичних одиниць [6, с. 202, 238]. У даному дослідженні аналізуються іншомовні слова різного ступеня адаптації.

Запозичення в сучасній українській мові представлені значною кількістю французьких за походженням лексичних одиниць. Галліцизми піддаються адаптації на фонетичному та морфологічному рівнях, що, безперечно, складають основу еволюційного процесу лексико-семантичної та словотвірної адаптації [1]. На сучасному етапі розвитку українського мовознавства недостатньо вивченим є питання щодо пристосування французьких запозичень в українській мові до різних підсистем (насамперед, фонетичної і граматичної). Так, дослідження галліцизмів знаходимо в роботах небагатьох вітчизняних науковців (див. роботи Ю.М. Топчія, Л.Б. Геращенко, Є.С. Ємельянової), які присвячені аналізу більшою мірою вузько спеціалізованої (фінансово-економічної та сільськогосподарської) запозиченої термінології.

Метою даного дослідження є виявлення особливостей фонетичного засвоєння слів французького походження в українській мові шляхом компаративного аналізу. Матеріалом для статті слугують галліцизми різних тематичних груп, взяті зі словника іншомовних слів [4].

При засвоєнні іншомовного слова відбувається пристосування його фонетичного образу до звукової системи та мовленнєвих норм мови-реципієнта. У зазначеному аспекті це проявляється в субституції звуків, коли не властиві українській мові звуки замінюються звуками, близькими за артикуляцією. Характер і напрямок процесів фонетичної адаптації багато в чому обумовлені особливостями фонематичних систем взаємодіючих мов.

Фонемний склад сучасної української літературної мови налічує 6 голосних фонем <a, e, o, и, i, y> і 32 приголосні фонemi <п, б, ф, в, т, т', д, д', з, з', с, с', ц, ц', ч, ш, ж, дж, дз, дз', г, г, к, х, м, н, н', р, р', л, л', j (й)> [6, с. 107-108; 5, с. 47-51].

Фонемний склад сучасної французької літературної мови складають 15 голосних фонем <a, α, e, ε, ə, o, i, u, ø, œ, ā, ē, õ, œ̃> і 20 приголосних фонем <р, b, t, d, k, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ, m, n, л, њ, г, l, j, w> [2, с. 32-34].

При несуттєвих відмінностях у загальній кількості фонем українська мова відрізняється яскраво вираженим консонантним характером фонетичної системи, чого не можна сказати про фонетичну систему французької мови. Для останньої характерна вокалічність, що пов'язано в першу чергу з тенденцією складу до відкритості. Менша кількість приголосних порівняно з українською мовою та обмежені можливості їх сполучуваності обумовлюють більшу структурну одноманітність складу французької мови. Така одноманітність була помічена рано і стала використовуватися в художніх цілях (асонанс, а потім і рима виникли на території Франції).

Звукам французької мови на відміну від українських властива велика чіткість і стійкість артикуляції. У цій мові немає неоднорідних звуків (дифтонгів, аффрикат). У потоці мовлення французькі звуки змінюються значно рідше і менше, ніж українські: немає редукції голосних у ненаголошених складах, більш рідкісні випадки асиміляції приголосних, а процеси дисиміляції і спрощення груп приголосних зовсім відсутні. Ця чіткість вимови у французів є результатом більшої внутрішньої напруги артикуляційного апарату. Чіткість артикуляції пов'язана також з її поляризацією. Французькі звуки як правило більш просунуті вперед, ніж українські, а деякі, навпаки, більш відсунуті назад [2, с. 39-41].

Компаративний аналіз фонематичних систем двох мов дає можливість зрозуміти сутність звукових трансформацій у тих галліцизмах, які опинилися в українському мовленнєвому середовищі.

**Квантитативна характеристика.** Подовження голосних притаманне як французькій, так і українській мові, однак воно не є корелятивною ознакою, що розрізняє фонем. У французькій мові довгота пов'язана з закритістю складу, історично довгі голосні ([a, o, ø], носові) подовжуються перед будь-яким приголосним, що закриває склад: *balkon* [balkɔ̃] - *балкон*, *lambrequin* [lɑ̃brəkɛ̃] - *ламбрекен*. Інші голосні набувають довготи перед подовжуючими приголосними [r, v, z, ʒ, vr]: *marquise* [markiz] - *маркіза*, *bandage* [bɑ̃daʒ] - *бандаж*.

В українській мові подовження не обумовлено синтагматично, бо нічого не залежить ні від закритості складу, ні від якості наступного приголосного. Більша тривалість виступає виключно як позиційна ознака голосних у наголошеному складі порівняно з голосними у ненаголошеному: *долóня*, *відвáга*, *шипи́на*, *весéлоці*.

Порівняльний аналіз систем вокалізму показує, що у французькій мові диференціальні ознаки голосних різноманітніші, більш незалежні один від одного та більш стійкі, ніж в українській: наприклад, ознаки ряду і лабіальності у французькій мові самостійно розрізняють фонем, тоді як в українській вони пов'язані і розрізняють фонем спільно.

**Назальність.** Назальність – ще одна риса, що відрізняє системи голосних фонем названих мов. Вона відсутня в українському вокалізмі в той час як у французькій мові є корелятивною диференціальною ознакою у чотирьох пар фонем [ɛ-ɛ̃, ɔ-ɔ̃, œ-œ̃, a-ã]: *entourage* [ɑ̃turaʒ] - *антураж*, *gobelin* [gɔbəlɛ̃] - *гобелен*, *ensemble* [ɑ̃sɑ̃bl] - *ансамбль*, *capuchon* [kapuʃɔ̃] - *капюшон*.

Буквосполучення **au, ou, ai, eu** у сучасній французькій мові вже не є дифтонгами, вони відповідно позначають звуки: [o, u, ε, œ]. В українській мові вони знайшли такі свої еквіваленти: [o, œ] > [o], [u] > [y], [ε] > [e]: *bigoudi* [bigudi] - *бізуді*, *vinaigrette* [vinegrɛt] - *вінігрет*, *liqueur* [likœr] - *лікер*, *trumeau* [tʁymɔ] - *трюмо*.

**Редукція.** Ще однією відмінною особливістю голосних фонем української та французької мов є редукція. Французькій мові властива повна редукція і вона стосується лише одного звука – [ə]. Його випадіння обов'язково в наступних позиціях:

- між голосним і приголосним: *soierie* [swari] - «шовкова тканина», *asseoir* [aswar] - «саджати»;

- на кінці слова: *languette* [lɑ̃gɛt] - *лангет*, *adresse* [adʁɛs] - *адреса*;

- перед німим -s: *cigares* [sigar] - *цигари*, *affiches* [afif] - *афіши*.

Але коли цей звук знаходиться між приголосними, процес випадіння [ə] може бути факультативним: *caleçon* [kaləsɔ̃] і [kalsɔ̃] - *кальсонів*, *petit-four* [pətifur] і [ptifur] - *птифур*. Якщо в таких позиціях в українській мові на місці звука [ə] з'являється голосний [e], то це свідчить про письмовий шлях запозичення. Відсутність же звуку [e] між голосними вказує на те, що слово ввійшло в українську мову усним шляхом.

Інші голосні у французькій мові можуть піддаватися такій редукції лише в фамільярному або розмовному стилі мовлення в окремих, часто вживаних словах.

Українській мові властива часткова редукція голосних у ненаголошених складах: у цій позиції усі голосні піддаються кількісній редукції, тобто вимовляються з меншою напруженістю та меншою тривалістю, ніж під наголосом. Лише ненаголошені звуки [и], [е] та іноді [о] – (перед наголошеними [у], [і]) – зазнають не тільки кількісної, але і якісної редукції: *живе* [жи<sup>е</sup>ве], *неси* [не<sup>а</sup>си], *кожух* [ко<sup>у</sup>жух], *тобі* [то<sup>у</sup>бі] [6, с. 426; 5, с. 87-89].

Процес адаптації галліцизмів до особливостей української мови на фонетичному рівні слів полягає в субституції звуків. Звуки, не властиві українській мові, замінюються звуками рідної мови, близькими за артикуляцією. Це простежується за різними ознаками:

#### 1. Ряд і піднесення голосних:

- французькі голосні [e, ə] середнього піднесення переходять у найбільш близький за піднесенням український голосний звук [а] в першому ненаголошеному складі: *agrément* [agremã] – *аграмант*, *appartements* [apartəmã] - *апартаменти*;

- французький голосний [i] верхнього піднесення переднього ряду замінюється у післянаголошеному складі українським голосним нижнього піднесення середнього ряду [а] після м'якого приголосного: *marli* [marli] - *марля* [мáрл'а];

- французький голосний [ã] заднього ряду в українській мові в ударному складі замінюється голосним заднього ряду [о]: *coulant* [kulã] - *кулон* [кулóн];

- французький голосний [œ] середнього піднесення переднього ряду трансформується у наголошеному складі у найбільш близький за рядом і піднесенням український голосний [е]: *beurre* [bœre] - *бере* [би<sup>е</sup>ре], *pleureuses* [plœrœz] - *плерези* [пли<sup>е</sup>рези].

#### 2. Назалізація.

Оскільки українським голосним не властива назальність, то французькі носові голосні замінюються в українській мові двома звуками – неносовим голосним близької артикуляції в поєднанні з носовим приголосним, який набуває чіткості у вимові:

- [ã > [a] в позиції під наголосом: *divan* [divã] - *диван*, *cardigan* [kardigã] – *кардиган* та на початку слова: *entrecote* [ãtrəkot] - *антрекот*, *entresol* [ãtrəsol] - *антресоль*;

- [ɔ̃ > [o] : *feston* [fɛstɔ̃] - *фестон*, *plafond* [plafɔ̃] – *плафон*, у другому переднаголошеному складі: *consomme* [kɔ̃sɔme] - *консоме*, *bonbonniere* [bɔ̃bɔ̃njɛr] - *бонбоньєрка*;

- [ɛ̃ > [e] під наголосом: *lambrequin* [lãbrəkɛ̃] - *ламбрекен*, *gobelin* [gɔbəlɛ̃] - *гобелен*, *present* [prezɛ̃] - *презент*.

#### 3. Закритість/відкритість голосних.

Закритість/відкритість французьких голосних не притаманна голосним української мови, тому в таких фонетичних позиціях вимовляються відповідні українські звуки без цих додаткових артикуляційних особливостей. Наприклад, французький закритий голосний [e] замінюється в українській мові голосним звуком [е], який відкрито вимовляється на кінці слова: *collier* [kɔlje] - *кольє*, *blanc-manger* [blãmãge] - *бланманже*, *baizer* [beze] - *бізе*, *dossier* [dosje] - *досьє*, *portier* [pɔrtje] - *порт'є*, *atelier* [atɔlje] - *ательє*, *croupier* [krupje] - *круп'є*, *couturier* [kutydje] - *кутюр'є*.

Наголос у французькій мові фіксований, завжди падає на останній склад, який вимовляється голосніше і довше в порівнянні з ненаголошеними. В українській мові наголос різномісний, наголошеним може бути будь-який склад у слові. Крім того, відмінностей між

наголошеними і ненаголошеними складами у французькій мові значно менше, ніж в українській. У ненаголошених складах французькі голосні вимовляються чітко, майже не змінюються, на відміну від українських ненаголошених голосних.

Запозичені французькі слова в українській мові переважно зберігають місце наголосу: *бату'т, аксесуа'р, бюдже'т, волонте'р, гарніту'р, диплома'т, інжене'р, караме'ль, ламбрике'н, компліме'нт*, хоча спостерігаються деякі приклади зміни місця наголосу: *біжуте'рія, ва'нтуз, а'кція, зе'бра, а'верс, ізоля'тор, лю'стра, ра'курс, по'ліс, ра'порт, про'філь, департа'мент*. Однак слід зазначити, що після запозичення зменшується сила наголосу, оскільки в українських словах наголос більш слабкий.

Поєднання голосних в обох мовах зустрічається порівняно рідко. У французькій мові голосні [i, u, y] в позиції перед іншим голосним заміщуються напівголосними звуками [j, w, y]. Засобом усунення скупчення голосних в українській мові служить консонантизація, тому на місці одного з голосних в українській мові з'являється приголосний [в]: *aquarelle* [akwarel] - *акварель*, *bisquit* [biskwi] - *бісквіт*.

У деяких випадках в результаті поєднання зорового і звукового образу слова в українській мові замість французького звука [j] з'являються два українські приголосні звуки [л'] та [j]: *bouillon* [bujɔ̃] - *бульйон* [бул'ю'н], *ravillon* [ravijɔ̃] - *павільйон* [пав'іл'ю'н], *lotion* [losjɔ̃] - *лосьйон* [лос'ю'н], *bataillon* [batajɔ̃] - *батальйон* [батал'ю'н], *medaillon* [medajɔ̃] - *медальйон* [ме<sup>н</sup>дал'ю'н], *grillage* [grijaz] - *грильяз* [грил'яз].

Порівняльний аналіз консонантних систем контактуючих мов показує, що французьким приголосним, як і голосним, характерна більша стійкість фонологічних ознак, ніж українським. Це пов'язано з такими особливостями артикуляції звуків у французькій мові, як чіткість та енергійність вимови. Звуки в цій мові більш незалежні як від контактуючих з ними в мовленнєвому потоці звуків, так і від їх позиції в слові, ніж в українській [5, с. 90-99].

#### 4. Співвідношення голосу та шуму.

Більшість французьких приголосних мають відповідності в українській мові і за ступенем звучності також поділяються на глухі, дзвінки і сонорні, тому в цьому аспекті запозичення з французької мови не потребують якоїсь помітної адаптації і їх вимова не відрізняється від української: *бомба, аванс, ансамбль, гараж, бомонд, вокал, габарит, пляж, шато, таксі, бланк, багет, гриф, локомотив, девіз, картон, торшер, дезертир* [2, с. 47-50].

Глухі французькі приголосні в українській мові як правило замінюються дзвінками на початку і в середині слова: *salle* [sal] - *зал* [зал], *reticule* [retikyl] - *ридикюль* [ридик'у'л'], *service* [servis] - *сервіз* [се<sup>н</sup>рві'з], *aperitif* [aperitif] - *анеритив* [ане<sup>н</sup>ре<sup>н</sup>ти'в].

#### 5. Палаталізація.

Палатальність приголосних характерна обом мовам, але проявляється вона по-різному. У французькій мові це позиційне пом'якшення, яке спостерігається перед голосним [i], рідше перед [y], а задньоязикові приголосні [k, g] частково палаталізуються перед переднім [a]: *cardigan* [kardigã] - *кардиган*, *statuette* [statyɛt -] *статуетка*.

Важливою ознакою розгортання системи приголосних в українській мові, як і в усіх слов'янських мовах, є палаталізація. Палатальні приголосні виникли в результаті давніх доісторичних процесів: впливу звука [j] на попередні приголосні, перехідних пом'якшень задньоязикових [г, к, х] – та деяких процесів історичного періоду [3, с. 30-37, 44-47, 89-92]. У результаті цих процесів пом'якшення в українській мові виникли як додаткові самостійні м'які фонемні, що утворили корелятивну пару з відповідними твердими <т-т', д-д', з-з', с-с', ц-ц', дз-дз', н-н', р-р', л-л'>, так і позиційні напівпом'якшені варіанти <п, б, г', в', ф', х' ч, ш, ж, дж, г, r, к, м>. Палатальність самостійних фонем не залежить від фонетичної позиції: *літо, люди, лякати, нуль, сіно, сяду, всюди, увесь*, за виключенням позиції перед парним м'яким приголосним: *на хресті* [нахре<sup>н</sup>с'т'і']. Позиційне напівпом'якшення приголосних в українській мові спостерігається тільки перед голосним переднього ряду [i]: [м']*ісце*, [б']*ік*, [к']*ір*, [п']*ісля*, [г']*іркий* [5, с. 50-61].

У французькій мові роль палаталізації незрівнянно менша. Вона ніде не виступає як ознака, що розрізняє парні фонемі. Ще однією рисою, що відрізняє системи приголосних фонем двох мов, є і те, що більшість французьких фонем тверді, а [ʃ, ʒ, ɲ, ʎ] - завжди м'які: *jalousie* [ʒaluzi] - *жалюзі* [жал'уз'і'], *capuchon* [капуʃ] - *капюшон* [кап'ушо'н].

Найчастіше м'які французькі приголосні перед голосними непереднього ряду в українській мові замінюються твердими: *breloque* [brələk] – *брелок* [бре'ло'к], *bocal* [bokal] – *бокал* [бока'л]. Такий процес спостерігається і перед звуками [е] та [и], тому що в історичний період в українській мові, на відміну від російської мови, мав місце процес отвердіння історично м'яких приголосних звуків перед цими голосними: рос. *сила* [с'и'ль] - укр. *сила* [си'ла], рос. *село* [с'и'ло] - укр. *село* [се'ло] [3, с. 89-92]. В аналогічних позиціях у словах французького походження в українській мові спостерігається перед [е] та [и] тверді приголосні, а в російській мові – м'які: *map*[м]елад, [д]е[с]ерт, асор[т]и[м]ент, [л]ив[р]ея, [в]ело[с]и[п]ед, бан[к]ет, б[р]и[к]ет, га[л]е[р]ея, ка[д]ет, [д]е[з]ер[т]ир.

Проте слід зазначити, що деякі особливості вимови французьких пом'якшених приголосних збереглися в українській мові. По-перше, якщо в українських словах в позиції перед [і] губні, задньоязикові та деякі шиплячі стають напівпом'якшеними, то у запозичених словах вони вимовляються переважно як м'які: *вітраж*, *біжутерія*, *кіно*, *міраж*, *пілот*, *візит*, *бінокль*, *мінерал*, *макіяж*, *водевіль*, *бігуді*. А по-друге, у деяких словах французького походження ці приголосні зберігають свою первинну м'якість перед голосними непереднього ряду [а] та [у]: *бюро*, *бюст*, *бювет*, *манікюр*, *капюшон*, *жюрі*, *манікюр*, *бюджет*, *бюлетень*, *казакін*, *юре*, *кюре*, що зовсім не відповідає українським орфоепічним правилам [5, с. 50, 52, 90, 100-101; 6, с. 545].

#### 6. Місце і спосіб творення.

При засвоєнні деяких галліцизмів, що містять не властивий українській мові приголосний [ɲ], на місці останнього з'являється співзвучне, але більш звичне поєднання приголосних [н'] і [j]: *cognac* [кəнак] - *кон'як* [кон'я'а'к], *manaque* [манак] - *ман'як* [ман'я'а'к].

Відсутній в українській мові середньоязиковий [ɲ], що позначається у французькій мові буквосполученням gn, відтворюється в мові-реципієнті поєднанням передньоязикового [н] і задньоязикового [г]: *espagnolette* [εспажəлет] - *шпінгалет* [шп'інгалет].

Французький увулярний [г], який вимовляється картавлячи, в українській мові замінюється передньоязиковим дрижачим приголосним [р] або [р']: *friture* [фритур] - *фритюр* [фри'ту'р], *abricot* [абріко] – *абрикос* [абри'ко'с], *jongleur* [ʒəglœr] - *жонглер* [жонгле'р].

Після запозичення в українській мові зменшується тривалість та інтенсивність вимови приголосних, а на письмі це, як правило, проявляється в усуненні подвоєних букв на позначення приголосних звуків: *passport* - *паспорт*, *commode* - *комод*, *accessoire* - *аксесуар*, *allure* - *алюр*, *barricade* - *барикада*, *assemblée* - *асамблея*, *attraction* - *атракціон*, *correspondant* - *кореспондент*, *assortiment* - *асортимент*, *grippe* - *грип*.

Отже, досліджений матеріал показує, що галліцизми, які опинилися в українському мовленнєвому середовищі, піддаються певним фонетичним трансформаціям, що зумовлено особливостями двох фонологічних систем. Так, при запозиченні слів українською мовою з французької мови спостерігається субституція звуків, що супроводжується такими важливими для української мови фонетичними характеристиками, як редукція, асиміляція і палаталізація. Щодо акцентологічних характеристик, то в більшості випадків французький фіксований на останньому складі наголос зберігається у галліцизмах в українській мові.

Таким чином, фонетична адаптація є тим важливим процесом, без якого було б неможливим ні повне, ні навіть часткове засвоєння багатьох іншомовних запозичень французького походження українською мовою. Перспективи подальших розвідок автори вбачають у подальшому компаративному дослідженні галліцизмів у граматичному аспекті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ



1. Волкова О.Н., Клипатская Ю.А. Структурный анализ французских заимствований в компаративном аспекте / О.Н. Волкова, Ю.А. Клипатская // Кременецькі компаративні студії : [науковий часопис / ред. : Д. Чик, О. Пасічник]. – 2017. – Вип. УІІ. Т. 2. – 296 с.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В.Г. Гак. - М. : Просвещение, 1983. – 287с.
3. Исторична грамати́ка української мови : навчальний посібник для студентів філологічних факультетів / М.А. Жовтобрюх, О.Т. Волох, С.П. Самійленко, І.І. Слинко. – К. : Вища шк., 1980. - 320 с.
4. Словник іншомовних слів / [уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).
5. Сучасна українська літературна мова : підручник / [М.Я. Плющ, С.П. Бевзенко, Н.Я. Грипас та ін.] ; за ред. М.Я. Плющ. – К. : Вища шк., 2005. – 430 с.
6. «Українська мова». Енциклопедія / [редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М.П. Зяблюк та ін.] – 3-є вид. – К., вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2007. – 856 с.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Ольга Волкова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.

*Наукові інтереси:* проблеми порівняльно-історичної лексикології, педагогіка вищої школи.

**Юлія Кліпатська** – викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.

*Наукові інтереси:* іншомовні запозичення в дискурсах різного типу (політичному, рекламному, музичному) як сферах комунікації, поняття мовної особистості в антропоцентричній лінгвістичній парадигмі.

УДК 821, 161, 2'342, 8

## **АКЦЕНТУАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ОЙКОНІМІВ ТА АПЕЛЯТИВІВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ**

**Лариса ГУЦУЛ (Кропивницький, Україна)**

*У статті досліджується специфічність акцентуації українських назв населених пунктів та їх відмінність від апелятивів. З'ясовано, що наголос в ойконімах досить тісно пов'язаний із наголосом апелятивів української мови, тому що ойконіми утворилися із складу загальної лексики. Але хоча за структурою вони подібні до апелятивів, наголос назв населених пунктів не дублює наголос слів загальної лексики. Вживаючись протягом декількох століть, ці оніми розвинули свої акцентуаційні особливості, а дія аналогії та інші фактори зробили наголос ойконімів відмінним від наголосу епонімів.*

*Встановлено, що поряд із відмінностями від апелятивів та розподібненням у наголошенні відчутна сильна тенденція до вирівнювання наголосу ойконімів за аналогією до наголосу апелятивів, про що свідчать: форми паралельного наголошення в ойконімах, наявність по-різному наголошених однотипних ойконімів, у яких переважає наголошення за аналогією до апелятивів тощо.*

*Констатується, що акцентуаційна система назв населених пунктів має багато спільних рис та тенденцій із системою наголошення апелятивів. Наприклад, акцентно-фонетичні та акцентно-морфемні ознаки ойконімів подібні до ознак апелятивів (пор.: середня довжина ойконімів та слів апелятивної лексики три-чотири склади, або три-чотири морфемні, а загальномова тенденція до наголошення середини слова чітко простежується і в системі наголошення ойконімів).*

*Компаративний аналіз виявляє певні спільні та відмінні риси в наголошенні ойконімів і слів загальної лексики, однакових у структурному відношенні. Доведено, що, по-перше, наголос в ойконімах етимологізується і реетимологізується через загальні назви; по-друге, особливості акцентуаційної системи ойконімів диктують своє наголошення. Аналіз показує, що внутрішні акцентуаційні процеси ойконіми привели до віддалення їх наголошення від апелятивів та до формування своїх диференційних ознак.*

**Ключові слова:** ойконіми, акцентуаційна система, акцентуаційні закони, акцентуаційні процеси, апелятиви, паралельне наголошення, аналогія, акцентно-фонетичні ознаки, акцентно-морфемні ознаки.

*Лариса Гуцул. Акцентуация украинских ойконимов и апелятивов: компаративный анализ. В статье исследуется специфика акцентуации украинских названий населенных пунктов и их отличие от апелятивов. Доказано, что ударение в ойконимах тесно связано с ударением апелятивов украинского языка, поскольку ойконимы образовались из состава имен нарицательных. Но хотя за структурой ойконимы похожи на апелятивы, ударение в них не дублирует ударение имен нарицательных. Функционируя на протяжении нескольких столетий, ойконимы развили свои акцентологические особенности, а действие аналогии и другие факторы сделали ударение ойконимов не похожим на ударение эпонимов.*

*Установлено, что рядом с отличиями от апелятивов и размежеванием в акцентуации чувствуется сильная тенденция к выравниванию ударения ойконимов по аналогии к ударению апелятивов, о чем свидетельствуют: формы паралельного ударения в ойконимах, наличие по-разному ударяемых однотипных ойконимов, в которых преобладает ударение по аналогии с апелятивами и т.д.*

Констатируется, что акцентологическая система названий населенных пунктов имеет много общих особенностей и тенденций с системой ударения апеллативов. Например, акцентно-фонетические признаки ойконимов подобны к признакам апеллативов (сравните: средняя длина ойконимов и слов апеллативной лексики три-четыре слога, или три-четыре морфемы, а общезыковая тенденция к ударению середины слова четко наблюдается и в системе ударения ойконимов).

Компаративный анализ выявляет некоторые общие и отличительные черты в ударении ойконимов и апеллативов, одинаковых в структурном отношении. Доказано, что, во-первых, ударение в ойконимах этимологизуется и ретимологизуется через имена нарицательные; во-вторых, особенности акцентологической системы ойконимов диктуют свое ударение. Анализ показывает, что внутренние акцентологические процессы ойконимики привели к отдалению их ударения от апеллативов и формированию своих дифференцирующих особенностей.

**Ключевые слова:** ойконимы, акцентологическая система, акцентологические законы, акцентологические процессы, апеллативы, параллельное ударение, аналогия, акцентно-фонетические признаки, акцентно-морфемные признаки.

*The article explores the specificity of the accentuation of Ukrainian names of settlements and their difference from appellations. It is stressed that the emphasis in oikonims is quite closely connected with the emphasis of appellations of the Ukrainian language, because oikonims were formed from the general vocabulary. But although the structure of oikonims is similar to appellations, the emphasis of the names of settlements does not duplicate the emphasis on the words of the general vocabulary. Being used during several centuries, oiconyms developed their accentuation peculiarities, and the effect of analogy and other factors made the emphasis of acronyms different from the emphasis of eponyms.*

*It was established that the internal accentuation processes of oikonims led to the removal of their accentuation from appellations, and to the formation of their differential features. Therefore, in the process of broadcasting, there is a distribution of emphasis of oikonims and appellations under the influence of various causes. But along with the differences between appeals and the distribution in emphasis, there is a strong tendency to equalize the emphasis of the oikonim by analogy with the emphasis of the appellations, as evidenced by: the forms of parallel accentuation in oikonims, the presence of differently emphasized oikonimes of the same type, which prevails in the statement by analogy with appellations, etc.*

*It is noted that the accentuation system of the names of settlements has many common features and tendencies with the system of appellation accentuation. For example, accent-phonetic and accent-morphemic features of oikonims are similar to those of appellations (for example: the average length of oikonimes and the words of the appellate vocabulary is three to four compositions, or three to four morphemes, and the general tendency to emphasize the middle of the word is clearly observed in the system of oikonim accentuation).*

*Comparative analysis reveals some common and distinctive features in emphasizing oikonims and words of general vocabulary that are structurally the same. It is proved that, firstly, the emphasis in the oikonim is etymologized and retimologized through general names; and secondly, the peculiarities of the accentuate system of oikonims dictate their accentuation. The analysis shows that the internal accentuation processes of oikonimics led to the removal of their accentuation from appellations and to the formation of their differential attributes.*

**Key words:** oikonims, accentuation system, accentuation laws, accentuation processes, appellations, parallel accentuation, analogy, accent-phonetic signs, accent-morphemic signs.

**Постановка проблеми.** Проблема наголошення власних назв та їхніх похідних для сучасних ономастичних студій залишається актуальною. Проаналізувавши наголос ойконімів, ми дійшли висновку, що їхня акцентуація є специфічною і тому їй треба розглядати як окремий напрям ономастичних досліджень та у взаємозв'язках з іншими явищами. Слід наголосити на тому, що вивчення акцентуації українських назв населених пунктів дає необхідні відомості для аналізу акцентуаційної системи української мови в цілому та для лексикографічних досліджень зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Постійним об'єктом аналізу наголосу українських та російських мовознавців були лише апеллативи, тому, досліджуючи акцентологію назв населених пунктів, ми спиралися на наукові праці українських учених: О. О. Потебні, І. І. Огієнка, Л. А. Булаховського, В. Г. Складенка, В. М. Винницького, З. М. Веселовської, В. Б. Задорожного, А. П. Білоштана, М. М. Пилинського, М. І. Погрібного, А. Ю. Кримського, Л. Л. Гумецької, О. В. Романченка, а також російських учених А. А. Залізняка, В. А. Дібо, В. В. Лопатіна, В. А. Редькіна, В. В. Колесова, О. В. Суперанської та ін.

На сучасному етапі дослідження наголосу слів апеллативної лексики ведеться в різних аспектах [2, 5–6], воно пов'язане передусім з науковим доробком В. М. Винницького: у його працях з'ясована система українського акцентування, проаналізоване наголошення всіх лексико-граматичних розрядів слів, установлені акцентні типи для кожного морфологічного класу, показано процес формування акцентної системи сучасної української мови, а також розглянуто шляхи і причини формування в українській мові лексичної, граматичної і семантико-граматичної диференціації слів за допомогою наголосу, висвітлено смислорозрізнювальну, форморозрізнювальну, семантико-граматичну функції наголосу.

Усі названі аспекти дослідження наголосу стосуються слів апелятивної лексики. Наголос ономастичної лексики системно аналізується лише в працях О. В. Суперанської («Ударение в собственных именах в современном русском языке», 1966, «Ударение в заимствованных словах в современном русском языке», 1968) [9; 10], В.О.Горпинича («Наголос у назвах жителів в українській мові») [3]. У роботах автора даної статті [4, с. 226-233; 5, с. 609-614] на ґрунті української мови досліджується наголос українських ойконімів, їх акцентна структура, морфонологічна функція наголосу при творенні ад'ектонімів і катойконімів.

**Мета та завдання дослідження.** Метою статті є виявлення зв'язку наголосу ойконімів з наголосом апелятивів, дослідження спільних та відмінних закономірностей в акцентуації українських назв населених пунктів та апелятивів. Із поставленої мети випливають такі завдання: 1) з'ясувати специфічність наголошення ойконімів та їх відмінність від апелятивів; 2) визначити тенденцію до вирівнювання наголосу ойконімів за аналогією до наголосу апелятивів.

**Виклад основного матеріалу.** Наголос в ойконімах досить тісно зв'язаний з наголосом апелятивів української мови, тому що апелятиви породили ойконіми. Як відомо, ойконіми утворилися із складу загальної лексики, тому вони вважаються вторинними утвореннями і в структурному відношенні мало чим різняться від апелятивів. Для них, в основному, не творилися нові спеціальні ономастичні форманти. З погляду історичного розвитку мови усі словотвірні форманти і типи спершу вживалися в апелятивній лексиці, а згодом відбулась топонімізація суфіксів, розширювалася сфера їх вживання, і вони набули відповідних спеціалізацій (так, у XIV–XV ст. уже можна говорити про суфікси -ів, -ов, -ин, -ан-и, -иц-я, -ець, -к-а та інші як топонімічні) [1, с. 50]. Ойконіми не утворюють спеціальних словотвірних типів, а підпорядковуються загальним законам деривації української мови, зв'язаних з тим, що їх функція зводиться до розрізнення окремих однотипних об'єктів [1, с. 58]. За структурою українські ойконіми мають форми однини і множини. Домінуюча кількість ойконімів виступає у формі однини. Якщо в апелятивах плюральна флексія є засобом граматичного розрізнення, то для множинних ойконімів (типу *Су́ми См, Кавуни́ Чрк, Хутори́ Чрк*) вона виступає «константою структури, а звідси і лексичного змісту», твердить З. Т. Франко [11, с. 108]. Характерною особливістю в акцентуації множинних ойконімів є те, що флективне наголошення в них досить поширене, на відміну від апелятивів та ойконімів, які виступають у формі однини.

Хоча за структурою ойконіми подібні до апелятивів, наголос назв населених пунктів не дублює наголос слів загальної лексики. Коли слова загальної лексики стають ойконімами, вони змінюють свою предметно-поняттєву і об'єктно-номінативну співвіднесеність та поривають з тими загальними назвами, від яких утворені [9, с. 119]. Вживаючись протягом декількох століть, ойконіми розвинули свої акцентологічні особливості, а дія аналогії та інші фактори зробили наголос ойконімів відмінним від наголосу епонімів.

Виходячи з цього, специфічність наголошення ойконімів потрібно шукати в самій специфічності ойконімів та їх відмінностях від апелятивів. Такими відмінностями є: 1) конкретно-номінативна функція ойконімів; 2) штучність створення; 3) відносність вибору; 4) вторинність більшості ойконімів відносно апелятивів; 5) однозначність та неактуальність етимології; 6) специфічність словотворчих засобів тощо.

Внутрішні акцентуаційні процеси ойконіми привели до віддалення їх наголошення від апелятивів, до формування своїх диференційних ознак, щоб бути самостійними і не подібними до апелятивів. Наприклад, в ойконімі *Лебеді́вка Хрк* наголошений суфікс -і́вк-а, а в апелятиві, від якого утворений цей ойконім (*ле́бідь*), наголос падає на корінь.

Тому в процесі мовлення спостерігається розподібнення наголосу ойконімів та апелятивів під впливом причин різного характеру, і ойконіми отримують інші ознаки і, отже, інше наголошення. Але поряд з відмінностями від апелятивів та розподібненням у наголошенні відчутна сильна тенденція до вирівнювання наголосу ойконімів за аналогією до наголосу апелятивів. Про це свідчить: а) форми паралельного наголошення в ойконімах (*Но́сі́вка Чрг, Ма́кі́вка Крв, Степа́нки Чрк, Васи́льки Мк, Коло́дя́жне Вл* та ін.); б) наявність по-різному наголошених однотипних ойконімів, у яких переважає наголошення

за аналогією до апелятивів (напр., ойконім *Олекса́ндрівка Крв, Хрс, См, Хрк...* трапляється 23 рази (з наголошеним коренем), а ойконім *Олекса́ндрівка Рв* (з наголошеним суфіксом) – один раз; *Степа́нівка Крв, Лг...* – 15 – *Степа́нівка См, Чрв* – 2 –ази; *Боло́тниця Жт* – *Боло́тниця Чрв* та ін.); в) ойконіми, утворені від одного і того ж апелятива (ойконіми з однаковим коренем), у яких теж переважає наголошення за аналогією до апелятивів (*Ра́ків Вл, Ра́кова Чрв, Ра́кове Зк, Ра́ківка Рв*, але: *Раки́ См; Ра́дісне Крв, Ра́довель Жт, Ра́довичі Вл, Ра́домишль Жт, Ра́домля См, Ра́дошин Вл, Ра́дуль Чрв*, але: *Радоші́вка Трн, Раду́лин Жт, Раду́шне Днп, Радчи́ці Жт* та ін.).

Отже, досліджуючи проблему зв'язку наголосу назв населених пунктів української мови з наголосом апелятивів, треба виходити із діалектики єдності протилежностей: поряд із розподібненням наголосу спостерігається сильна тенденція до вирівнювання наголосу ойконімів за аналогією до наголосу апелятивів.

Залежно від того, яким чином ойконіми зв'язані з апелятивами, вони поділяються на первинні та непервинні [9, с. 186–187]. Первинні ойконіми безпосередньо пов'язані з апелятивами й утворені безпосередньо від них (*Маяки́ Вл, Шпаки́ Лв, До́вжик См, База́р Жт*; пор.: маяк, шпак, до́вгий, база́р). З одного боку, ойконіми підтримують зв'язок з апелятивами, від яких вони виникли, асоціюються з ними, й існує напівсвідоме прагнення до того, щоб ойконіми були словами зрозумілими, а з іншого боку, ойконіми – це цілком самостійні слова, що мають свої моделі наголосу. Тому в одному випадку ойконіми можуть зберігати наголос апелятива (*По́ле Трн, Сте́п Жт, Ма́чухи Пл, Ли́півка См*; пор.: по́ле, сте́п, ма́чуха, ли́па), а в іншому – наголос може перетягувати на себе словотворчий формант (*Лебе́дівка Хрк, Во́диця Зк, Степо́к Жт*; пор.: ле́бідь, вода́, сте́п) або наголос ойконіма може просто не збігатися з наголосом апелятива (*Ставо́к Рв, Юнакі́вка См*; пор.: ставо́к, юна́к).

Інша картина спостерігається при розгляді непервинних ойконімів, які опосередковано зв'язані з апелятивами й утворені опосередковано від інших власних назв (*Воро́вського Од, Кото́вського Мк, Богда́н Зк*). У назвах населених пунктів цього типу діє тенденція наслідувати наголос того власного імені, яке послугувало епонімом (*Афа́нсі́вка Мк, Гларіо́нове Днп, Петро́вського Хрс*). Але ця тенденція проявляється не завжди, оскільки прізвища, імена і т. д., від яких утворені ойконіми, перебувають в іншій ономастичній сфері і бувають дуже далекими від народжених ними ойконімів (пор. *Богда́н* – власне ім'я, але: *Богда́н* – прізвище і *Богда́н Зк* – ойконім), а також наголос у них є засобом розрізнення одних власних назв (напр., імен) та інших (ойконімів), у чому проявляється смислорозрізнювальна функція наголосу. Також наголос у непервинних ойконімах може перетягувати на себе словотворчий суфікс, але це відбувається надто рідко (напр., *Микола́евичі Чрв*).

Акцентуаційна система ойконімів має багато спільних рис та тенденцій із системою наголошення апелятивів. Так, акцентно-фонетичні та акцентно-морфемні ознаки ойконімів подібні до ознак апелятивів, напр., середня довжина ойконімів та слів апелятивної лексики три-чотири склади, або три-чотири морфеми, а загальнономовна тенденція до наголошення середини слова чітко простежується і в акцентуаційній системі ойконімів [4, с. 231; 5, с. 613].

Порівняльний аналіз акцентуаційної системи ойконімів та апелятивів виявляє певні спільні риси в наголошенні аналізованих онімів і слів загальної лексики, однакових у структурному відношенні. Назвемо деякі з них:

1. У безафіксних ойконімах та апелятивах – непохідних словах (які з погляду сучасної української мови мають непохідну основу і зберігають свій давній наголос) наголос майже завжди збігається (*Зоря́ Мк, Дру́жба Хм, Бере́за См, Топо́ля См, Во́вна См, Ви́ла Вн*; пор.: зоря́, дру́жба, бере́за, топо́ля, во́вна, ви́ла).

2. Префіксальні безсуфіксні ойконіми та апелятиви – префіксальні безсуфіксні іменники мають і префіксальне, і кореневе наголошення (*Ро́зквіт Од, По́січ Лв*, але: *Розли́в Хрс, Поді́л См*). У префіксальних безсуфіксних іменниках чоловічого роду первинним був наголос на префіксі, потім почався процес поступового переміщення наголосу з префікса на корінь [4, с. 25-32], тому ці іменники в сучасній українській мові виступають і з кореневою, і

з префіксальною акцентуацією. Цей процес поступового переміщення наголосу з префікса на корінь вплинув і на акцентуацію ойконімів, які теж вживаються і з кореневою (*Задві́р Рв, Прию́т Мк*) – 45 %, і з префіксальною акцентуацією (*За́річ Пл, При́шиб Мк*) – 55 %. Але в ойконімах наголос однаковою мірою може падати і на префікс, і на корінь. Та вагань у наголосі ойконімів такого структурного типу не зафіксовано; а в апелятивах більшість слів вживається з кореневим наголошенням та спостерігається вагання в наголосі, а це свідчить про те, що процес переміщення наголосу з префікса на корінь триває [2, с. 13] (пор.: при́ріст і прирі́ст, розві́з і розві́з, за́чин і зачи́н).

Префіксальні безсуфіксні ойконіми на -а (-я) (*Забра́ Рв, Нехворо́ща Пл, Замогі́ла Чрв*) виступають здебільшого з кореневою акцентуацією (76 %), як і апелятиви – префіксальні безсуфіксні іменники жіночого роду, яким здавна властива тенденція до переміщення наголосу з префікса на корінь [7, с. 86-95].

Префіксальні безсуфіксні ойконіми на -о, -е, -и, -і мають теж в основному кореневе наголошення (93 %: *Підвисо́ке Крв, Приго́же Хрк, Розто́ки ІФ, Перемо́ри Од*), як і апелятиви.

3. У префіксально-суфіксальних ойконімах та апелятивах наголос переважно (91 %) на корені (кореневе наголошення – 222 (91 %): *Поті́чок ІФ, Приві́льне Мк, Неді́лице Жт*; префіксальне – 10 (4 %): *Подимка́ Крв, За́болотове См*; суфіксальне – 7 (3 %): *Погребі́ще Вн, Загоря́ни Хм*; флективне – 5 (2 %): *Попасне́ Хрк, Погребня́ки Пл*).

4. В ойконімах та апелятивах з наголошеним двоскладовим префіксом пере- наголос майже завжди падає на другий склад цього префікса (*Пере́волока Трн, Пере́лісок См*).

5. Кореневе наголошення переважає над суфіксальним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ик (кореневе наголошення – 10 ойконімів (71 %): *Дов́жик См, Бобри́к Од*; суфіксальне – 4 (29 %): *Кагарли́к Кв, Дубови́к Жт*).

6. Кореневе наголошення переважає над суфіксальним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ів (-їв) (кореневе наголошення – 236 ойконімів (81 %): *Харкі́в Хрк, Раде́хів Вл*; суфіксальне – 54 (18 %): *Кулиши́в Вн, Левкі́в Жт*).

7. Кореневе наголошення переважає над суфіксальним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ниц-я (кореневе наголошення – 31 ойконім (67 %): *Я́блуниця Чрв, Ти́смениця ІФ*; суфіксальне – 15 (33 %): *Студени́ця Хм, Драни́ця Чрв*).

8. Кореневе наголошення переважає над суфіксальним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ин (кореневе наголошення – 83 ойконіми (68 %): *Гні́дин Кв, Жукотин ІФ*; суфіксальне – 39 (32 %): *Люботи́н Хрк, Дуди́н Лв*).

9. Кореневе наголошення переважає над суфіксальним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ич (кореневе наголошення – 12 ойконімів (93 %): *Обич Трн, Кра́сович Зк*; суфіксальне – 1 (7 %): *Сопи́ч См*).

10. Кореневе наголошення переважає над суфіксальним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ич-і (кореневе наголошення – 194 ойконіми (97,5 %): *Яковичі Зп, Наро́дичі Жт*; суфіксальне – 4 (2 %): *Лісови́чі Кв, Солови́чі Вл*).

11. Суфіксальне наголошення переважає над кореневим в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ок (суфіксальне наголошення – 25 ойконімів (67 %): *Діло́к Зк, Бри́док Чрв*; кореневе – 11 (30 %): *Барві́нок Хрк, Корчу́нок Трн*).

12. Наголошення тільки суфіксальне в ойконімах та апелятивах з фіналлю -чан-и (суфіксальне наголошення – 13 ойконімів (100 %): *Богородча́ни ІФ, Монастирча́ни ІФ*).

13. Наголошення тільки суфіксальне (за деякими винятками) в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ан-и (-ян-и) (суфіксальне наголошення – 34 ойконіми (88 %): *Бережа́ни Трн, Вербля́ни Лв*; флективне – 5 (12 %): *Капрани́ Од, Кияни́ Хрк*).

14. Наголос однаковою мірою падає і на корінь, і на суфікс в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ищ-е (кореневе наголошення – 26 ойконімів (45 %): *Кори́тище См, Новосе́лице Зп*; суфіксальне – 32 (55 %): *Слободи́ще Жт, Пари́ще ІФ*). Н. В. Подольська зауважила, що топоніми на -ищ-е “перебувають на межі загальних і власних назв” [6, с. 209], тому в них багато спільних рис в акцентуації.

15. Кореневе наголошення переважає над флективним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ц-і (кореневе наголошення – 47 ойконімів (72 %): *Су'ємці Жт, Су'ботці Крв*; флективне – 18 (27 %): *Корсунці' Од, Млинці' Трн*).

17. Наголошення завжди флективне в ойконімах та апелятивах – відприкметникових субстантивованих дериватах типу *Нови'й Мк, Нове' Зп*. Ойконіми такого типу мають наголошену флексію за аналогією до апелятивів-прикметників (пор.: стари'й, нови'й), що не суперечить акцентуаційним нормам сучасної української мови. Складені ойконіми (двослівні) з першим компонентом нови'й, стари'й теж характеризуються акцентованою флексією: *Нови'й Ставо'к Мк, Нови' Біляри Од, Нова' Пра'га Крв, Нова' Сна'рта См, Стари'й Кри'м Крм, Стари' Коша'ри Мк, Стара' Рона' Льв*.

18. Флективне наголошення є рідкісним в ойконімах та апелятивах з фіналлю -ськ-е, -ськ-а, -ськ-ий, -ськ-і – 10 (4 %). Деякі акцентуаційні закономірності слів загальної лексики спостерігаються і в ойконімах: а) прикметники, що походять від іменників чоловічого роду, вживаються з наголошеним закінченням (пор.: мирські'й, донські'й і *Мирське' См, Донське' Дни*); б) прикметники, що походять від іменників жіночого роду, вживаються з наголошеним закінченням (пор.: гірські'й – *Гірське' ІФ*; але префіксальний ойконім *Підгі'рське Трн* вживається з наголошеним коренем); в) прикметники, що походять від іменників середнього роду, вживаються з наголошеним закінченням (пор.: міські'й, морські'й – *Примі'ське Хрс, Заміське' Хрк, Заморські' Рв*; але префіксальний ойконім *Примо'рське Зп* має акцентований корінь).

19. Не буває наголошеною флексія в ойконімах та апелятивах з фіналлю: -ниц-я (*Оля'ниця Вн, Студені'ця Хм*), -иц-я (*Бу'зовиця Чрв, Луквиця ІФ*) (В. Г. Скляренко вважає, що в іменниках на -иц-я зміни відбувалися в межах основи – наголос переміщався з кореня на суфікс, а флективної акцентуації вони не знали і не знають [7, с. 130-131]); -ич-і (*Ба'бичі Зк, Соки'ричі Вл*) (хоча й зафіксований один випадок флективного наголошення в ойконімі *Мариничі' Чрв*, але така акцентуація не буде диференціюючою ознакою ойконімів на -ич-і) та ін.

20. Поширене флективне наголошення в ойконімах та апелятивах із фіналлю: -и (флективне наголошення – 96 ойконімів (49 %): *Лани' ІФ, Сimoni' Жт*, кореневе наголошення – 101 ойконім (51 %): *Ва'ри Зк, Сті'рти Жт*). Специфічною особливістю українських ойконімів, як і іменників множини, є перенесення наголосу на закінчення. Перенесення наголосу на закінчення у формі множини можна пояснити намаганням відрізнити форму однини від форми множини. На відміну від апелятивів, категорія числа в ойконімах на -и не має ні лексичного, ні граматичного значення, і флексія -и характеризує окремий структурний тип ойконімів. Але незважаючи на ці відмінності у значенні, наголошення флексії поширене як в ойконімах на -и, так і в апелятивах (пор.: са'д – сади', кни'жка – книжки' і *Дрозди' Кв, Береги' Зк*) та ін.

Поряд із зазначеними спільними рисами спостерігаються певні відмінності в акцентуації ойконімів та апелятивів:

1. В ойконімах на -к-и досить поширене флективне наголошення (флективне наголошення – 74 (40 %): *Галушки' См, Пояски' Жт*; кореневе – 113 (59 %): *Гірки Вл, Єрки Чрк*), на відміну від апелятивів, у яких флексія наголошується рідко.

2. В ойконімах на -ик-и досить поширене флективне наголошення (флективне наголошення – 10 ойконімів (24 %): *Золотники' Трн, Маховики' Чрг*; кореневе – 32 (76 %): *Єрчики Жт, Залі'щики Трн*), на відміну від апелятивів, які мають лише кореневий наголос.

3. В ойконімах на -ак-и (-як-и) флективне наголошення переважає над суфіксальним, і в деяких випадках трапляється кореневе (флективне наголошення – 19 ойконімів (61 %): *Литвяки' Пл, Шельпаки' Трн*; суфіксальне – 10 (33 %): *Кобеляки Пл, Жураки ІФ*; кореневе – 2 (6 %): *Пізняки См, Худяки Чрк*), на відміну від апелятивів, у яких наголошеним є суфікс чи флексія.

4. В ойконімах на -инц-і, -анц-і (-янц-і) найчастіше кореневе наголошення (кореневе наголошення – 103 (82 %): *Ржа'винці Чрв, Ко'стинці Крв*; суфіксальне – 17 (13 %): *Лучи'ниці*

ІФ, *Орди/нці Хм*), на відміну від апелятивів, у яких наголос падає на перший, внутрішній суфікс -инц-і, -анц-і (-янц-і).

5. В ойконімах на -ець переважає суфіксальне наголошення (суфіксальне наголошення – 55 ойконімів (67 %): *Гниле/ць Чрк, Сокиле/ць Вн*; кореневе – 28 (33 %): *Гра/бовець Вн, Пи/липець Зк*), а в апелятивах однаковою мірою наголошується корінь і суфікс. Якщо в апелятивах перед суфіксом -ець виступає суфікс -ів-, то наголос падає на корінь або на суфікс -ів-, і ніколи під наголосом не буває суфікс -ець (і/скрівець, гурткі/вець) [2, с. 16]; в ойконімах такої закономірності не простежується: наголос у цих онімах частіше падає на суфікс -ець – 93 % (*Хмеліве/ць См, Вербіве/ць Чрк*) і рідко – на корінь – 7 % (*Ви/шнівець Трн*).

6. В ойконімах на -иц-я переважає кореневе наголошення (кореневе наголошення – 34 (59 %): *Ло/хвиця Пл, Новосе/лиця Чрк*; суфіксальне – 23 (41 %): *Стріли/ця Хрк, Глуши/ця Рв*), а в апелятивах – суфіксальне. Іменники з наголосом на корені нечисленні, вони належать або до похідних з багатоскладовою основою (напр., нісені/тниця), або до префіксальних (напр., поми/йниця). Якщо перед суфіксом -иц-я в ойконімах є суфікс -ов-, то наголошеним може бути і суфікс -иц-я, і суфікс -ов- (наголошений суфікс -иц-я – 50 %: *Хотови/ця Трн, Ростови/ця Жт*; наголошений суфікс -ов- - 45 %: *Торго/виця ІФ, Дубро/виця Рв*), а значно рідше наголошеним виступає корінь (5 %), що не є нормативним в акцентуації ойконімів на -иц-я і відбиває південно-західні говірки (*Яровиця Чрв, Луковиця Чрв*). В апелятивах же акцентованим частіше виступає суфікс -иц-я [2, с. 26] (напр., полови/ця, вдови/ця), рідко – корінь (напр., це/рковиця) та суфікс -ов- (напр., торго/виця).

7. Якщо в апелятивах перед суфіксом -ськ-е, -ськ-а, -ськ-ий, -ськ-і виступає суфікс -ів-, то він в основному бере наголос на себе (напр., князі/вський), а в ойконімах такої закономірності не простежується: суфікс -ів- може виступати і акцентованим (40 %: *Розсохі/вське Жт, Скосарі/вське Од*), і неакцентованим (60 %: *Горо/хівське Мк, Григоро/рівське Мк*).

Отже, спільні риси та відмінності в акцентуації ойконімів та слів загальної лексики дозволяють зробити висновки про те, що, по-перше, наголос в ойконімах етимологізується і реетимологізується через загальні назви – і це вічно живий мовний процес [9, с. 189]. По-друге, особливості акцентуаційної системи ойконімів диктують своє наголошення. Компаративний аналіз показує, що внутрішні акцентуаційні процеси ойконімиї привели до віддалення їх наголошення від апелятивів та до формування своїх диференційних ознак.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у створенні словника ойконімів з урахуванням особливостей наголошування, а також у комплексному дослідженні наголосу ойконімів та відойконімних дериватів, зокрема його внутрішньої суті, вивчення наголосу в говірках та в мові старшого покоління. У подальших розвідках із цієї проблеми варто звернути увагу на культуромовний аспект, зокрема на правильне наголошування аналізованих онімів носіями мови.

#### УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

Скорочення назв областей України:

Вн – Вінницька, Вл – Волинська, Днп – Дніпропетровська, Днц – Донецька, Жт – Житомирська, Зк – Закарпатська, Зп – Запорізька, ІФ – Івано-Франківська, Кв – Київська, Крв – Кіровоградська, Крм – Кримська, Лв – Львівська, Лг – Луганська, Мк – Миколаївська, Од – Одеська, Пл – Полтавська, Рв – Рівненська, См – Сумська, Трн – Тернопільська, Хрк – Харківська, Хрс – Херсонська, Хм – Хмельницька, Чрв – Чернівецька, Чрг – Чернігівська, Чрк – Черкаська.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бучко Д.Г. Ойконімія Покуття: Дис. ...докт.філол.наук.: спец. 10.02.01 / Д.Г.Бучко. – Чернівці, 1992. – 305 с.
2. Винницький В.М. Наголос у сучасній українській мові /В.М.Винницький. – К.: Рад. шк., 1984. – 159 с.
3. Горпинич В. О. Назви жителів в українській мові /В.О.Горпинич. – К.: Вища шк., 1979. – 158 с.
4. Гуцул Л.І. Акцентна структура ойконімів Полісся / Л.І.Гуцул // «Волинь–Житомирщина». – Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – № 22(1). – 2010. – Житомир. – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – С.226–233
5. Гуцул Л.І. Спостереження за акцентуацією українських ад'ектонімів /Л.І.Гуцул // Наукові записки. – 2016. – Випуск 146. – Серія: Філологічні науки (мовознавство) – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 609–614.

6. Подольская Н. В. Вопросы исследования микропонимии // Н. В. Подольская // Питання ономастики. – К.: Наук. думка, 1965. – С. 209–215.
7. Скляренко В. Г. Історія акцентуації іменників а-основ української мови / В. Г. Скляренко. – К.: Наук. думка, 1969. – 147 с.
8. Скляренко В. Г. Історія акцентуації іменників середнього роду української мови / В. Г. Скляренко. – К.: Наук. думка, 1979. – 120 с.
9. Суперанская А. В. Ударение в собственных именах в современном русском языке / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1966. – 259 с.
10. Суперанская А. В. Ударение в заимствованных словах в современном русском языке / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1968. – 310 с.
11. Франко З. Т. Граматична будова українських гідронімів / З. Т. Франко. – К.: Наук. думка, 1979. – 184 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лариса Гуцул** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* акцентуація ономастичної лексики, відтопонімний словотвір, лексикологія, інноваційні технології навчання.

УДК 811.112"367.92

## ФОНЕТИЧНІ ВІДМІННОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК НА СЕГМЕНТНОМУ РІВНІ

**Оксана ЗІНЧЕНКО (Київ, Україна)**

*Стаття присвячена дослідженню відмінностей усного мовлення представників протилежних статей на фонетичному рівні, а також опису факторів, що спричиняють ці розбіжності. Особливу увагу приділено визначенню характеристик сучасного німецького спонтанного мовлення чоловіків і жінок, які належать до однієї вікової групи і не відрізняються за соціальним статусом. В статті розглянуто особливості реалізації голосних фонем з урахуванням актуального членування невідготовленого мовлення представниками протилежних статей, а також визначено вплив супraseгментних параметрів на функціонування голосних під час маркування дикторами-носіями німецької мови основної та фонової інформації за допомогою засобів інтонації. Опис якісних ознак голосних здійснено на основі вивчення їх спектральних характеристик, отриманих в результаті проведеного спектрального аналізу німецьких голосних. Таким чином визначено кореляцію між модифікацією сегментного рівня німецької мови і реалізацією просодичних засобів. Спектрограми наголошених і ненаголошених голосних, реалізованих дикторами-чоловіками і дикторами-жінками, проаналізовано за допомогою комп'ютерної програми Praat. У результаті здійсненого спектрального аналізу виявлено не лише відмінності на формантній картині голосних фонем, реалізованих чоловіками і жінками в сильній і слабкій позиціях, а також встановлено деякі відхилення від нормативної вимови у жіночому спонтанному німецькому мовленні. Модифікації голосних фонем, виявлені під час дослідження спонтанного німецького мовлення, спричинені не лише комбінаторними і позиційними, а просодичними чинниками, основними з яких є темп мовлення і наголос. Голосним фонемам, реалізованим носіями німецької мови, властива централізація у трикутнику голосних. З'ясовано, що це явище вокалізму німецької мови притаманне більшою мірою чоловічому спонтанному німецькому мовленню.*

**Ключові слова:** усне мовлення, спонтанне мовлення, мовлення чоловіків, мовлення жінок, наголошені голосні, ненаголошені голосні, тема, рема.

**Оксана Зинченко. Фонетические отличия в устной речи мужчин и женщин на сегментном уровне.** Статья посвящена исследованию отличий устной речи представителей противоположных полов на фонетическом уровне, а также описанию факторов, которые являются причиной возникновения этих различий. Особенное внимание уделяется определению характеристик современной немецкой спонтанной речи мужчин и женщин, которые принадлежат к одной возрастной группе и не отличаются социальным статусом. В статье рассмотрены особенности реализации гласных фонем с учетом актуального членения неподготовленной речи представителями противоположных полов, а также определяется влияние супraseгментных параметров на функционирование гласных во время маркирования дикторами-носителями немецкого языка основной и фоновой информации с помощью средств интонации. Качественные признаки гласных описаны на основе изучения их спектральных характеристик, полученных в результате проведенного спектрального анализа немецких гласных. Спектрограммы ударных и безударных гласных, произнесенных дикторами-мужчинами и дикторами-женщинами, проанализированы с помощью компьютерной программы Praat. В результате проведенного спектрального анализа установлены не только отличия на формантной картине гласных фонем, реализованных мужчинами и женщинами в сильной и слабой позициях, а также определены некоторые отклонения от нормативного произношения в спонтанной немецкой речи женщин. Модификации гласных фонем, установленные во время исследования немецкой спонтанной речи, возникают не только вследствие комбинаторных и позиционных, а вследствие просодических факторов, основными из которых являются темп речи и ударение. Гласным фонемам, произнесенным носителями немецкого языка, свойственна



централизация в треугольнике гласных. Определено, что это явление вокализма немецкой речи характерно в большей мере для немецкой неподготовленной речи мужчин.

**Ключевые слова:** устная речь, спонтанная речь, речь мужчин, речь женщин, ударные гласные, безударные гласные, тема, рема.

*The article deals with the study of males and females' phonetic divergences represented in their oral speech as well as with the description of the factors causing these dissimilarities. The author pays particular attention to determining contemporary German spontaneous speech characteristics of males and females of one age with no difference in social status. The article considers the specificity of vowel phonemes realization taking into account the actual division of unprepared speech produced by males and females; it also outlines the influence of supra-segmental parameters on the vowels functioning while German natives mark basic and background information by intonation means. The description of vowels qualitative features grounds on the study of their spectral characteristics obtained due to the spectral analysis of German vowels. Thus, the author defines the correlation between the segmental level modification of the German language and the prosodic means realization. The author analyses spectrograms of stressed and unstressed vowels, realized by male and female speakers, using the computer program Praat. The results of spectral analysis show not only the differences in the formant pattern of vowel phonemes realized by males and females in their strong and weak positions, but also reveal some deviations from normative pronunciation in females' spontaneous German speech. Modifications of vowel phonemes, discovered during the study of spontaneous German speech, are caused by combinatorial and positional as well as by prosodic factors, the main of which is the speech tempo and stress. Vowel phonemes, produced by native speakers, are characterized by centralization in the vowel triangle. The author has also found out that this phenomenon of vocalism of the German language is more characteristic of males' spontaneous German speech.*

**Key words:** oral speech, spontaneous speech, the speech of men, the speech of women, stressed vowels, unstressed vowels, actual division.

Усне мовлення є найважливішою формою існування мови як засобу комунікації, воно має багатогранну структурну і комунікативну специфіку, свої особливості і функціонує в багатьох різновидах у всіх сферах нашого життя. Усне мовлення, утворюване вільно і щохвилино, є основним видом мовленнєвої діяльності кожної людини [15, с. 5]. Спонтанній комунікації властиві живе утворення висловлення, активний мовотворчий процес, лінійний характер передачі думки, наявність односпрямованого у часі звукового мовного потоку [1, с. 14], тому усі фази мовотворчого процесу відбуваються одночасно і позначаються на формальній структурі мовлення [3, с. 29-30].

Кожен індивідуум є неповторним, єдиним у своєму роді і його мовлення відрізняється від мовлення іншої людини, тому вчених вже давно цікавить питання, які спільні або відмінні риси притаманні мовленнєвій діяльності чоловіків і жінок.

Мовлення представників протилежних статей досліджено на прикладі російської [6], англійської [18; 4; 12; 7; 9], французької [2] і німецької мов [26]. Утім, отримані дані є недостатніми, адже фрагментарно характеризують чоловіче та жіноче мовлення, особливо на надсегментному та сегментному рівнях. Лише з середини ХХ ст. почали застосовувати гендерно-лінгвістичні підходи і в фонетиці, оскільки вченими встановлено, що стать людини знаходить прояв у мовленні на всіх рівнях мовленнєвої діяльності.

Мовлення чоловіків і жінок на фонетичному рівні досліджували на матеріалі англійської [10; 11; 12; 16; 18; 17] та російської мови [6]. Результати цих досліджень демонструють помітні розбіжності мовлення представників протилежних статей.

Фонетичні відмінності мовлення чоловіків і жінок науковці пояснюють і біогенетичними і соціокультурними чинниками, проте часто диференціація чоловічих та жіночих голосів спричинена суто фізіологічними факторами. Лінгвісти все ж таки дотримуються думки, що відмінності на фонетичному рівні між чоловіками і жінками зумовлені екстралінгвістичними факторами [16, с. 122; 18].

Розбіжності у мовленні представників протилежних статей пояснюють також неоднаковою будовою головного мозку. Породження висловлення пов'язують із правою півкулею мозку, його остаточне граматичне і фонетичне оформлення – із лівою півкулею. З'ясовано також, що чоловік сприймає мовлення, здебільшого, лівою півкулею, а мовленнєві функції жінок контролюються обома півкулями, тому мозок жінок вважають менш асиметричним, а їх самих більш здібними, ніж чоловіків у лінгвістичному плані. Вже давно усталилася думка про більшу емоційність жінок. Цю особливість мовлення жінок також пояснюють функціями півкуль. Встановлено, що ліва півкуля у жінок відповідає за логічність висловлення, а права – за асоціації і емоційність [4, с. 40–42].

Лінгвісти дотримуються думки про можливість виявлення розбіжностей між чоловічими і жіночими голосами і на сегментному, і на супraseгментному рівні. Найбільш інформативними на сегментному рівні вважають голосні звуки, а на просодичному – інтенсивність і частоту основного тону [12, с. 107].

Дослідивши мовлення представників двох статей на матеріалі російського мовлення, Л. В. Цибіна дійшла висновку, що вимова жінок є більш коректною, більш наближеною до норми, а чоловіків – з деякими відхиленнями від неї [16, с. 123].

Проте відхилення від норми стандартної вимови також спостерігається у жіночому мовленні [6, с. 105–106; 10; 11; 12; 16]. Для жінок більш, ніж для чоловіків типова *африкатизація* і *палаталізація* приголосних, *розтяжка голосних* у наголошеній і переднаголошеній позиції та *редукція* голосних перед глухими приголосними. Ці особливості мовлення жінок вчені пояснюють загальноновизнаною схильністю жінок до використання престижної вимови, яка інколи може і не відповідати орфоепічній нормі.

Результати дослідження російської мови ілюструють деякі відмінності у сфері *вокалізму*. Для більшості чоловіків характерне менше відкриття ротової порожнини при утворенні звуків, ніж для жінок. Наслідком цього є виникнення більш вузьких голосних, менш тембрально забарвлених. Вимова жінок характеризується розтяжкою першого переднаголошеного [a] і більшою дифтонгізацією наголошених [o] [э] [6 с. 103–104]. Проте ці результати не знайшли підтвердження у дослідженні Е. В. Єрофєєвої, проведеного на матеріалі пермського регіонального варіанта літературної мови. За результатами цього дослідження, пермській артикуляторній базі властиве більше закриття ротової порожнини, ніж це вимагається літературною нормою. Це явище авторка пояснює впливом діалекту. Розтяжку голосного [a] у мовленні пермських інформантів взагалі не зафіксовано. Цю особливість вважають залишком прояву старомосковської вимови. За результатами дослідження встановлено, що для жінок із міста Перм більш характерна, ніж для чоловіків недостатня якісна редукція голосних, яка спостерігається у другому переднаголошеному і післянаголошеному складах [5, с. 97].

У сфері *консонантизму* зафіксовано загальну тенденцію, властиву чоловічій вимові: менше напруження артикуляції приголосних. Ця тенденція зумовила появу у мовленні жінок *африкатизацію* зубних [tʰ] та [dʰ]. Вимова чоловіків характеризується послабленням змички приголосних; одзвінченням приголосних (асиміляцією по дзвінкості під впливом сусідніх голосних і сонантів). Ця особливість найбільш яскраво виявляється в післянаголошеній частині слова у слабкій фразовій позиції [6, с. 105–106]. Для мовлення пермських жінок-інформантів більш властиві пом'якшення приголосних, навіть тих, які в нормативній літературній мові можуть бути лише твердими ([ʒ], [ʃ], [c]). Для жінок більш характерне, ніж для чоловіків асимілятивне пом'якшення. Отже, за результатами цього дослідження, вокалістичні особливості притаманні більшою мірою чоловічому мовленню, а консонантні особливості зустрічаються приблизно з однаковою частотою і в чоловічому, і в жіночому мовленні [5, с. 97–98].

Проте варто зазначити, що на матеріалі німецької мови подібних досліджень не впроваджено, тому дане дослідження є **актуальним**, оскільки передбачає висвітлення особливостей функціонування голосних у спонтанному мовленні чоловіків і жінок-носіїв німецької мови, визначення кореляції між модифікацією сегментного рівня і реалізацією компонентів інтонації.

**Метою** дослідження є вивчення властивостей непідготовленого мовлення чоловіків і жінок на сегментному рівні.

Дослідження проведено на **матеріалі** записів спонтанного мовлення п'яти дикторів чоловічої та восьми дикторів жіночої статі, носіїв німецької мови, що належать до однієї вікової групи і не відрізняються за соціальним статусом.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: визначення реми і теми висловлень у спонтанному мовленні (СМ) чоловіків і жінок, дослідження особливостей функціонування голосних фонем у тематичних і рематичних частинах усних висловлень представників протилежних статей, встановлення факторів, що впливають на реалізацію

голосних у непідготовленому німецькому мовленні дикторів чоловічої і дикторів жіночої статі.

Система вокалізму сучасної німецької мови, з позиції більшості лінгвістів, представлена 15-ма монофтонгами (7-ма короткими ненапруженими і 8-ма довгими напруженими) та трьома дифтонгами [14; 19; 20; 21; 22; 24; 25]. Проте О.І. Стеріополо дотримується думки, що система голосних німецької мови складається з 7 довгих і 7 коротких монофтонгів [27, с. 53]. Ієрархію монофтонгів німецької мови зображають за допомогою "трикутника голосних", враховуючи при цьому такі диференційні ознаки голосних, як належність до ряду, підняття спинки язика та огубленість [27, с. 53].

Найважливішими корелятами голосних звуків, є форманти, які вказують на ступінь підняття (частота  $F_1$ ) та ряд голосного (частота  $F_2$ ).

За даними аналізу інформаційної архітекτονіки німецького СМ чоловіків і жінок, зафіксовано уповільнення темпу в ремі і дещо прискорений темп у темі висловлень дикторів обох статей. Тому під час експерименту досліджено реалізацію голосних у тематичних і рематичних частинах висловлень носіїв німецької мови.

Опис якісних ознак голосних можливо здійснити лише за умов дослідження їх спектральних характеристик, а також з'ясування залежності між фонемою і її акустичним корелятом у СМ. Еталоном у нашій роботі слугували спектральні властивості наголошених голосних, отримані під час експерименту В. Зендльмаєром [26].

Для зіставлення спектральних характеристик голосних у чоловічому і жіночому СМ встановлено "нове" (рему) і "відоме" (тему) в усних імпровізованих висловленнях представників протилежних статей. На наступному етапі дослідження здійснено поділ усних висловлень чоловіків і жінок на фонетичні слова, що уможливило подальше вивчення реалізації голосних фонем у темі і ремі спонтанних висловлень представників обох статей. Аналіз спектрограм наголошених і ненаголошених голосних у чоловічому і жіночому мовленні здійснено за допомогою програми *Praat*. У ході експерименту виявлено не лише відмінності голосних фонем, реалізованих в сильній і слабкій позиції, а також деякі відхилення від нормативної вимови у мовленні жінок.

За даними дослідження зафіксовано певні розбіжності на формантній картині наголошених голосних, вимовлених чоловіками і жінками в інформативно маркованих частинах спонтанних висловлень.

Отримані результати підтверджують припущення про те, що внаслідок коротшої надставної трубки і тонших голосових зв'язок у жінок очікуються більш високі показники формантних значень голосних фонем. Майже усі наголошені голосні в ремі усного мовлення дикторів-жінок мають більші показники  $F_1$ , є більш відкритими, ніж відповідні голосні, реалізовані дикторами-чоловіками. Голосні фонем заднього ряду /u:/, /ʊ/, /o:/, /ɔ/ і голосні фонем переднього ряду /i:/, /ɪ/, /y:/, /ɥ/, /e:/, /ɛ/, /ø:/, /œ/ у ремі жіночого СМ характеризуються більшими показниками  $F_2$  і, відповідно, розташовані лівіше у трикутнику голосних, ніж ці самі голосні у СМ чоловіків. Голосні фонем середнього ряду /a:/, /a/, вимовлені дикторами-жінками в ремі спонтанних висловлень більш відповідають нормативній вимові (за приналежністю до ряду), ніж зазначені вище голосні у СМ чоловіків. Крім того, усне непідготовлене німецьке мовлення характеризується змінами голосних, спричиненими загальним послабленням артикуляції, яка виникає внаслідок спонтанності мовлення. Послаблення артикуляції обумовлює заміну напружених голосних менш напруженими голосними, кількісну і якісну редукації. Має місце також централізація голосних фонем у трикутнику голосних (притаманна більшою мірою мовленню чоловіків).

Під час експерименту виявлено деякі відхилення від норми вимови окремих голосних у жіночому СМ. Так, голосний заднього ряду [u:] характеризується у ремі вищими значеннями  $F_1$  і  $F_2$  і розташований дещо вище у трикутнику голосних. Голосний середнього ряду [a:] має нижчі значення  $F_1$  і  $F_2$  і зміщений вправо від центру трикутника.

Вивчення спектральних характеристик наголошених голосних, реалізованих у тематичних частинах висловлень представників протилежних статей виявив також деякі особливості.

Відповідно до підсумків спектрального аналізу, голосним, вимовленим дикторами-чоловіками і жінками під час повідомлення відомої інформації, властива ще більша централізація у трикутнику голосних. Це явище притаманне більшою мірою СМ чоловіків. Цікава трансформація трикутника голосних спостерігається в жіночому усному мовленні, оскільки наголошені голосні не просто зміщуються до центру, а й дещо змінюють форму трикутника. Так, голосна фонема заднього ряду /u:/, реалізована в темі жіночих спонтанних висловленнях, має менше значення  $F_2$ , а голосна фонема переднього ряду /i:/ має більше значення  $F_1$  і менше значення  $F_2$ , ніж у ремі. Виявлені зміни вимови наголошених голосних у СМ представників протилежних статей, на нашу думку, спричинені саме варіативністю темпу мовлення дикторів під час повідомлення нової і відомої інформації, оскільки інші складові комунікативної ситуації залишаються незмінними, стабільними впродовж усього спілкування.

Отримані результати свідчать про те, що голосні фонemi, спонтанно вимовлені дикторами чоловічої і жіночої статі, носіями німецької мови в рематичних і тематичних частинах висловлень мають певні розбіжності на формантній картині навіть у сильній позиції, котра сприяє виконанню функцій фонем, адже саме під наголосом фонemi не змінюють якості свого звучання [13, с. 137]. Тому закономірно постає питання як функціонують голосні фонemi німецької мови у спонтанному представників протилежних статей у слабкій позиції.

За результатами спектрального аналізу, спостерігається ще більше просування наголошених голосних, реалізованих у темі усних висловлень дикторів-чоловіків, до центру трикутника голосних. Але найбільше це явище притаманне голосним фонемам заднього ряду /u:/, /ʊ/, /o:/, /ɔ/. Голосні фонemi середнього ряду /a:/, /a/ у слабкій позиції в усному мовленні чоловіків мають більші значення  $F_2$ , ніж наголошені голосні, тому вони не тяжіють до центру, як очікувалося, а зміщені трохи вліво на формантній картині.

Неочікуваними виявилися результати дослідження спектрограм голосних, реалізованих жінками у слабкій позиції тематичних частин спонтанних висловлень, оскільки не всім ненаголошеним голосним фонемам властива централізація у трикутнику. Так, голосний переднього ряду [i:] і голосні середнього ряду [a:] та [a] мають більші формантні значення у слабкій позиції, ніж у сильній. Зазначені звуки спричиняють часткову централізацію ненаголошених голосних і зміщення трикутника голосних вліво на формантній картині. Таким чином, функціонування ненаголошених голосних в усному мовленні жінок корелює не лише із швидким темпом мовлення, а й із відсутністю наголосу, оскільки голосні у слабкій позиції змінюють якості свого звучання.

Отже, згідно з окресленими завданнями, досліджено і описано характерні риси вокалізму усного німецького мовлення з урахуванням статі мовців. Вимова наголошених і ненаголошених голосних в усному спонтанному мовленні чоловіків і жінок відбувається неоднаково. Модифікації голосних фонем, виявлені під час експерименту, зумовлені не лише комбінаторними і позиційними, а просодичними чинниками.

Голосним фонемам, реалізованим носіями німецької мови, властива централізація у трикутнику голосних. Це явище вокалізму німецької мови притаманне більшою мірою чоловічому спонтанному німецькому мовленню (і в темі, і в ремі).

Голосні фонemi у мовленні жінок є більш відкритими, ніж голосні фонemi у мовленні чоловіків. Наголошені голосні жіночого непідготовленого мовлення визначаються тяжінням до центру трикутника голосних, а ненаголошені голосні внаслідок зміни формантних значень – зміщенням трикутника голосних вліво на формантній картині. Отримані дані співпадають із твердженням про те, що реалізація голосних залежить і від наголосу, оскільки "наголос може бути одним із найважливіших чинників варіативності сегментного складу мови. Зміна місця наголосу у слові чи структурі окремої фрази залежно від комунікативного завдання та інтенції мовця сприяє варіативності наголошених і ненаголошених голосних, тому навіть наголошені голосні здатні змінювати деякі свої диференційні ознаки, реалізовуватись неповно" [8, с. 33]. Таким чином, основними просодичними чинниками впливу на реалізацію

голосних фонем у німецькому сучасному спонтанному мовленні чоловіків і жінок є темп мовлення і наголос.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Багмут А. Й. Інтонація спонтанного мовлення / Багмут А. Й., Борисюк І. В., Олійник Г. П. – К. : Наукова думка, 1985. – 316 с.
2. Бакушева Е. М. Социолингвистический анализ речевого поведения мужчин и женщин: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / Бакушева Елена Михайловна. – М., 1995. – 193 с.
3. Борисюк І. В. Форми і функції інтонації українського спонтанного мовлення / Відп. Ред. О.Ф. Пилипенко, АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1990. – 204 с.
4. Горошко Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Горошко Елена Игоревна. – М., 1996. – 179 с.
5. Ерофеева Е. В. К вопросу о фонетических характеристиках речи мужчин и женщин / Е. В. Ерофеева // Русский язык сегодня. Отв. ред. Л. П. Крысин. – М. : Азбуковник, 2000. – С. 92–99.
6. Земская Е. А., Китайгородская М. А., Розанова Н. Н. Особенности мужской и женской речи / Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова // Русский язык в его функционировании / Под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелева. – М., Наука, 1993. – С. 90–136.
7. Кирилина А. В. Гендерные аспекты языка и коммуникации : дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Кирилина Алла Викторовна. – М., 2000. – 369 с.
8. Кузьменко Т. М. Редукція наголошених голосних у сучасному німецькому мовленні (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Тетяна Миколаївна Кузьменко. – Київ, КНЛУ, 2006. – 262 с.
9. Петренко І. В. Лінгвоакустичні характеристики паузації в сучасному англomовному лекційному дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження чоловічого та жіночого мовлення в дидактичній сфері): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Петренко Інна Володимирівна. – К., 2000. – 210 с.
10. Потапов В. В. Язык женщин и мужчин: фонетическая дифференциация / В. В. Потапов // Известия АН. Серия лит-ры и языка. – 1997. Т. 56. – № 3. – С. 52–62.
11. Потапов В. В. Дифференциация русской звучащей речи / В. В. Потапов // Вестник Московск. ун-та, сер. Филология. – 1999. – №2. – С. 234–241.
12. Потапов В. В. Многоуровневая стратегия в лингвистической гендерологии / В. В. Потапов // Вопросы языкознания. – 2002. – № 1. – С. 103–130.
13. Потапова Р. К. Произносительная вариативность немецкой речи / Р. К. Потапова // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 2002. – С. 82–100.
14. Раевский М. В. Фонетика немецкого языка. Теоретический курс / Михаил Васильевич Раевский. – М. : МГУ, 1997. – 206 с.
15. Светозарова Н. Д. Фонетика спонтанной речи / Наталия Дмитриевна Светозарова. – Л. : Изд-во ленингр-о ун-та, 1988. – 190 с.
16. Холод А. М. Речевые картины мира мужчин и женщин / Александр Михайлович Холод. Днепропетровск, Пороги, 1997. – 229 с.
17. Шевченко Т. И. Идентификация мужских и женских голосов в процессе коммуникации / Т. И. Шевченко // Просодия устного текста / Отв. ред. Л. П. Блохина. – М. : МГПИИЯ, 1987. – С. 115–123.
18. Шевченко Т. И. Социальная дифференциация английского произношения / Шевченко Т. И. – М., Высшая школа, 1990. – 142 с.
19. Heike G. Ein phonologisches Artikulationsmodell des Deutschen. – Bern : Lang Verlag, 1989. – 210 S.
20. Mangold M. Theoretische und praktische Phonetik. – Hamburg : Buske, 1991. – 202 S.
21. Meinhold G., Stock E. Phonologie der deutschen Aussprache. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1982. – 256 S.
22. Meinhold G. Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1993. – 135 S.
23. Peterson G. E., Barney H. L. Control Methods used in an study of the vowels. JASA Vol. 24. 1952. S. 175–184.
24. Pompino-Marschall B. Einführung in die Phonetik. – Berlin : De Gruyter, 1995. – 215 S.
25. Taranec V. G. Energiethorie des Sprechens. – Regensburg: Roderer, 1997. – 90 S.
26. Sendlmeier Walter F. Seebode Julia. Formantkarten des deutschen Vokalsystems / W. Sendlmeier, Julia Seebode – Berlin. – Режим доступу : [http://www.kw.tuberlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarten\\_des\\_deutschen\\_Vokalsystems\\_01pdf](http://www.kw.tuberlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarten_des_deutschen_Vokalsystems_01pdf)
27. Steriopolo E. Phonetische Variabilität der deutschen, ukrainischen und russischen Vokale in der Spontansprache / E. Steriopolo // Germanistik in der Ukraine 1. Kiew, 2007. – S. 49–62.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Зінченко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських і романських мов Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* фонетика, фонологія, теоретична фонетика німецької мови, практична фонетика німецької мови.

УДК 811.111:81'342.9

## A SYNERGETIC VIEW ON SPEECH-MUSIC RELATIONS

*Valentyna MARCHENKO (Kyiv, Ukraine)*

*У статті на основі комунікативної моделі породження, актуалізації і сприйняття мовленнєво-музичного твору викладено синергетичний підхід до розгляду процесу мовленнєво-музичної комунікації. Синергетизм породження мовленнєво-музичного твору полягає в інтеграції вербальної та музичної культур автора під впливом збуджуваної позалінгвальними факторами його психічної енергії, а усна актуалізація твору відбувається завдяки взаємодії фонетичних, лексичних і синтаксичних засобів мови та музичних компонентів. При цьому саморозвиток комунікативно-когнітивних і мовленнєво-мисленнєвих процесів у сферах духовного буття адресанта під час породження мовленнєво-музичного твору та адресата у процесі його сприйняття, розглядається як такий, на перебіг якого здійснюють вирішальний вплив параметри порядку, а саме мовленнєва та музична культури. Відтак у праці представлено відповідні варіантні моделі та розкрито механізми породження, актуалізації та сприйняття мовленнєво-музичних творів з домінуванням вербальних складових чи превалюванням музичних.*

*Ключові слова:* адресат, адресант, комунікативна модель, мовленнєво-музична комунікація, мовленнєво-музичний твір, параметри порядку, породження, сприйняття синергетичні механізми.

*The article outlines a synergistic approach to the process of speech-and-music communication on the basis of the communicative model of generation, actualization and perception of speech-and-music works. Synergetic generation of a speech-and-music work consists in the integration of the verbal and musical cultures of the author under the influence of the psychic energy excited by extralinguistic factors, and the actualization of the work is possible due to the interaction of phonetic, lexical and syntactic means of language and musical instruments. The self-development of communicative-cognitive and speech-thinking processes in the spheres of the sender's substantial being during the speech-and-music work's generation and the receiver's ones in the process of speech-and-music work's perception is considered as the mechanism where the crucial influence is produced by the order parameters, i.e. verbal and musical cultures. Consequently, the paper presents the relevant variant models and the mechanisms of generation, actualization and perception of speech-and-music works with the domination of verbal components and the prevalence of musical means.*

*Key words:* communicative model, order parameters, receiver, sender, speech-and-music communication, speech-and-music work, synergetic mechanism, generation, perception.

**1. Introduction: Problem Overview.** Keeping a high profile among linguists for centuries, language and music relations have been explored from various perspectives. Researchers contrasted language and music as semiotic systems [11; 14]; systematized their structural as well as functional similarities and differences [2]; studied how they are perceived with account of listener's prosodic and articulatory experience [1]; revealed the ways speech and music convey emotions [12; 13]; etc. Yet the most challenging seems to be the understanding of how language and music interact within a speech-and-music work. Thus, perceiving both singing and speaking as purely synergetic and communicative phenomena, we formed a synergetic model of speech-and-music communication [3] intended to reflect the processes of speech-and-music work's generation, actualization and perception. As well as any other open system, this synergetic mechanism is completely regulated by order parameters, in our research being presented by the author's verbal and music culture.

Therefore the **objective** of the paper is to present the synergetic mechanism of speech-and-music communication with particular emphasis on the influence of order parameters – speech and music – on the generation, actualization and perception of a speech-and-music work.

**2. Speech-and-Music Communication as a Synergetic Mechanism: Theoretical Preliminaries.** An overview of the results of modern theoretical and experimental researches shows that speech-and-music works as synthetic products of human activity perform not only purely aesthetic and emotional functions, but also significantly affect cognitive processes in individual's consciousness. From this angle, speech-and-music works can be considered as a mechanism of interaction between means of different levels of language and music systems, which ensure the perception of a work as an indivisible whole. Therefore, a speech-and-music work should rather be regarded as a polycode text, i.e. the combination of semiotically heterogeneous components – a verbal text in oral or written form and signs of musical system [10, p. 90-91].

Considering speech-and-music work as a polycode text enables us to analyze the processes of its generation and perception by analogy with communication, since its actualization is one of the real acts of communication. Thus, it can be described as the set of such operations as the generation of a message → its encoding → transmitting → receiving and decoding.

**2.1. Synergetic Invariant Model of Speech-and-Music Communication.** Taking the foregoing into consideration a synergetic model of speech-and-music communication was developed (Fig. 1).

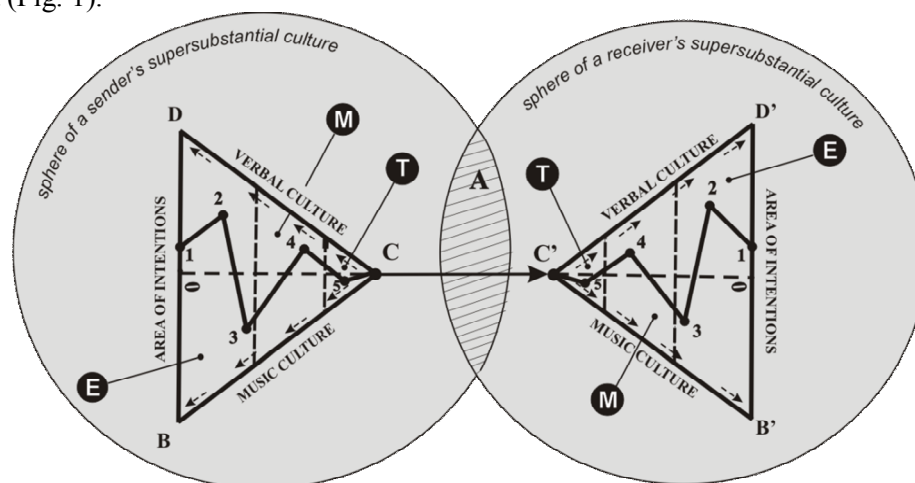


Fig 1 Communicative model of speech-and-music work's generation, actualization and perception

As the methodological basis for the formation of this model we used the idea of sender's and receiver's speech-and-music cultures overlapping as an obligatory condition for communication. Since verbal and music cultures are separate components of an individual's spiritual world, we used the image of the overlapping of two spheres – a sender's and a receiver's supersubstantial cultures (A) [4, p. 15], which makes communication possible.

Within each of the aforementioned spheres, the triangles depict the overlapping of synergetic models of both sender's and receiver's supersubstantial being [7, p. 234-241]. Inside the supersubstantial being pyramid (Fig. 2) we can see a system of individual's supersubstantial being, which includes the existential, mental and transcendental subsystems whose functioning is controlled by the consciousness (point C on the model). The shell of the system is formed by the sender's verbal culture, musical culture and the area of sender's intentions. Within the system the self-development of the synergistic mechanism of speech-and-music work's generation and actualization takes place, which is reflected in the model in the form of the attractor structure 1-C.

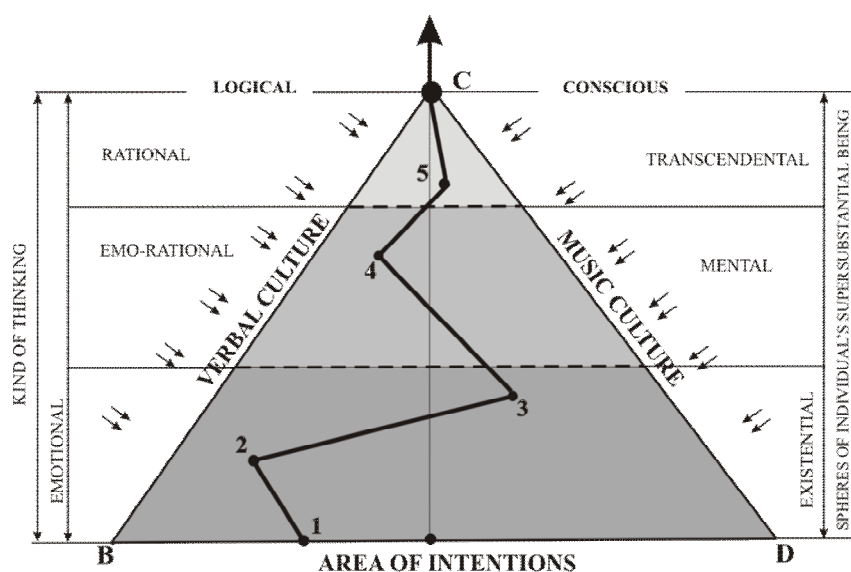


Fig. 2 Model of synergetic process of speech-and-music work generation and actualisation in sender's supersubstantial sphere

Let us briefly consider the spheres of individual's supersubstantial being since it is crucial for further understanding of the process. Above the area of intentions we find the existential being sphere, which is related to the uniqueness of the individual's inner world, their emotions and which cannot be expressed in the language of concepts [5, p. 207-208]. The sphere is characterized by a continuous chaotic work of the individual's unconscious with the inherent maximum potential of psycho-physiological energy. It is in this sphere where the energy prints of the individual's emotional states are created, which are afterwards transformed and aggregated into more complex structures able to function as emotional concepts. Besides, the implementation of all the processes occurring in the existential being sphere is defined as emotional thinking.

Above the existential sphere there is the sphere of individual's mental being, whose main processes unfold in the subconscious. In this sphere the deep levels of collective and individual consciousness interact, which determines the individual's way of thinking and functioning of emotions. Based on emotional-and-rational thinking, mental being is realized under a dramatic variation of psycho-energetic potentials of genetically determined results of emotional thinking and potentials of socially determined results of rational thinking [5, p. 209].

Unlike the emotional and mental being, the individual's transcendental being is mainly based on rational logic. Imprints of rational thinking in the transcendental being sphere are aggregated in rational concepts. It is worth noting that thanks to the acts of transcendental being, which are carried out in the subconscious and are based on rational thinking, an individual acquires creative abilities [5, p. 211].

The main role in the individual's spiritual being is played by consciousness (point C), which, using the results of the individual's biological instinctive and emotional experience (the product of existential being), genetic and cultural information (the product of mental being) and socio-cultural knowledge (the product of transcendental being), is capable of developing and controlling the implementation of certain behavioral techniques and providing an adequate human response to the challenges of the reality [5, p. 211].

In view of this, it is easy to imagine that the author (see Figure 2), under the influence of the experienced shock or a certain personal stress, proceeds with creating a relevant speech-and-music work. The author's chaotic internal feelings and memories usually arouse the psychic energy of the unconscious, i.e. the existential being sphere. The natural consequence of this is the need to express one's feelings, since the emotional and energetic processes that are excited in the existential being generate in the author's psychic sphere the unconscious areas of intentions, which later on become more definite and, thanks to consciousness, ultimately turn into quite specific pragmatic goals.

For modeling in synergetics it is customary to operate with order parameters of the system [8; 9, p. 35], which in our case are: the author's verbal culture (see Fig. 2, side of the triangle BD) and musical culture (side of the CD). Thus we can depict the mechanism of speech-and-music work's generation in the form of attractor structure 1-C, self-development of which is carried out under the influence of the author's verbal and musical cultures, which act as the order parameters.

**2.2. The Synergetic Attributes of Speech-and-Music Communication.** In our research we consider speech-and-music communication as a synergetic self-developing and therefore self-organizing system. Such nature of generation, actualization and perception of a speech-and-music work is justified by their inherent properties which are typical of any synergetic self-organizing system [8]. The properties include (1) hierarchy; (2) non-equilibrium state (induced by external influences or energy that arose in the system in a random manner [6]; therefore, the role of the factor leading the author's cognitive system into a non-equilibrium state is played by author's emotions, intentions, or stress); (3) dissipativity (openness, expressed by the ability to exchange energy and information both with the environment and inside the system [6; 9].

We should also mention that processes of self-organization can take place only in systems that are characterized by a high degree of complexity and a large number of elements, the relationships between which are not rigid, but probabilistic. A distinctive feature of self-organization processes is



their purposeful but at the same time natural spontaneous character [6; 9]. It is important, however, that the self-development of communicative-cognitive and speech-thinking processes in the spheres of the sender's supersubstantial being is defined by the order parameters, i.e. verbal and musical culture. So let us consider two models of speech-and-music communication with prevalence either of verbal or music components.

### 5. Variants of Speech-and-Music Communication.

**5.1. Prevalence of Speech.** The first variant of the speech-and-music communication process is described by a model reflecting the domination of verbal components (Fig. 3).

A proper example of such modeling is the composition «A Red, Red Rose», created by setting Robert Burns's poem to a traditional Scottish melody. Interestingly, the text of this speech-and-music work has been repeatedly mentioned by well-known singers as the one that had a tremendous influence on their creative and personal formation. It implies that well-chosen verbal means facilitate the high level of emotional-and-pragmatic potential actualization.

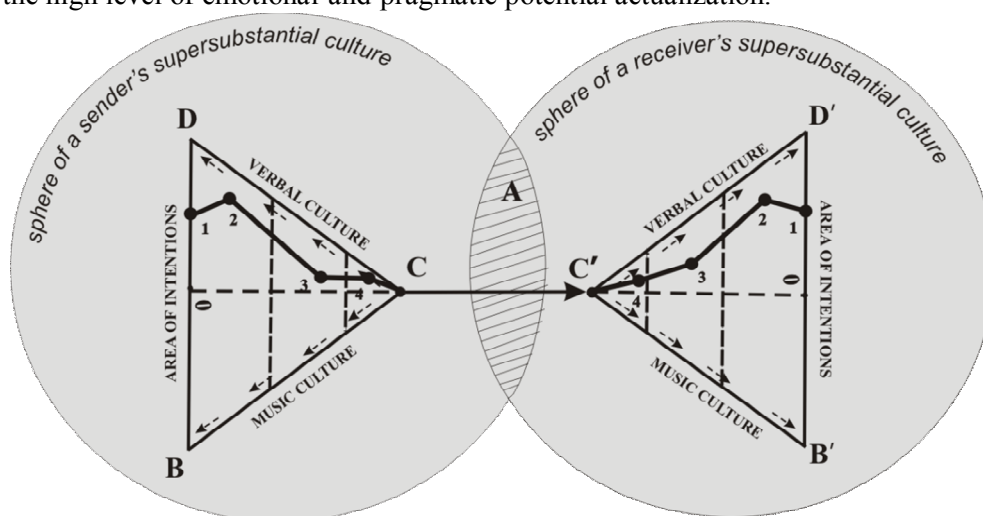


Fig. 3 Model of speech prevalence in speech-and-music works

From the text of the speech-and-music work it is clear that the author's love excites the emotions in the sphere of his existential being. In the depths of chaos (point 1), a partial attractor (1-2) emerges, the end point of which (2) is drawn towards the area of verbal culture. The author's comparison of love with the blossoming of the rose in summer (*O my Luve's like a red, red rose // That's newly sprung in June*) and with a harmonious melody (*O my Luve's like the melodie // That's sweetly play'd in tune*) is accompanied by appropriate arrangement of intonation components, which coincide in poetic and speech-and-music variants. The model is characterized by an ascending pre-head, a medium-high tone level of the utterance beginning and mid-low or low level of the utterance ending, gradually decreasing stepping scale in combination with a high falling or mid-high leveled terminal tone, moderate tempo with a tendency to slowing down, a regular legato-like rhythm, increased recurrence of short boundary pauses.

However, under the influence of emotional-and-rational thinking of the mental being, the author feels the need for a musical refinement of his thoughts. Therefore, the self-development of a partial attractor (2-3) unfolds in the direction of musical culture, yet not leaving the area of verbal one. Intensification of the musical component, mainly due to the pitch increase, intensity and prolongation of vowels, occurs on segments where the performer tries to prove firmness of his feelings and intentions (*And I will come again, my Luve, Tho' it were ten thousand mile. // And I will luv thee still, my dear, Till a' the seas gang dry*).

The further trajectory of a partial attractor self-development (3-4) in the area of verbal culture suggests that for the adequate decoding of emotions and feelings behind the speech-and-music work

there is no additional need for musical means. This is contributed by the high frequency of a lexical unit *love* and affectionate variations of addressing *my bonnie lass, my dear, my only Luve, my Luve*.

Then at the point of the third bifurcation (3) the chaos of emotional-and-rational thinking with the dominant influence of the rational generates a partial attractor (3-4), the final point of which (4) is drawn to the area of verbal culture. Therefore it seems quite logical that the self-development of the general attractor structure (1-C), which takes place in the receiver's mental sphere, unfolds mainly in the area of their very high cultural and linguistic competence (the ODC area).

**5.2. Prevalence of Music.** The next variant model (Fig. 4) depicts the process of generation and perception of the speech-and-music work in which musical components prevail. A typical example of this kind of speech-and-music communication can be the Trailer Bride's «Hope is the Thing with Feathers», created by setting Emily Dickinson's eponymous poem to music.

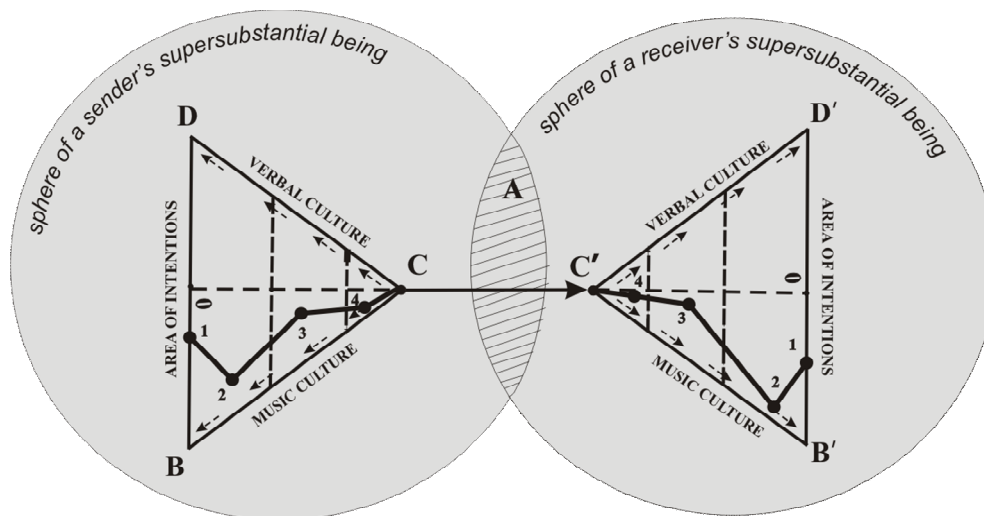


Fig. 4 Model of music prevalence in speech-and-music works

The poem is about hope, which, without requiring anything in return, always remains in person's soul giving them strength, and this idea was an impetus for self-development of chaos in the existential being of the composer, which resulted in the generation of a partial attractor (1-2) in the area of musical culture. The domination of music in this work is evident from the very beginning, which is characterized by prolonged musical introduction, both rhythm and timbre of which set the emotional and semantic tone and prepare the listener for its perception as primarily musical.

Since the author feels the need for the verbal accompaniment of his feelings, the next partial attractor (2-3) deviates to the area of verbal culture, while still remaining under the influence of musical one. The first stanza contains the entire Emily Dickinson's poem, with some lines being repeated several times, thus fulfilling the refrain function. The musical intonation model of the analyzed work is characterized by high pre-head, low tone level of the beginning and extra-low level of utterance ending, gradually decreasing stepping scale with broken graduality (special rise on the words *never, abash, heard, sweetest*), mid-high falling or low rising terminal tone, moderate tempo with a tendency to decelerating, a negative narrow or positive mid tonal interval between pre-nucleus part and nucleus, domination of perceptual and short boundary pauses.

After passing the point of the third bifurcation (3), the development of the whole attractor structure occurs in the area of musical culture. In addition, the right side of the model (attractor 1-C') indicates a practically adequate perception of the work by the listener. The reason for such perception is explained, firstly, by the fact that in communicants' spheres of supersubstantial culture musical component prevails, and secondly, by the composer's selection of most appropriate musical means to convey the emotional and semantic meaning of the work.

**6. Conclusions.** Synergetic mechanism of speech-and-music work's generation consists in the integration of the author's verbal and musical cultures under the influence of the extra-linguistic

factors, and the oral actualization of the work occurs due to the interaction of phonetic, lexical and syntactic means. The prevalence of either verbal or music culture within speech-and-music work is the primary factor determining the model of speech-and-music communication.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс, кн. 1-2 / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Издательство «Музыка», 1971. – 376 с.
2. Джансеитова С. С. Музыкально-интонационная форма как коммуникативная единица общения / С. С. Джансеитова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4 (22), часть 2. – С. 54-57.
3. Калита А. А. Механізми породження і сприйняття мовленнєво-музичного твору / А. А. Калита, В. В. Марченко // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2013. – Вип. 38. – С. 79-82.
4. Калита А. А. Речевая манипуляция: определение, функция, механизм реализации / А. А. Калита, Л. И. Тараненко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – № 1022, Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». – Харків, 2012. – С. 10-19.
5. Клименюк А. В. Знание, познание, когниция: [монографія] / А. В. Клименюк. – Тернополь: Підручники і посібники, 2010. – 304 с.
6. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: [навчальний посібник] / Олександр Валеріанович Клименюк. – К.: «Міленіум», 2005. – 186 с.
7. Клименюк А. В. Синергетический инструментарий раскрытия черного ящика исторического явления / А. В. Клименюк // Україна – Європа – Світ: міжнародний збірник наукових праць на пошану проф. М. М. Алексієвця / редкол.: Ю. М. Алексєєв, Л. М. Алексієвєць, М. М. Алексієвєць [та ін.]. – Тернопіль, 2010. – Вип. 5 : Україна – Європа – Світ: історико-політичні та гуманітарні аспекти розвитку: у 2 ч., Ч. 1. – С. 234-251.
8. Пихтовникова Л. С. Глоссарий основных понятий синергетики (для филологов) // Синергетика в филологических исследованиях: [монографія] / Т. И. Домброван, С. М. Еникеева, Л. С. Пихтовникова и др.; под общ. ред. проф. Л. С. Пихтовниковой. — Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2015. – С. 319-324.
9. Пихтовникова Л. С. Синергетическая парадигма в современной лингвистике / Л. С. Пихтовникова // Наукові записки. – Випуск 127. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 34-39.
10. Сонин А. Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов / А. Г. Сонин // Вопросы психолингвистики. – М., 2003. – Вип. 1. – С. 89-97.
11. Agawu V. K. Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music / Victor Kofi Agawu. – Princeton University Press, 2014. – 168 p.
12. Cooke D. The Language of Music / Deryck Cooke // New York: Oxford University Press, 1959. – 289 p.
13. Frick R. W. Communicating emotion: The role of prosodic features / R. W. Frick // Psychological Bulletin. – 1985. – V. 97, N 3. – P. 412-429.
14. Vincent M. L. Music and language interrelations : towards an evolutionary, semiotic and compositional perspective: extended research paper / Michael Lawrence Vincent. – Toronto, Ontario, 2010. – 131 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Валентина Марченко** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

*Наукові інтереси:* експериментальна фонетика, інтонологія, інтонація мовлення і музики, когнітивна фонетика.

УДК 811.81'342

## ІНТОНАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ ВИСЛОВЛЕНЬ ВІДМОВИ З ВИСОКИМ ТА НИЗЬКИМ РІВНЯМИ ЕМОЦІЙНО- ПРАГМАТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

**Ольга СОКИРСЬКА (Київ, Україна)**

*У статті проаналізовано сучасні фонетичні дослідження, присвячені вивченню емоційного мовлення та, зокрема, специфіки просодичного вираження висловлень відмови як одного з різновидів емоційних висловлень діалогічного мовлення. У статті представлено результати дослідження особливостей функціонування просодичних засобів актуалізації англійських висловлень відмови з високим і низьким рівнями емоційно-прагматичного потенціалу. На основі аудиторного аналізу описано їхні типові інтонаційні моделі, які реалізуються мовцями різних соціокультурних статусів в офіційних і неофіційних ситуаціях комунікації.*

**Ключові слова:** аудитивний аналіз, висловлення відмови, просодичні засоби, англійське діалогічне мовлення, міжособистісна комунікація, соціокультурний статус, рівень емоційно-прагматичного потенціалу.

**Ольга Сокирская. Интонационная организация английских высказываний отказа с высоким и низким уровнями эмоционально-прагматического потенциала.** В работе проанализированы современные фонетические исследования, посвященные изучению эмоциональной речи и, в частности, специфики просодического выражения высказываний отказа как одной из разновидностей эмоциональных высказываний диалогической речи. В статье представлены результаты исследования особенностей функционирования просодических средств актуализации английских высказываний отказа с высоким и низким уровнями эмоционально-прагматического потенциала. На основе аудитивного анализа описаны их типичные интонационные модели, реализующиеся говорящими разных социокультурных статусов в официальных и неофициальных ситуациях коммуникации.

**Ключевые слова:** аудитивный анализ, высказывания отказа, просодические средства, английская диалогическая речь, межличностная коммуникация, социокультурных статус, уровень эмоционально-прагматического потенциала.

*The article analyzes modern phonetic studies devoted to the study of emotional speech and the specificity of prosodic actualization of refusal utterances as one of the varieties of emotional utterances of dialogue speech in particular. The article studies the functioning of prosodic means participating in the actualization of English refusal utterances with high and low emotional-and-pragmatic potentials. In the article on the basis of the auditory analysis the author establishes their typical intonation models actualized by the speakers of different sociocultural status in formal and informal communicative situations.*

**Key words:** auditory analysis, refusal utterances, prosodic means, English dialogue speech, interpersonal communication, sociocultural status, emotional-and-pragmatic potential.

Провідним фактором, що впливає на просодичне оформлення англійського діалогічного мовлення, є енергетична взаємодія емоцій та прагматики в психічній сфері мовця, про що переконливо свідчать результати досліджень вітчизняної експериментально-фонетичної школи А. А. Калити (див., напр., [7; 4; 1; 15; 3; 13; 12; 9; 2; 14 та ін.]).

Наукове дослідження цього явища висвітлено в роботах [8; 4], де викладено основні положення функціонально-енергетичного підходу до вивчення особливостей просодичної організації емоційних висловлень та обґрунтовано доцільність диференціювання всієї множини висловлень на низький, середній і високий рівні емоційно-прагматичного потенціалу їхньої актуалізації. Крім того, було теоретично виведено [5, с. 476-484] і практично апробовано [6, с. 186-191] безрозмірний кількісний *K*-критерій визначення конкретного рівня актуалізації емоційно-прагматичного потенціалу висловлення. Узагальнені таким чином напрацювання дають можливість поглибленого вивчення енергетичних характеристик усіх відомих видів або класів емоційних висловлень.

Тому метою цієї роботи є експериментальне встановлення закономірностей просодичного оформлення англійських висловлень відмови, реалізованих на високому і низькому рівнях емоційно-прагматичного потенціалу мовцями різних соціокультурних статусів.

Експериментальний масив англійських висловлень відмови, вживаних у контексті творів англійської художньої літератури, було систематизовано відповідно до обґрунтованих і узагальнених нами [11, с. 214-222] чотирьох класів причин відмови: «не хочу», «можу, але не хочу», «хочу, але не можу», «не можу», в межах яких варіативність просодичної організації висловлень відмови співвідносилась з ситуацією спілкування (формальна або неформальна), соціокультурним статусом мовця (високий, середній, низький), відношенням соціального статусу мовця до статусу слухача (вищий, рівний, низький) і характером вираження відмови (експліцитний або імпліцитний) [10], та кваліфіковано за відомим критерієм Калити-Тараненко [5, с. 477-478] як висловлення з високим та низьким рівнями емоційно-прагматичного потенціалу.

Результати аудитивного аналізу досліджуваних висловлень показали, що для висловлень відмови, віднесених до конкретного рівня емоційно-прагматичного потенціалу (далі – ЕПП), притаманні певні закономірності їхнього просодичного оформлення. Так, характерну інтонаційну організацію висловлень відмови, актуалізованих з високим рівнем емоційно-прагматичного потенціалу, можна проілюструвати таким прикладом:

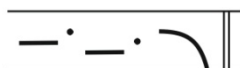
*Nothing in the ↑whole \world would in\duce me || [20, с. 14].*



З контексту відомо, що розмова відбувається в неформальній ситуації між мовцями, рівними за соціальним статусом. Відмова здійснюється експліцитно і, як визначено інформантами, з високим рівнем ЕПП, що підтверджується на лексичному рівні словами *Nothing in the whole world*, а на просодичному – високим тональним рівнем початку висловлення, збільшеною швидкістю зміни напрямку руху спадного термінального тону, підвищеною гучністю, спеціальним підйомом на слові *whole* і широким діапазоном на початку висловлення. Проте під час актуалізації відмови діапазон висловлення поступово звужується, що є характерним для висловлень, які складаються з однієї інтоногрупи. Це пояснюється усвідомленням мовцем необхідності контролювати свій емоційний стан, оскільки розмова відбувається між представниками високого соціокультурного рівня. Це підтверджується і наступним прикладом:

LORD GORING: *I was waiting for you to say that, Robert. It is the only thing to do now. And you must begin by telling your wife the whole story.*

SIR ROBERT CHELTERN. *That I will not do* || [19, с. 33].



Приклад ілюструє розмову між мовцями високого соціокультурного рівня, у якій звучить експліцитна односинтагменна відмова, що за оцінкою аудиторів має високий рівень ЕПП. У цьому випадку підвищений ступінь емоційності відображається на просодичному рівні скандентною спадною шкалою, відсутніми передтактом і затактом, хвилеподібним мелодичним контуром, підвищеною гучністю, високим спадним термінальним тоном із середньою швидкістю його руху, прискореним темпом та розширеним діапазоном, який поступово звужується.

Наведемо далі приклад висловлення, що ілюструє відмову, актуалізовану мовцем низького соціокультурного рівня, в якій відсутній затакт.

*“Just let him go,” Harry urged. “Set him free.”*

*“I can’t,” said Hagrid. || “He’s too little. | He’d die.”* || [18, с. 188].

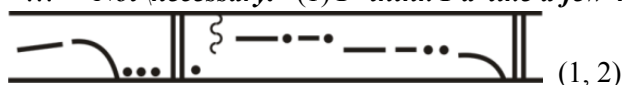


Це висловлення ілюструє реалізовану з високим рівнем ЕПП у неформальній ситуації експліцитну відмову, що складається з трьох інтонаційних груп. Про високий рівень його ЕПП сигналізують вузький негативний тональний інтервал між *I* та *can't*, спеціальний підйом перед *too* і широкий негативний інтервал у межах конфігурації спадного тону на слові *little*. Мала швидкість зміни напрямку руху термінального тону на слові *die* говорить про щирість переживання мовця. При цьому в першій і третій інтоногрупах затакт відсутній, тональний діапазон висловлення переходить від середнього до розширеного в двох останніх синтагмах. Про підвищену емоційність мовця свідчать також ступінчаста шкала з порушеною поступовістю та спадно-висхідно-спадний мелодичний контур у другій інтоногрупі, де звучить обґрунтування відмови.

Характерну інтонаційну організацію відмови, висловленої з низьким рівнем емоційно-прагматичного потенціалу мовцем високого соціокультурного рівня у формальній ситуації, можна проілюструвати таким прикладом:

*“Shall I accompany you?”*

<...> *“Not necessary.”* (1) *I think I’d like a few minutes alone.”* (2) [17, с. 53].



У ньому відмова здійснюється у формальній ситуації під час розмови поліцейського з професором Ленгдоном. Поліцейський помічає стурбованість професора і запитує чи все гаразд, проте Ленгдон намагається уникнути відповіді. На питання поліцейського Фаша чи

потрібен професору супровід, той ввічливо, але категорично відмовляється і пояснює, що йому необхідно побути наодинці. Характерною для мовців високого соціокультурного рівня є відсутність екстрависокого початку першої інтоногрупи, що пов'язується інформантами з контрольованістю почуттів, яка підтверджується переважанням актуалізації відмови у межах середнього та низького рівнів ЕПП. Маючи вищий соціальний статус, професор повністю контролює свої емоції, про що свідчить низький рівень ЕПП відмови, яка актуалізується за рахунок помірних гучності й темпу в другій інтоногрупі на тлі середнього тонального діапазону та висхідно-спадного мелодичного контуру.

Проте приховане вагання професора щодо відмови віддзеркалює розширений позитивний інтервал у другій синтагмі між передтактом і тактом та перцептивна пауза на тій же ділянці висловлення (між *I* й *I think*). При цьому перша інтоногрупа *Not necessary* також чітко передає остаточну відмову за рахунок її реалізації в розширеному діапазоні з висхідним тактом, середньо-підвищеним спадним термінальним тоном та низьким рівним затактом.

Типове інтонаційне оформлення висловлень відмови, актуалізованих з низьким рівнем емоційно-прагматичного потенціалу, можна проілюструвати наступним прикладом.

- *I'm going hiking later. Would you like to come?*

-(1) *Maybe some other time.* || *I have* (2) *↑19 e-mails* (3) *to write by* *↑five o'clock.* ||

[16, с. 62].



Ця відмова актуалізована мовцем середнього соціокультурного рівня у неформальній комунікативній ситуації. З контексту відомо, що розмова відбувається між мовцями, рівними за соціокультурним статусом, під час якого співрозмовниця відмовляється від запрошення сходити на прогулянку, оскільки повинна ще виконати багато роботи. Відмова актуалізується експліцитно в межах двох реплік. Для інтонаційного оформлення аналізованої відмови характерним є перехід сповільненого темпу в помірний, помірна гучність, поступове звування тонального діапазону від розширеного в другій інтоногрупі до середнього в третій, актуалізація середньо-підвищеного і низького спадного термінального тону із середньою швидкістю зміни його руху, що свідчить про повний контроль мовцем свого емоційного стану. Як видно з наведеної тонограми, відмова звучить спокійно й виважено за рахунок оформлення першої інтоногрупи високим тональним рівнем початку при низькому рівні її завершення, помірними темпом й гучністю, спадним мелодичним контуром та низьким спадним термінальним тоном. Про певне шкодування мовця через неможливість прийняти пропозицію свідчить поєднання поступово спадної ступінчастої шкали, збільшеної швидкості руху термінального тону на тлі складного стакатоподібного ритму та розширеного діапазону. В наступних інтоногрупах, де мовець пояснює свою відмову, зафіксовано перцептивну паузу та спеціальний підйомом перед словосполученням *↑19 e-mails*, що свідчить про певне емоційне збудження, а спеціальний підйом на слові *↑five* в наступній інтоногрупі підкреслює об'єктивну неможливість дати позитивну відповідь на пропозицію. Інтонаційне оформлення проаналізованого висловлення дозволило інформантам кваліфікувати рівень емоційно-прагматичного потенціалу висловлення як низький.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що маркерами високого рівня емоційно-прагматичного потенціалу відмови є її актуалізація в зоні підвищеної гучності, оформлення хвилеподібним рухом тону, розширеним діапазоном, високим спадним термінальним тоном із середньою швидкістю його руху, прискореним темпом і стакатоподібним ритмом. Установлено також, що висловлення відмови з низьким рівнем емоційно-прагматичного потенціалу вирізняються реалізацією в зонах помірної гучності й темпу на тлі середнього тонального діапазону та висхідно-спадного мелодичного контуру, а також з малою швидкістю зміни напрямку руху середньо-підвищеного термінального тону, які свідчать про ширість мовця.

Узагальнені результати аудитивного аналізу актуалізації просодичних засобів у вираженні відмови засвідчили, що встановлені закономірності їхньої взаємодії є типовими для висловлень, актуалізованих з високим та низьким рівнями емоційно-прагматичного

потенціалу, а їхня варіативність залежить від ступеня формальності комунікативної ситуації та соціокультурного рівня мовця.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Валігура О. Р. Лінгвокогнітивні і комунікативні основи фонетичної інтерференції (експериментально-фонетичне дослідження англійського мовлення українців) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови", 10.02.15 "Загальне мовознавство" / Ольга Романівна Валігура. — К., 2010. — 31 с.
2. Деркач Н. В. Просодична організація англійського прислів'я: соціопрагматичний аспект (експериментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Н. В. Деркач ; Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2010. — 20 с.
3. Іванова С. В. Просодичні засоби реалізації семантики здивування в англійському діалогічному мовленні (експериментально-фонетичне дослідження) : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Іванова Світлана Вікторівна. — К., 1997. — 186 с.
4. Калита А. А. Актуалізація емоційно-прагматичного потенціалу висловлення : [монографія] / Алла Андріївна Калита. — Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. — 320 с.
5. Калита А. А. Критерій рівня актуалізації емоційно-прагматичного потенціала висказування / А. А. Калита, Л. І. Тараненко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. — 2012. — № 105 (1). — С. 476—484.
6. Калита А. А. Перцептивна й інструментальна оцінка емоційно-прагматичного потенціалу висловлень / А. А. Калита, Л. І. Тараненко // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. — 2012. — № 24 (249). — С. 186—191.
7. Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлювання : [монографія] / Алла Андріївна Калита. — К. : Вид. центр КДЛУ, 2001. — 351 с.
8. Калита А. А. Функціонально-енергетический підход: механізм актуалізації емоційно-прагматичного потенціала висказування / А. А. Калита, А. В. Клименюк // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — Харків: Константа. — 2004. — № 635. — С. 70-74.
9. Красовська І. В. Лінгвокогнітивні особливості просодичного оформлення англійських висловлень на позначення позитивних емоцій (експериментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / І. В. Красовська ; Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2009. — 20 с.
10. Сокирська О. С. Систематизація ознак усної актуалізації висловлювань відмови в англійському діалогічному мовленні / О. С. Сокирська // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство). — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. — Вип. 118. — С. 292—295.
11. Сокирська О. С. Статус, ознаки та особливості функціонування висловлювань відмови в англійському діалогічному мовленні / О. С. Сокирська // Мова і культура : [наук. журн.]. — К. : Вид. дім Д. Бурого, 2012. — Вип. 15, Т. VII (161). — С. 214—222.
12. Тараненко Л. І. Просодична зв'язність англійської прозової байки : [монографія] / Лариса Іванівна Тараненко. — К. : ТОВ "Агенство "Україна", 2008. — 204 с.
13. Федорів Я. Р. Соціокультурні аспекти просодичної організації висловлювань-невдоволень (експериментально-фонетичне дослідження) : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Федорів Ярослава Романівна. — К., 2000. — 248 с.
14. Шнуровська Л. В. Соціокультурні особливості просодичної інтерференції в усному англійському дискурсі (експериментально-фонетичне дослідження) : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Шнуровська Любов Василівна. — К., 2010. — 243 с.
15. Янчева Т. В. Просодія висловлювань-захоплень в англійському мовленні (експериментально-фонетичне дослідження) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / Т. В. Янчева. — К., 1997. — 21 с.
16. Baker A. Pronunciation Pairs: an Introduction to the Sounds of English / Ann Baker. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2008. — 192 p.
17. Brown D. The Da Vinci Code [Electronic Resource] / Dan Brown // Doubleday. — 2003. — Access Mode : [http://hrsbstaff.ednet.ns.ca/engramja/ENG\\_11/The.Da.Vinci.Code.pdf](http://hrsbstaff.ednet.ns.ca/engramja/ENG_11/The.Da.Vinci.Code.pdf).
18. Rowling J. K. Harry Potter and the Philosopher's Stone / J. K. Rowling [Electronic Resource] // Scholastic. — 1999. — Access Mode : <http://thesis.umy.ac.id/datapubliknonthesis/EBOOK124.pdf>.
19. Wilde O. An ideal husband / Oscar Wilde. — L. : Dover Thrift Editions, 2000. — 96 p.
20. Wilde O. Lady Windermere's Fan [Electronic Resource] / Oscar Wilde // An Electronic Classics. — 2012. — Access Mode : <http://www2.hn.psu.edu/faculty/jmanis/oscar-wilde/lady-windermere-fan.pdf>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Сокирська** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 факультету лінгвістики Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського".

*Наукові інтереси:* просодичне оформлення англійського діалогічного мовлення.

УДК 811.11

## ОСНОВНІ ПІДСУМКИ ОРФОГРАФІЧНОЇ РЕФОРМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Тетяна ХОМЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглядаються питання становлення орфографічної системи німецької мови. Охарактеризовано зв'язки між усною та писемною мовою. Зроблений опис рис новітньої орфографічної реформи німецької мови, характерних для кожної окремої галузі німецького правопису. Проаналізовано особливості застосування правил німецької орфографії у мовній практиці, що надало можливість прослідкувати доцільність нововведень у таких орфографічних галузях, як написання слів разом та окремо, написання слів інішомовного походження, вживання коми у складносурядних реченнях та інфінітивних групах.*

**Ключові слова:** орфографічна система німецької мови, риси орфографічної реформи, німецькій правопис, правила німецької орфографії, нововведення в орфографічних галузях.

*Татьяна Хоменко. Основные итоги орфографической реформы немецкого языка. В статье рассматриваются вопросы становления орфографической системы немецкого языка. Дана характеристика связей между устным и письменным языком. Сделано описание черт новейшей орфографической реформы немецкого языка, характерных для каждого отдельного раздела немецкого правописания. Проанализированы особенности применения правил немецкой орфографии в языковой практике, что дало возможность проследить целесообразность нововведений в таких разделах орфографии, как написание слов слитно и раздельно, написание слов иностранного происхождения, употребление запятой в сложносочиненных предложениях и инфинитивных группах.*

**Ключевые слова:** орфографическая система немецкого языка, черты орфографической реформы, немецкое правописание, правила немецкой орфографии, нововведения в разделах орфографии.

*Tetyana Chomenko. The main results of German orthographical reform. The article deals with the development of German orthographical system. The connections between oral and written language are characterized. Orthography is viewed as regularities in the usage of character skeletons by writing different words. Sounds and letters must be connected in the reader's mind. It is required of the written language to be clear and concrete, while one of the basic functions of written language is language safety.*

*The German standardized spelling rules act took roots in the new orthographical reform. German character skeletons originate from Latin alphabet. New letters also appeared, such as ß, ä, ö, ü. Other way of character skeletons forthcoming in the German language is the formation of integrally whole letter combinations from separate letters: sch, ch, qu. Written norms of modern German orthography take their roots in the 18th century. In the 17th century language communities struggled for German spelling unifications. Conferences in 1876 and in 1901 created the uniform German orthographical rules. Using the results of the last conference K. Duden published "Regulativ 1902".*

*The work of the modern orthographical reform started in the 70s of the 20<sup>th</sup> century. Novelties in such orthographical spheres as spelling of words together and separately, spelling of borrowings, words hyphenation, punctuation were outlined. The main orthographical traits of the reform appeared to be the allowance of variations, author and reader orientation to the context. This enabled the usage of variations in writing of words separately or together, borrowings and usage of comas in compound sentences and infinitive groups.*

**Key words:** German orthographical system, traits of orthographical reform, German spelling, rules of German orthography, novelties in orthographical spheres.

Більшість науковців розглядають орфографію як закономірності застосування графем при написанні різних слів [1, с. 43]. Розпізнання письмових текстів передбачає володіння людиною хоча б мінімальним обсягом мовної інформації. Звуки та букви повинні пов'язуватися у свідомості читача. Оволодіння процесом письма припускає не просто передачу графічних знаків, а правильну їх передачу при написанні слів та речень, оскільки писемні форми слів звичайно існують в одному варіанті.

Від писемної мови вимагається більше ясності та конкретності у знаковій передачі, норми письма мають виняткову важливість для конкретної мовної спільноти, оскільки однією з основних функцій писемної мови є збереження власне тієї чи іншої мови, що застосовується мовною спільнотою людей протягом свого існування разом з її мовою [7]. У німецькій мові діють унормовані правила правопису [4, с.7], започатковані новітньою орфографічною реформою.

Багато німецьких вчених присвятили свої наукові праці реформі правопису німецької мови. Я. Вольгемут, Г. Глінц, Г. Цабель, Б. Шаедер займалися відтворенням зв'язків між мовою, написанням та правописом. Р. Кьолер, П. Кьолер, К. Хеллер досліджували зміст реформи 1996 р. Ю. Нідерхойзер, Г. Штикель присвятили увагу критичним зауваженням щодо багатьох аспектів реформування. До критичної роботи долучалися також органи влади.



Треба виокремити словники нового правопису видавництв Дудена, Лангеншайдта та словник Г. Іклера.

Стаття має на меті проаналізувати та коротко охарактеризувати основні положення орфографічної реформи німецької мови з точки зору їхньої мовної доцільності та вмотивованості.

Перші системи письма походять із часів приблизно у чотири тисячі років до нашої ери. За Дуденом [4, с. 55] алфавітне письмо бере початок у 1000 році до нашої ери, коли воно вперше почало систематично застосовуватися малоазійцями та греками. Латинській алфавіт, який є сьогодні основою графічної системи німецької мови та багатьох інших європейських мов, розвинувся із капітульного письма римської античності.

Оскільки звукові структури та система письма у окремих мовах відрізняються, алфавіт був пристосований спеціально до кожної мови. Наприклад, у німецькій мові виникли нові букви ß, ä, ö, ü, яких немає у латинському алфавіті. Для німецької мови характерна також інша особливість виникнення графем: поєднання окремих букв утворюють буквосполучення, що вживаються як єдине ціле (sch, ch, qu).

Писемні норми, що сьогодні застосовуються в німецькій орфографії, почали частково вживатися приблизно 250 років тому. Уже у 18 столітті писемні норми, яких додержувалася більша частина суспільства, були майже такими, як і зараз. Ними користувалася вся Німеччина, незважаючи на діалектні та політичні розмежування [4, с. 57].

Написані у давнину тексти зберегли свою читабельність і сьогодні. Контекст та знайомі слова допомагають при розумінні невідомих лексем. Навіть уже застарілі вирази можуть активно застосовуватися у сучасному усному вжитку. У виключно усній мові тривалість існування слів не буває сталою, тому що слова зберігаються лише у пам'яті людей. Писемна та усна мовні форми невід'ємно пов'язані [8, с. 14]. Людина може не бачити графічного образу слова, але все таки правильно його написати, просто почувши. Отже, перш ніж вчитися писати, спочатку треба навчитися слухати і таким чином розуміти звуки та їхні сполучення [9].

Іноді, з діалектальних причин, розрізнення звуків ускладнене, але на письмі слова розрізняються. Так, слова Kirsche (вишня) та Kirche (церква) у деяких місцевостях Німеччини вимовляються із звуком sch, але на письмі зрозуміло, що це слова з різними значеннями.

За Я. Вольгемутом [11] написані тексти відповідали усній вимові у часи розвитку давньонімецької та середньонімецької мови. У 17 ст. мовні об'єднання, що популяризували німецьку мову та літературу на противагу латині, домагалися уніфікації німецького правопису. З 1850 року брати Грімм почали укладати «Німецький словник», в якому, окрім дослідження мовного вжитку, вони запропонували реформу орфографії німецької мови.

У 19 ст. Німеччина відзначалася організованістю таких сфер суспільного життя, як економіка з перевагою конвеєрного виробництва, військова справа із єдиним зразком зброї та уніформи, шкільне просвітництво із введенням обов'язкової загальної шкільної освіти. Вважається, що такий розвиток суспільства з урегульованими і нормованими життєвими сферами відбився і в намаганні реформувати правопис, щоб довести його норми до найбільшої ясності та точності. Конференція 1876 року опрацювала єдині правила написання, що вступали в силу у 1879-1880 роках. Хоча таких правил було і небагато, це був прогресивний крок в нормуванні німецького правопису [11].

У 1880 році К. Дуден видав «Повний орфографічний словник німецької мови», який діяв на території всієї Німеччини [3]. Пізніше К. Дуден разом із Берлінською конференцією 1901 року опрацював нові правила німецького правопису. За підсумками конференції був випущений Регулятив 1902 року.

У 1915 році редакція Дудена опублікувала словник «Дуден – правопис німецької мови та іноземних слів». Нові правила повинні були вступити в силу, але цьому завадили світові війни та поділ Німеччини на дві держави.

Робота над сучасною реформою орфографії німецької мови розпочалася у 70-х роках 20 століття фахівцями чотирьох німецькомовних країн. Центрами роботи над реформуванням німецького правопису стали Маннгейм, Росток, Відень, Берн [10, с. 6].

На Перших віденських обговореннях було означено, що правопис 1901 року повинен підлягати перегляду. У першу чергу це стосувалося сфер пунктуації, написання слів разом та окремо, співвідношення звуків та літер у слові, переносу слів, написання слів іншомовного походження. У 1986 році на Других віденських обговореннях ці положення були ухвалені, пропонувалося підписати нову реформу орфографії німецької мови до 1995 року.

До 1994 року запропоновані нові правила перевірялися та уточнювалися. На пленарному засіданні у кінці 1995 року міністри культур та сенатори федеральних земель Німеччини узгодили рішення про нове урегулювання німецького правопису. У липні 1996 року у Відні були підписані документи про проголошення нової реформи орфографії німецької мови: німецькомовні країни та деякі інші країни з німецькомовним населенням проголосили, що новий правопис має вступити в дію з 1 серпня 1998 року. З цього часу у школах та адміністративних установах Швейцарії, Австрії та більшості федеральних земель Німеччини починав діяти новий правопис [7].

У 2004 році були модифіковані деякі правила і допущені деякі орфограми як варіанти. Наприклад, до словосполучення „Leid tun“ був додатково запропонований та введений варіант „leidtun“. При сталому сполученні прийменника та прикметника, що відмінюється без попереднього артикля, був допущений варіант написання прикметника з великої літери як іменника: von neuem (von Neuem), bei weitem (bei Weitem), bis auf weiteres (bis auf Weiteres), seit längerem (seit Längerem), binnen kurzem (binnen Kurzem). У певних дієприслівникових сполученнях були допущені форми, що вживалися разом (Zeit sparend/ zeitsparend) і відповідно, в ступенях порівняння - zeitsparend (Positiv), zeitsparender (Komparativ), am zeitsparendsten (Superlativ).

1 березня 2006 року Конференція міністрів культур затвердила запропоновану Радою реформу німецького правопису і оголосила кінець перехідного періоду 31 липня 2006 року. З 1 серпня 2006 року починали діяти лише нові правила.

Основними орфографічними правилами стали наступні:

*Написання ss або ß.* В зберігся лише після довгого голосного або дифтонга: Maß, schließen. Після короткого голосного треба вживати ss: messen, Schloss [2, с. 1119]. Сполучник daß підлягає загальним правилам після короткого голосного (ss/dass). Такою формою сполучник dass відрізняється від артикля середнього роду «das» та вказівного займенника «das». Якщо в початковому слові є подвоєні після короткого голосного приголосні, то в похідному слові теж відбувається подвоєння (Nummer – nummerieren, toll – Tollpatsch).

*Вживання умлауту.* У похідних словах замість е пишеться умлаут за принципом збереження основи (behände – Hand, Gämse – Gams, schnäuzen – Schnauze). Виключенням з правила є слова: Eltern – alt, schwenken – schwanken.

*Написання складних слів з однаковими кінцевими та початковими літерами.* Зберігаються всі літери у багатоморфемних словах (Rohheit, Kaffeeernte, Fußsohle) [6, с. 209]. У складних словах можливе написання через дефіс. Виключенням із загального правила стали слова dennoch, Drittel, Mittag.

*Окреме написання слів* [7, с. 15]:

дієслово + дієслово (lieben\_lernen, spazieren\_gehen); іменник + дієслово (Acht geben, Rad fahren); прислівник + дієслово (da sein, bei sein); прислівник + прикметник/прислівник (allgemein verständlich, wie viel, zu viel, so lange).

*Написання слів разом* [5, с. 16]. Обов'язкове у словах типу irgendetwas, irgendjemand. У сполученнях прикметник + дієслово слова пишуться разом або окремо в залежності від наголосу. Якщо в контексті наголошені обидва слова, то треба писати їх окремо. Якщо наголошене тільки дієслово, то пишемо разом (jemandem nahe stehen/ jemandem nahestehen).

*Написання слів з великої літери* [10].

Позначення частин доби після слів gestern, heute, morgen (gestern Abend); іменники у сталих словосполученнях з прийменниками (in Bezug auf); субстантивовані частини мови,

особливо після артикля (der Einzelne, das Gleiche), після прийменників можливі варіанти (seit kurzem/seit Kurzem, ohne weiteres/ohne Weiteres); іменники без закінчень після прийменників треба писати з великої літери (auf Deutsch, in Schwarz); парні форми невідмінюваних прикметників, що позначають особу (Jung und Alt, Groß und Klein).

*Написання слів з малої літери* [2, с. 1130].

В офіційних документах займенникові звертання треба писати з великої літери, у приватних – з маленької (du, dein, unser); стали вирази із прикметника та іменника (das neue Jahr); прикметники, утворені від власних імен на -(i)sch (das ohmsche Gesetz). Якщо хочемо підкреслити авторство, то такий прикметник пишеться з великої літери з апострофом (die Goeth'schen Werke).

*Написання слів іншомовного походження* [10]. Написання слів іншомовного походження стало більше варіативним у німецькій мові. Зараз можна вживати варіанти написання слів з мови-джерела або написання за правилами орфографії німецької мови (Geographie/Geografie, Joghurt/Jogurt, Varieté/Varietee, Kommuniqué/Kommunikee, Bouclé/Buklee, Ketschup/Ketchup, Myrrhe/Myrre, Facette/Fassette, Panther/Panter).

Прикметник *rauh* змінив свою форму на *rau* за зразком прикметників *blau*, *grau*, *genau*, *schlau*. Слово *Känguruh* пишеться тепер як *Känguru* за аналогами *Emu*, *Gnu*, *Kakadu*.

*Пунктуація* [2, с. 1141].

Коми можна не вживати у складносурядних реченнях перед сполучниками „und“, „oder“ (Er studiert noch und sie arbeitet); в інфінітивних групах (Ich hoffe dir eine Freude zu bringen). Кома повинна вживатися в інфінітивних групах з уточнюючими зворотами (Ein Auto zu kaufen, das ist schwer).

Крапка з комою відокремлює частини складносурядного речення (Ich will als Chemiker arbeiten; ich studiere Chemie an der Universität).

Двокрапка вживається тоді, коли далі роз'яснюється попередньо сказане (Das Auslautgesetz lautet: Alle stimmhaften Konsonanten spricht man am Silbenende stimmlos aus); після слів автора перед прямою мовою (Er sagte: „Du hast das gut gemacht“).

Тире відокремлює уточнюючі вставки в реченні (Einmal – es war September – blühten die Kastanienbäume) або неочікувані пояснення та події (Er tut etwas, woran niemand gedacht habe – er begann zu siegen).

Дужки відокремлюють додаткову інформацію (Er nahm das Buch (es lag auf dem Tisch) und reichte mir).

*Правила переносу* [2, с. 1152].

Можна розділяти буквосполучення *st* (s-t) (kleins-ter), не можна розділяти *sk*, *ch*, вони переносяться на наступний рядок (Bä-cker); голосні можна відокремлювати лише в середині слова (Ru-i-ne), не можна – в кінці та на початку слова (ні в якому разі: Tru-e, ü-ber); не відокремлюються голосні і на межі складних слів (тільки: Sonn-abend, Bio-top).

Реформування правопису німецької мови відображає зміну мовних норм у цій лінгвістичній галузі. Відомо, що мовна норма повільно, але постійно змінюється за рахунок варіантів, що починають функціонувати поряд із нормованими одиницями мови. Варіанти-конкуренти виходять на рівень норми з різних джерел: з інших мов (запозичення), з діалектів, з професійних жаргонів, з просторіччя.

Реформування орфографії, як і будь-якого аспекту мови, викликається необхідністю винести рішення щодо подальшої долі варіантів-конкурентів на рівні норми літературної мови.

Час з кінця XIX по кінець XX ст. можна назвати періодом свідомого регулювання орфографії. Період стихійного становлення німецького правопису характеризувався авторською орфографією та великою кількістю орфографічних варіантів. З кінця XIX ст. на цих питаннях фокусувала свою увагу уже офіційна влада. І лише у кінці XX ст. офіційна влада винесла позитивне рішення про реформування німецького правопису. Це період вдосконалення уже складеної орфографічної норми.

Щодо обмеження нормативних конкурентних варіантів, то можна констатувати неоднозначність деяких положень сучасної орфографічної реформи німецької мови. У

деяких частинах правопису дійсно відбулося закріплення інваріантної писемної норми: написання графем ß та ss, літер на межі морфем та складних слів, вживання умлауту, вживання великої та малої літери, переносу слів. Але урахування особливостей особистості автора та читача, тобто залежність від контексту, зробила можливим використання варіантів при написанні слів окремо або разом, а при вживанні слів іноземного походження та при застосуванні коми у складних реченнях навіть збільшила кількість нормативних варіантів. Така непослідовність при введенні нових орфографічних правил була викликана особистісною орієнтацією реформи.

З огляду на неповну розробку питань нормування німецької орфографії, подальшого розгляду потребують питання застосування фонетичного та етимологічного принципу в орфографії німецької мови, а також питань графічної та каліграфічної передачі звукових відповідностей німецької мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Стеріополо О.І. Теоретичні засади фонетики німецької мови. - Вінниця: Нова книга, 2004. – 316 с.
2. Duden – Die Deutsche Rechtschreibung. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 2000. - 1216 S.
3. Duden. Geschichte der Rechtschreibung [Електронний ресурс] – 2001. – Режим доступу до статті: <http://www.duden.de>
4. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim: Bibliographisches Institut, 1998.- 912 S.
5. Duden Taschenbücher. Die neue amtliche Rechtschreibung. – Berlin: Bibliographisches Institut, 1997. - 281 S.
6. Götz D., Haensch G., Wellmann H. Großwörterbuch: deutsch als Fremdsprache. – Berlin/München: Langenscheidt, 1998. – 1216 S.
7. Heller K. Rechtschreibung. Die aktuelle Reform. Wörterliste der geänderten Schreibungen. – Stuttgart: Klett, 1996. – 70 S.
8. Ickler T. Das Rechtschreibwörterbuch. – St.Goar: Leibniz Verlag, 2000. – 519 S.
9. Köhler P., Köhler R. Rechtschreibung. – Kinderschreibung [Електронний ресурс] – 2002. – Режим доступу до статті: <http://www.rechtschreibung-kinderschreibung.de>
10. Schaefer B. Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. – Frankfurt/M: Peterlang Verlag, 1999. – 125 S.
11. Wohlgenuth I. Schreibung und Schriftlichkeit [Електронний ресурс] – 2002. – Режим доступу до статті: <http://www.linguist.de>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Хоменко** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.  
*Наукові інтереси:* історія німецької мови.

УДК 801.115

## ОСОБЛИВОСТІ ФОНОЛОГІЧНОЇ АСИМІЛЯЦІЇ ІНШОМОВНИХ СЛІВ У БРИТАНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ВИМОВНИХ НОРМАХ: ПОРІВНЯЛЬНО-ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

**Людмила КОМАР (Кременчук, Україна)**

*Стаття присвячена проблемі дослідження фонологічної асиміляції лексичних запозичень у сучасних британській та американській кодифікованих вимовних нормах.*

*Специфічною рисою досліджуваних лексичних одиниць є наявність іншомовних фонем у фонемній структурі запозичень, існування вільних фонемних та акцентних варіантів у фонетичних структурах іншомовних слів. Систему фонемних та акцентних структур, що варіюють, встановлено шляхом визначення ядра, основної та периферійної систем фонемних/акцентних типів і структур.*

*Зіставний аналіз фонемних й акцентних структур іншомовних слів в аспекті британської та американської вимовних норм дозволив установити систему вимовних відмінностей, типологія яких охоплює фонемні, акцентні та одночасно фонемні й акцентні структури слів, при цьому за своєю частотою дивергентні риси у фонемній структурі запозичень британського та американського варіантів значно перевищують відмінності в акцентній та фонемо-акцентній структурах.*

*Урахування всіх характеристик фонологічного нормування запозичень у досліджуваних вимовних варіантах свідчать про вищий ступінь асиміляції іншомовних слів у американській вимові.*

*Асимільованими іншомовними словами визнаються такі, фонемні структури яких повністю підпорядковуються фонологічним законам мови-реципієнта. Частково асимільовані запозичення – це слова, що зберігають у своїй фонографічній формі специфіку вимови мови-джерела, що*

відображається в фонотактичних особливостях, наявності ініомовних фонем та тенденції збереження наголосу, який наближений до слова-етимона.

**Ключові слова:** фонологічна асиміляція, фонетична структура запозичень, вимовні відмінності, вільне фонемне варіювання, вільне акцентне варіювання, британська вимовна норма, американська вимовна норма.

*Людмила Комар. Особенности фонологической ассимиляции иноязычных слов в британской и американской произносительных нормах: сравнительно-сопоставительный аспект. Статья посвящена проблеме исследования фонологической ассимиляции лексических заимствований в современных британской и американской кодифицированных нормах.*

*Отличительной чертой исследуемых лексических единиц является наличие иноязычных фонем в фонемной структуре заимствований, существование свободных фонемных и акцентных вариантов в фонетических структурах иноязычных слов. Систему фонемных и акцентных структур, которые варьируют, установлено посредством определения ядра, основной и периферийной систем фонемных/акцентных типов и структур.*

*Сопоставительный анализ фонемных и акцентных структур иноязычных слов в аспекте британской и американской произносительных норм позволил установить систему произносительных отличий, типология которых охватывает фонемные, акцентные и одновременно фонемные и акцентные структуры слов, при этом по своей частоте дивергентные черты в фонемной структуре заимствований британского и американского вариантов значительно превышают отличия в акцентной и фонемо-акцентной структурах.*

*Установление всех характеристик фонологического нормирования заимствований в исследуемых произносительных вариантах свидетельствуют о более высокой степени ассимиляции иноязычных слов в американском произносительном варианте.*

*Ассимилированными иноязычными словами признаются такие, фонемные структуры которых полностью подчиняются фонологическим законам языка-реципиента. Частично ассимилированные заимствования - это слова, которые сохраняют в своей фонографической форме специфику произношения языка-источника, что отображается в фонотактических особенностях, наличии иноязычных фонем и тенденции сохранения ударения, которое приближено к слову-этимону.*

**Ключевые слова:** фонологическая ассимиляция, фонетическая структура заимствований, произносительные отличия, свободное фонемное варьирование, свободное акцентное варьирование, британская произносительная норма, американская произносительная норма.

*Liudmyla Komar. Peculiarities of phonological assimilation of foreign words in British and American pronunciation norms: comparative and contrastive aspect. The paper focuses on the analysis of phonological assimilation of lexical borrowings in the modern codified British and American pronunciation norms.*

*The specific features of lexical units under study are determined primarily by the presence of foreign phonemes in the phonemic structure of borrowings and the existence of free phonemic and accentual variants in the phonetic structures of foreign words. The vast majority of such cases demonstrate the phonetic structures of French borrowings and foreign words from the most common European languages. The system of phonemic and accentual structures which have pronunciation variants is defined by means of establishing the core, basic and peripheral systems of phonemic/accentual types and structures.*

*A contrastive analysis of the phonemic and accentual structures of foreign words in the aspect of British and American pronunciation norms allowed to establish a system of pronunciation differences, the typology of which includes phonemic, accentual and simultaneously phonemic and accentual word structures, while divergent features in the phonemic structure of borrowings of British and American variants significantly exceed the differences in the accentual and phonemo-accentual structures.*

*A higher degree of assimilation of foreign words in American pronunciation is proved taking into consideration all the characteristics of the phonological normalization of borrowings in the studied pronunciation variants. The tendencies that predetermine or slow down the processes of phonetic structures' assimilation in the studied lexical units are outlined.*

*Assimilated foreign words are regarded as lexical units having phonetic structure, which is completely subordinated to the laws of phonological system of the recipient language. Partly assimilated borrowings are words that preserve in their phonographic form the features of source language pronunciation.*

*Prospects for further research involve the comparative study of the codified pronunciation variants of foreign words with their implementation in the speech of native speakers of British and American pronunciation norms.*

**Key words:** phonological assimilation, phonetic structure of borrowings, pronunciation differences, free phonemic variation, free accentual variation, British pronunciation norm, American pronunciation norm.

Національні варіанти, що генетично пов'язані походженням із єдиної мови-основи, успадковують певні тенденції конвергентного та дивергентного розвитку, які забезпечують закономірний напрям їхнього подальшого розвитку [7, 19]. З одного боку, різниця зовнішнього фону зумовлює особливості властиві різним регіональним формам, які утворюють опозиції розрізнявальних елементів на всіх рівнях мовної системи. З іншого, внаслідок належності до єдиної комунікативної системи мови, завдяки тісним і різноманітним зв'язкам між регіональними формами, впливу засобів масової інформації, має місце зближення варіантів мови, їхня конвергенція [3, 4; 6; 7; 8].

Проблема фонологічного освоєння іншомовної лексики у американському та британському варіантах англійської мови (АВ і БВ) окремо висвітлювалася в попередніх

публікаціях авторки [1; 2], однак порівняльно-зіставний аналіз асиміляції фонемних та акцентних структур запозичень в АВ та БВ ще не був предметом спеціального дослідження.

Мета цієї статті – встановлення дивергентних та конвергентних особливостей фонологічного нормування запозичень в аспекті американської та британської вимовних норм шляхом аналізу фонемних та акцентних структур іншомовних слів, відбитих у авторитетних словниках вимови [10; 11]. Поставлена мета передбачає вирішення наступних завдань:

1. Описати вимовні відмінності запозичень у американському та британському варіантах англійської мови.

2. Установити та зіставити варіювання фонемних структур іншомовних слів у АВ та БВ.

3. Виявити ступінь асиміляції фонетичної структури запозиченої лексики у досліджуваних варіантах вимови.

Експериментальний матеріал дослідження складається з фонемних та акцентних структур 1047 запозичень із 41 мови світу, які поповнили склад англійської мови в ХХ столітті. Джерелами емпіричного матеріалу дослідження слугували вимовні та етимологічні словники [10; 11; 9; 12]. За генетичною характеристикою найчастотнішими в лексиконі сучасної англійської мови виявилися іншомовні слова з французької – 38,11% (399 лексичних одиниць/ЛО), італійської – 11,46% (120 ЛО), німецької – 10,03% (105 ЛО), латинської – 7,55% (79 ЛО), іспанської – 5,44% (57 ЛО) мов.

Аналіз дослідження фонемних структур запозичень у БВ та АВ свідчить про більшу частоту нормування голосних ніж приголосних, що можна пояснити субстанціональними та функціональними особливостями голосних як більш варіативних звукових сегментів у структурі слова. Серед випадків нормування голосних у фонемних структурах лексичних запозичень привертають увагу фонемні низького піднесення /æ/ і /ɑ:/, яким відповідає літера *a* в графічній структурі слів, наприклад, *macho*, *glasnost*, *grappa*. Цей процес демонструє певні дивергентні особливості у британській та американській вимовах. За даними нашого дослідження, в аспекті британської вимовної норми подібні слова кодифікуються з фонемою /æ/, в той час як американська вимовна норма віддає перевагу /ɑ:/. Іншомовні слова подібного типу складають 26,84% (281 ЛО) від загальної кількості досліджуваного масиву запозичених слів, відібраних нами шляхом суцільної вибірки із сучасних словників англійської вимови [10; 11]. При цьому 66,19% запозичених ЛО у британському варіанті вимови вимовляються з фонемою /æ/, а в американській варіанті така вимова притаманна лише 45,56% слів, наприклад *angst* (нім.) – /æ/ (БВ), /ɑ:/ (АВ); *mambo* (ісп.) – /æ/ (БВ), /ɑ:/ (АВ), *pastiche* (фр.) – /æ/ (БВ), /ɑ:/ (АВ). Відповідно іншомовні слова з фонемою /ɑ:/ переважають в американській вимовній нормі – 54,44% ЛО проти 33,81% ЛО в британській.

Серед таких запозичень виділяються слова, які мають формальні модифікації своїх фонемних структур, тобто вимовні варіанти: *основний*, що подається першим, та *альтернативний*, поданий другим. Слід зазначити, що усі варіанти вимови цих слів вважаються літературними з нормативної точки зору, а критерій їхнього розмежування – це більша частота вживання освіченими носіями вимови основного варіанту та менша частота вживання альтернативного.

1. Фонема /æ/ вимовляється в основному варіанті британської вимови та складає переважну більшість – 69,44%, в той час як в американській вимові вона відбивається в альтернативному варіанті – 48,72%, наприклад: *alla* (іт.), *mafioso* (іт.).

2. Фонема /ɑ:/ найчастіше вимовляється в основному варіанті американської вимови – 51,28%, а в британській вимові ця фонема вживається в альтернативному варіанті – 30,56%, наприклад: *kala-azar* (хінді), *simpatico* (іт.).

Матеріал спостереження дає підстави стверджувати, що у випадку нормування фонемних структур іншомовних слів з фонемою /ɑ:/ американська вимовна норма фіксує форми вимови, які більше наближені до вимови слова-етимона, а британська – асимільовані форми. Така тенденція суперечить традиційній дистрибуції фонемі /ɑ:/ у досліджуваних

вимовних типах, де в британському варіанті вона має більше функціональне навантаження ніж в американському, наприклад, у словах типу *ask*, *dance*, *last* тощо, перед двома приголосними в БВ вживається /ɑ:/, а в АВ – /æ/ [7, 24].

Фонемний склад досліджуваних запозичень включає додаткові до фонемного інвентарю англійської мови 4 іншомовні фонemi /b̃/, /x/, /æ/, /ɜ:/ в британському вимовному варіанті та 5 фонем /x/, /ã:/, /æ̃/, /b̃/, /ɜ:/ в американському. У цілому ці фонemi виявляють низьку частоту вживання у фонемних структурах запозичень – у 4,5% ЛО британського варіанту та 1,81% ЛО американського варіанту. Фонетичній структурі запозичень в аспекті британської та американської вимовних норм притаманні певні фонотактичні особливості, а саме незвичні сполучення голосних та приголосних фонем, не властивих англійській мові, наприклад: *bombe* (фр.) /bɔm bɔmb/ – БВ, *joie de vivre* (фр.) /ʒwa: də 'vi:v rə/. У БВ подібні особливості зафіксовані в запозиченнях, які складають 4,58% від загальної кількості досліджуваного масиву слів, а в АВ – 4,3%.

Акцентно-ритмічна організація запозичень БВ та АВ визначається двома акцентними типами: 1) „головний наголос” /'--/; 2) „другорядний + головний наголоси” /,-'-. Спільним для БВ та АВ є те, що АТ „головний наголос” є домінуючим і складає 64% у БВ та 63,2% в АВ.

Зіставний аналіз фонемних й акцентних структур іншомовних слів в аспекті британської та американської вимовних норм дозволив установити систему вимовних відмінностей, які зафіксовано в 543 словах, що складають 51,86% від загальної кількості досліджуваних нами запозичень. Типологія цих відмінностей охоплює фонемні, акцентні та одночасно фонемні й акцентні структури слів, при цьому за своєю частотою дивергенції у фонемній структурі запозичень британського та американського варіантів у 2,3 рази перевищують відмінності у акцентній та фонемо-акцентній структурах. Загальна кількість відмінностей у **фонемній структурі** слів складає 69,61%, наприклад, *zombie* (афр.): БВ /'zɔm bi/ – АВ /'zɑ:m-/; у **фонемо-акцентній структурі** – 28,18%, наприклад, *manque* (фр.) БВ /'mɔŋk ei/ – АВ /mɑ:ŋ 'kei/; в **акцентній** – 2,21%, наприклад, *touche* (фр.): БВ /'tu:ʃ ei/ – АВ /tu: 'ʃei/.

Вільне фонемне й акцентне варіювання відбувається частіше в БВ. 59,03% (618) досліджуваних запозичень виявляють формальні модифікації їхніх фонемних і акцентних структур. У АВ кількість таких слів значно менша і складає 37,06% (388 слів). Варіювання фонемної структури запозичень в БВ і АВ перевищує варіювання акцентної та фонемо-акцентної структур. Однак, випадки варіювання акцентної структури запозичень відбуваються частіше ніж фонемо-акцентної структури в БВ, а в АВ навпаки.

Розподіл за кількістю варіантів вимови свідчить, що більшість іншомовних слів мають два варіанта вимови в БВ і АВ. Решта запозичень розподіляються таким чином: від 3 до 8 варіантів у БВ, від 3 до 6 варіантів у АВ.

Основним засобом вільного фонемного варіювання виявляється вокалізм. Варіювання голосних фонем у БВ і АВ більш ніж у 3 рази перевищує варіювання приголосних фонем.

Голосні фонemi британського та американського варіантів варіюють за ознаками: стабільність артикуляції, довгота, вертикальний рух язика (піднесення), горизонтальний рух язика (ряд).

За ознаками „стабільність артикуляції”, „довгота” голосні фонemi БВ та АВ виявляють спільні риси: частота варіювання коротких монофтонгів перевищує частоту участі варіювання довгих монофтонгів та дифтонгів.

Відмінні риси у варіюванні голосних фонем британського та американського варіантів виявлено також за піднесенням та рядом. У БВ активно варіюють голосні фонemi переднього ряду, високого піднесення. У АВ найактивніше варіюють голосні переднього ряду, низького піднесення. За піднесенням, найчастіше активними виявилися фонemi середнього піднесення – БВ, високого піднесення – АВ, а за рядом – голосні заднього ряду – БВ, змішаного ряду – АВ. Слід зазначити, що голосні всіх трьох піднесень у БВ та АВ можуть варіювати з різною частотою участі з голосними власного та інших піднесень. У БВ не виявлено чіткої тенденції

у варіюванні з голосними певного піднесення. У АВ голосні всіх піднесень варіюють з голосними середнього піднесення. Низька активність у варіюванні відбувається у голосних низького піднесення з голосними високого піднесення в британській вимові, а в американській не зафіксовано жодного випадку такого виду варіювання.

У процесі варіювання приголосні фонемні утворюють 8 видів опозицій у БВ і 7 опозицій у АВ (відсутність опозиції „біфонема-монофонема”). У британській вимові найбільшу кількість варіантних пар утворюють опозиції за ознакою „приголосна фонема – нуль-фонема”, а в американській – за ознакою „способу утворення”.

Усі іншомовні слова з варіюванням фонетичних структур у БВ і АВ є запозиченнями з найбільш поширених мов світу. Однак, у БВ кількість джерел запозичення в незначній мірі більша ніж у АВ (31 проти 26).

Запозичення з формальними модифікаціями акцентних структур у БВ перевищують кількість таких слів у АВ (130 проти 73). Варіювання в межах АТ „один наголос” у слові є домінуючим в обох варіантах.

У межах АТ /-<sup>1</sup>-/ варіювання акцентних структур запозичень БВ і АВ виявляють спільні риси в термінах ядра й основної підсистеми, а відмінність відбивається в периферії. Виведення спільного ядра, основної та периферійної варіювання акцентних структур БВ і АВ у межах АТ /-<sup>1</sup>-/ є неможливим.

Кількість акцентних різновидів у межах двох акцентних типів є вищою в БВ – 26 різновидів ніж у АВ – 18 різновидів.

Іншомовні слова з акцентними варіантами є запозиченнями з 22 (БВ), 15 (АВ) мов світу. При цьому, франкомовна лексика складає переважну кількість в обох вимовних варіантах (БВ – 60%; АВ – 60,3%). Специфікою варіювання акцентних структур запозичень у БВ і АВ є збереження прототипічного наголосу в основному варіанті (БВ – 52,31%; АВ – 78,08%).

Системна вмотивованість варіювання фонемних та акцентних структур запозичень у БВ і АВ полягає у взаємозв'язку з іншими характеристиками іншомовного слова. Вона має спільні та відмінні риси в БВ і АВ:

1) у варіюванні фонемних структур запозичень спільним для двох досліджуваних варіантів є висока частота участі дво- й трискладових іншомовних слів. Решта запозичень – це слова від 1 до 7 складів у БВ і від 1 до 8 складів (окрім семискладових слів) у АВ;

2) більшість випадків варіювання фонемних структур зафіксовано у ненаголошеній позиції в БВ та в наголошеній позиції в АВ;

3) переважна кількість випадків фонемного варіювання відбувається у корені слова (БВ – 60,63%; АВ – 65,66%), потім у суфіксі (БВ – 33,71% АВ – 30,51) та префіксі (БВ – 5,66%; АВ – 3,83%);

4) у варіюванні акцентних структур запозичень у БВ і АВ найчастіше беруть дво- й трискладові слова. Решта запозичень – це від 4 до 6 складів у двох варіантах.

Отже, врахування всіх характеристик фонологічного нормування запозичень в БВ і АВ свідчать про вищий ступінь асиміляції іншомовних слів у американському вимовному варіанті.

Перспективою подальшого дослідження може стати проблема співвідношення кодифікованих варіантів вимови іншомовних слів з їхньою реалізацією у мовленні носіїв британської та американської вимовних норм.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Варіювання фонетичної структури іншомовного слова як специфічна риса його фонологічного освоєння (на матеріалі загальноамериканської вимовної норми) // «Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки». Серія: Філологічні науки. – Вид-во СНУ ім. Лесі Українки. – 2015. – № 4(281). – С. 238–243.

2. Комар Л.В. Варіювання фонетичної структури іншомовного слова як специфічна риса його фонологічного освоєння (на матеріалі британської вимовної норми) // Наукові записки КДПУ. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2017. – Вип. 154. – С. 795–799.

3. Кристал Д. Англійський язык как глобальный: Пер. с англ. / Д. Кристал. – М.: Весь мир, 2001. – 240 с.

4. Кріцберг Р.Я. Дивергенція та конвергенція регіональних варіантів англійської мови: автореф. дис. ... доктора філол. наук : спец. 10.02.04. / Р. Я. Кріцберг. – К., 2001. – 32 с.



5. Осипова С. В. О некоторых конвергентно-дивергентных процессах в вокалической системе национальных вариантов английского языка / С. В. Осипова // Фонология текста: Сб. науч. тр. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1984. – Вып. 239. – С. 18–36.
6. Скибина В. И. Распространение национального языка и проблемы лексикографии (на материале английского языка) : дис. ... доктора филол. наук: спец. 10.02.04. / В. И. Скибина. – Запорожье, 1998. – 396 л.
7. Шахбагова Д. А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка / Д. А. Шахбагова. – М. : Высшая школа, 1982. – 128 с.
8. Швейцер А. Д. Литературный английский язык В США и Англии / А. Д. Швейцер. – М. : Высшая школа, 1971. – 200 с.
9. Bliss A. J. A Dictionary of Foreign Words and Phrases in Current English / A. J. Bliss. – London : Routledge and Kegan Paul, 1977. – 389 p.
10. Cambridge English Pronouncing Dictionary / Originally compiled by D. Jones. – 17<sup>th</sup> ed. / Edited by P. Roach, J. Hartman and J. Setter. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 599 p.
11. Longman Pronunciation Dictionary / Compiled by J. C. Wells. – 2d impression. – Harlow : Longman, 2000. – 870 p.
12. New Webster's Dictionary of the English Language: College Edition / Exec. Editor Edward G. Finnegan. Delhi : Surjeet Publications, 1988. – 1824 p.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Людмила Комар** – старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Філії «Кременчуцький інститут ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

*Наукові інтереси:* проблеми фонетики та фонології англійської мови, теорії мовних контактів.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГРАМАТИКИ

УДК 811.112.2.

### LEERGETRUNKENE MINIBARS UND NASSGEWEINTE KOPFKISSEN ZUR SEMANTISCHEN STRUKTUR VON RESULTATIVEN KONSTRUKTIONEN IM DEUTSCHEN

**Martine DALMAS (PARIS, FRANKREICH)**

*Gegenstand des Aufsatzes sind resultative Konstruktionen mit einem Handlungsverb, einer NP im Akkusativ und einem Adjektiv, das den resultierenden Zustand bezeichnet. Dieser im heutigen Deutsch sehr produktive Konstruktionstyp wird hier semantisch untersucht. Die Analyse stützt sich auf ein sehr breites Korpus (DeReKo/ IDS Mannheim) und befasst sich vordergründig mit den Nomina der akkusativischen NP sowie ihrer Interpretation. Das den Endzustand bezeichnende Adjektiv bewirkt bei der NP eine semantisch-referenzielle Verschiebung, die als metonymisch interpretiert werden kann und auf die sich die relativ starke Variation bei der lexikalischen Füllung der Konstruktion zurückführen lässt; darüber hinaus entstehen figurative Gebrauchsweisen, bei denen das jeweilige Bild salient bleibt, was auch die hohe Frequenz solcher Fälle erklären kann.*

**Schlüsselwörter:** Adjektive, resultative Konstruktionen, Metonymie, figurative Bedeutung

*Далмас М. До проблеми семантичної структури конструкцій із значенням результату в сучасній німецькій мові.*

*Стаття розглядає семантичну структуру конструкцій зі значенням результату, які мають головними компонентами акційне дієслово, іменникову групу у знахідному відмінку та прикметник, що вказує на результат дії. Такий тип граматичних конструкцій є високо продуктивним у сучасній німецькій мові, тому актуальним виявляється вивчення їх семантичної природи. Матеріалом дослідження слугували одиниці, відібрані із розширеного корпусу DeReKo/IDS Mannheim. У розвідці головна увага звертається на функціонування іменників у складі іменникових акузативних груп та їх тлумачення.*

*Отримані результати свідчать, що наявність прикметника у таких іменникових групах уможливорює метонімічний зсув значення іменника, що, у свою чергу, дозволяє наявність великої кількості лексичних одиниць із вищезгаданим значенням. З'ясовано, що наявність прикметника може спричинювати переносне значення іменника.*

**Ключові слова:** прикметник, конструкція із значенням результату, метонімія, переносне значення.

*Martine Dalmás. To the problem of semantic structures of resultative constructions in the German language. The paper is a study of German resultative constructions consisting of an action verb, an accusative NP and an adjective referring to a resultant state. This is a highly productive construction in contemporary German and the focus of the paper is on its semantic structure. The study is based on the analysis of an extensive corpus (DeReKo/IDS Mannheim); it lays particular emphasis on the types of nouns occurring in the accusative NP and their interpretation. The findings suggest that the presence of the adjective favours a metonymic shift in the sense and reference of the nouns - this explains the rich array of lexical forms available for use in the construction; the adjective also favours figurative uses in which the images are prominent, a fact which may account for the high frequency of these uses.*

**Keywords:** adjectives, resultative constructions, metonymy, figurative meaning.

#### 1. Gegenstand und Fragestellung

Im Folgenden befassen wir uns mit semantischen Aspekten resultativer Konstruktionen im Deutschen<sup>1</sup>. Es handelt es sich um eine korpusgestützte<sup>2</sup> Untersuchung, die aber in erster Linie qualitativ ausgerichtet ist, denn es geht – über die Haupttendenzen hinaus – anhand einer bestimmten Konstruktion um eine detaillierte Analyse der Möglichkeiten bzw. der Grenzen des Sprachgebrauchs.

<sup>1</sup> Diese Konstruktionen sind schon mehrfach untersucht worden, jedoch nicht aus der hier gewählten Perspektive. Vgl. u.a. Boas (2003), Boas (2005), Müller (2002), Müller (2005), Müller (2006), Müller (2008), Müller (2017), Haider (2016), Goldberg (1995) u. Goldberg/Jackendoff (2004).

<sup>2</sup> Das untersuchte Korpus ist das *Deutsche Referenzkorpus* [DeReKo] des *Instituts für deutsche Sprache* in Mannheim.

- Die Verben, die in resultativen Konstruktionen gebraucht werden (wir nennen sie "Stammverben") sind hauptsächlich Handlungsverben, seltener Vorgangsverben.

Im Rahmen einer breiteren Untersuchung untersuchen wir Konstruktionen mit den Adjektiven *gesund-*, *nass-*, *platt-*, *glatt-* und *leer-*; hier werden in erster Linie Konstruktionen mit *leer* unter die Lupe genommen.

Bei Handlungen lässt sich die Struktur folgenderweise darstellen:

<i>synt.</i>	NP <sub>NOM.</sub>	NP <sub>AKK.</sub>	ADJ	Verb
<i>sem.</i>	Agens	Patiens	res. Zustand	Handlung
	<i>das Kind</i>	<i>den Teller</i>	<i>leer</i>	<i>essen</i>

- Resultativität bedeutet, dass der Zustand erst nach Abschluss der Handlung (bzw. des Vorgangs) erreicht wird. Der resultierende Zustand betrifft aber die Entität, die durch die akkusativische NP bezeichnet wird; d.h. semantisch bezieht sich das Adjektiv sowohl auf das Verb als auch auf die akkusativische NP.

Die typologische Nähe Adj.-Verb führt zur (vieldiskutierten) Zusammenschreibung, die für unser Anliegen nicht zentral ist und auf die wir deshalb hier nicht eingehen werden.<sup>1</sup>

- Ausgangspunkt der Untersuchung sind folgende Fragen: Wie verhält sich das Verb in der Konstruktion? Wie lassen sich die semantischen Bedingungen für die verschiedenen slots beschreiben? Wie entsteht Figurativität/ Idiomatizität?

## 2. Syntaktisch-semantische Verschiebungen

Vergleicht man das Verb in seinem "freien" Gebrauch mit seinem Gebrauch in der Konstruktion, stellt man als erstes fest, dass sein ursprüngliches Rektions- und Valenzprofil nicht ohne weiteres übertragen wird. Es fällt gleich auf, dass die Konstruktion auch mit ursprünglich nicht-transitiven Verben möglich ist (vgl. (1)), und bei ursprünglich transitiven Verben kann die akkusativische Komponente semantisch von dem Akkusativobjekt des Stammverbs abweichen (vgl. (2)):

sein Hemd nassschwitzen  
den Kühlschrank leeressen

Die Transitivierung ermöglicht in Verbindung mit der Telizität der "Situation" einen attributiven Gebrauch des Partizips 2 mit Patiens-Bezug; es finden sich im Korpus tatsächlich sehr viele Okkurrenzen mit Partizipien:

leergeatmete Pressluftflaschen – ein leergearbeiteter Schreibtisch  
ein nassgeschwitztes Hemd – nassgeweinte Taschentücher

Der dank kreativer Buchführung gesundgebetete Stahlsektor erhielt Subventionen von insgesamt 59 Mrd. Yuan (gut 10 Mrd. Fr.) [NZZ, 24.04.2002]

Auf semantischer Ebene erweist sich die Untersuchung der akkusativischen NP als besonders aufschlussreich, wenn die Konstruktion andere semantische Klassen von Nomina selektiert als das Stammverb (vgl. Beispiel (2)). Die Korpusrecherche zeigt signifikante Regularitäten, die sowohl für die semantische Erfassung der Nomina in dieser Position als auch für die Bestimmung der Wege der Verschiebung relevant sind. Wir beschränken uns hier aus Platzgründen exemplarisch auf Konstruktionen mit dem Adjektiv *leer* und können Folgendes feststellen:

- Die frequentesten Verben sind *räumen* und *fegen*.
- Während beim freien Gebrauch dieser Verben die Akkusativergänzung sowohl den Ort als auch den zu entfernenden Gegenstand bezeichnen kann (vgl. (6)), ist es in der resultativen Konstruktion anders: Die NP im Akkusativ verweist ausschließlich auf den Ort (vgl. (7) und (8)):

das Haus räumen // Schnee räumen, Kleider aus dem Schrank räumen  
die Treppe fegen // Schnee, Dreck vom Teppich fegen

<sup>1</sup> Die Zusammenschreibung ergibt sich aus der topologischen Nähe, sie hängt (oder besser: hing bis 2006) aber auch mit der resultativen Bedeutung zusammen (*trocken reiben* vs. *trockenreiben*), oder mit der Figurativität (aber bei weitem nicht immer!) (*fest stellen* vs. *feststellen*). Wir schreiben hier einheitlich zusammen.

Beim Schlafen werden nämlich die Speicher in bestimmten Teilen des Gehirns sozusagen leerräumt. [*Braunschweiger Zeitung*, 23.02.2010]

[...] der Arbeitsmarkt für Ingenieure sei aber keineswegs leergefegt, berichtete das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg. [*Braunschweiger Zeitung*, 05.09.2007]

D.h. in der Konstruktion spielt das Adjektiv eindeutig eine Rolle bei der Selegierung der akkusativischen Komponente, und was wir hier schon bei *fegen* und *räumen* beobachten können, zeigt sich bei anderen Verben noch deutlicher. In Konstruktionen mit Verben, die in ihrem freien Gebrauch eine Akkusativergänzung mit einem jeweils spezifischen semantischen Gehalt selegieren, der mit der Semantik des Verbs kompatibel sein muss (vgl. (9)), verweist die akkusativische NP nur auf den Ort und/oder den Behälter (vgl. (10)), der sich nach Abschluss der Handlung in dem vom Adjektiv bezeichneten Zustand befindet:

kaufen (Wein, Bücher, ...)

trinken / essen / fressen

leerkaufen (einen Laden, Regale, ...)

leertrinken (ein Glas, den Keller, ...) / leeressen (den Teller, eine Tüte, ...) /

leerfressen (eine Weide, eine Mausefalle, ...)

Dabei sind sehr unterschiedliche Orte oder Behälter möglich und das Korpus zeigt ein weites Spektrum von Nomina. In Konstruktionen mit *essen* + *leer* findet man für BEHÄLTER folgende Nomina, welche Artefakte bezeichnen, die Essbares enthalten:

*Teller, Platten, Guetzipackungen, Suppentopf, Suppenschüssel, Brotkörbe, Nutellaglas, Antipasti-Tellerchen, Kasserole, Joghurtbecher, Blech, Adventskalender, Frühstücksgeschirr, Pralinen-schachtel, Tüte, Pizzakartons, Blechnäpfe.*

Auch "natürliche" Behälter werden genannt, wie "Schalen" bei *Melonenschalen* oder *Muschelschalen, Eierschalen*.

Die ORTE sind unterschiedlicher Natur. Sie reichen vom *Rucksack* bis zum *Restaurant* oder gar zum *Teich*. Sie können auch ein ganzes Land sein (*Italien*). Das Deutsche Referenzkorpus liefert folgende Nomina für Orte oder Räume, die "leergegessen" werden:

*Rucksack, Hühnerstall, Mehlspeisenvitrine, Würstelbude, Teich, Kühlschrank* [auch als Behälter zu betrachten], *Italien, Semmel- oder Puddingsbüffets, Küche, Restaurants, Hotdog-Stand.*

Man kann hier schon Folgendes feststellen:

- Bei BEHÄLTERN handelt es sich um für Lebensmittel typische Behälter, so dass der Leser den Behälter gleich mit seinem "essbaren" Inhalt verbinden kann.
- Bei den ORTEN ist es zum Teil anders: Während manche funktional typisch sind (wie *Restaurants* und auch teilweise *Teiche*, wenn sie für die Fischzucht eingerichtet oder umfunktioniert wurden) – oder kulturell typisch (*Italien*), lassen sich andere Orte nicht unbedingt gleich mit "essen" verbinden und ihre Bezeichnung muss präziser sein, so z.B. *Stand, Kalender oder Vitrine* in den Komposita *Hotdog-Stand, Adventskalender* oder *Mehlspeisenvitrine*, wo die relevante Information durch das Determinans geliefert wird.

Ähnliche Beobachtungen wären auch beim Verb *trinken* zu machen, aus Platzgründen werden hier aber nur einige Nomina erwähnt. In der Konstruktion mit *leer* verbindet sich *trinken* mit Bezeichnungen für BEHÄLTER wie *Flasche, Dose, Büchse, Kelch, Tasse, Becher* oder gar *See ...* und mit Bezeichnungen für ORTE wie *Keller, Weinkeller, Biertisch, Minibar* (als *verdammte Minibar* bezeichnet (!)), *Gasthäuser* oder gar *Bus* und *Lufthansa-Jumbos*.

Die Verschiebung der Perspektive auf den Behälter oder den Ort ergibt sich aus der Fokussierung des durch das Adjektiv bezeichneten Endzustands, und sie kann als regulär betrachtet werden. In den auffälligsten Fällen sorgt der unmittelbare Ko- oder Kontext für die richtige Interpretation. In folgendem Beleg wird eine Person genannt, die für den Aufbewahrungsort bzw. die Menge der Flüssigkeit, die sie herstellt, steht. Hier haben wir es also mit einer doppelten Verschiebung (*Wein* > *Keller* > *Winzer*) zu tun:

Ein Gesamtertrag von 11,6 Mill. Hektolitern – ein Drittel mehr als 1997 und etwa 16 Prozent über dem langjährigen Durchschnitt – füllte den Winzern die Keller, die nach

drei mengenmäßig schlechten Jahren weitgehend leergetrunken waren. [...] Dieses Ernteergebnis trifft auf einen weitgehend stabilen Markt, der sich im Laufe des vergangenen Jahres kaum verändert hat. Der Pro-Kopf-Verbrauch in Deutschland kletterte auf rund 23 Liter (Frankreich, Italien und Portugal liegen bei jeweils rund 60 Litern), aber dies bedeutete für die leergetrunkenen deutschen Winzer, daß sie Marktanteile vor allem im unteren Preissegment verloren. [*Der Tagesspiegel*, 12.01.1999]

Solche Extremfälle lassen sich ohne weiteres interpretieren, da weder das Adjektiv noch das Verb seine Bedeutung ändert und der Kontext den Blick auf den Malefizienten lenkt. Die Verschiebung betrifft hier wie in den weiter oben diskutierten Fällen nur das Patiens, das als solches nicht mehr genannt wird, sondern (über die Angabe der Handlung und des Zustands des Behälters oder des Ortes bzw. seines Besitzers) mehr oder weniger präzise rekonstruiert wird. Im folgenden Abschnitt befassen wir uns genauer mit der Verschiebung der Perspektive, die bei manchen Verben zum bildlichen Gebrauch der Konstruktion führt.

### 3. Referenzielle Verschiebung, bildliche Komponente und semantische Übertragung

Die Verschiebung der Perspektive auf das Adjektiv, d.h. auf den Zustand, erklärt die semantische Wahl der akkusativischen NP und führt in Konstruktionen mit transitiven Verben zu einer Verschiebung auf Seiten des Referenten.

Bei den Nomina, die einen Behälter bezeichnen, ist die Beziehung zum nicht oder nur indirekt genannten Inhalt (z.B. zum Gegessenen) als metonymische Beziehung zu beschreiben. Vgl. hierzu u.a. Waltereit (1998/2011). Dies gilt für alle Gegenstände, die oben durch die Aufzählung der Nomina erwähnt wurden: Der Behälter steht für den Inhalt. Diese Behälter-Inhalt-Beziehung bleibt entweder implizit und beruht auf unserem Welt- oder Erfahrungswissen (so wie bei *Teller*) oder sie entsteht durch ko- oder kontextuelle Hinweise (so bei Komposita wie *Pizza-Kartons* oder bei polysemen Nomina wie *Platten*).

Bei den Nomina, die Orte bezeichnen, ist die Beziehung ähnlich; auch wenn sie manchmal stark vom Kontext abhängt, sind die genannten Orte meistens leicht in Verbindung mit Essbarem zu bringen (wie z.B. *Kühlschrank*, *Küche* oder *Restaurants*) und, wenn nicht, greifen die Sprecher zur Wortbildung (vgl. die Komposita *Brotkörbe* oder *Hotdog-Stand*). Die Kontiguitätsbeziehung ist nicht so eng wie bei den Behältern, aber sie ist da und kann auch als metonymisch (Teil-Ganzes-Relation) angesehen werden.

Während durch das Adjektiv der telische Prozess des Leerens fokussiert wird, drückt das Verb eine Handlung aus, die auf die Art und Weise dieses "Leerungsprozesses" verweist. Um beide Prozesse zu einer einzigen Handlung miteinander zu verbinden und als "Gesamthandlung" zu interpretieren, muss auf implizite Informationen zurückgegriffen werden, die sich aus dem Prinzip der oben erwähnten Kontiguität ergeben. Bei den Behältern ist der "Inhalt" meistens schon näher identifiziert oder sogar explizit vorhanden (vgl. *den Suppentopf leeressen*, *ein Tomatenfeld leerfressen*), bei den Orten ist eine solche Information nicht unbedingt gegeben, manchmal kann sie / muss sie vage bleiben, z.B. bei *Lufthansa-Jets leertrinken*.

In vielen Fällen kann eine solche Information (d.h. die Auflösung der Metonymie) ohne Weiteres durch das Weltwissen erschlossen werden, so z.B. bei Naturelementen wie Meere, Seen oder wenn *Fjorde (von Königskrabben) leergefressen werden*:

Die Idee, gebietsfremde eingewanderte Arten einfach aufzuessen, wenn man sie anders nicht loswerden kann, ist nicht neu: In Norwegen verspeist man seit einiger Zeit die aus dem Nordpazifik eingewanderten gigantischen Königskrabben, die im Rekordtempo die heimischen Fjorde leergefressen haben, und in Japan versuchen gewiefte Köche den Gourmets die eingewanderten und sich explosionsartig vermehrenden Quallen schmackhaft zu machen, die der heimischen Unterwasserwelt schwer zusetzen. [*Nordkurier*, 21.09.2012]

Diese metonymische Konstruktion, bei der der Prozess des Leerens sowie der Endzustand des Behälters bzw. des Ortes fokussiert werden und die Art und Weise in den Hintergrund rückt, bietet eine Informationsstruktur, die einer besonderen kommunikativen Absicht entspricht. Die theoretische Frage stellt sich dann, auf welcher Ebene eine solche "Verschiebung" beschrieben werden soll. Müller (2008) entscheidet sich für eine lexikonbasierte Konstruktion, bei der die Resultativbedeutung schon im Lexikoneintrag durch eine Lexikonregel gegeben wird; hier würde bei bestimmten Verben schon der Behälter oder der Ort mit dem "Prozess des Leerens" 'mitprogrammiert'. Die Verben drücken dann nur die Art und Weise aus (so z.B. *essen, fressen, trinken, spielen, picken, atmen, sprechen, reden, schreiben, lutschen, zapfen ...*) oder das Instrument, wenn sie von Nomina abgeleitet sind (z.B. *löffeln*).

Die verschobene Rolle der Verben auf der semantischen Ebene öffnet den Weg für eine bildliche Interpretation: Es handelt sich hier um eine andere Art von "Verschiebung" bzw. Übertragung. Abschließend gehe ich auf die figurative Bedeutung mancher resultativen Konstruktionen ein.

Die oben erwähnten Stammverben finden sich nämlich in resultativen Konstruktionen auch mit übertragener, figurativer Bedeutung; so z.B. *leerfischen* oder *leerfressen* in folgenden Belegen:

Vielleicht hat sie Angst, der Heiratsmarkt könnte schnell leergefischt sein. Tolle Männer sind ein knappes Gut. [Braunschweiger Zeitung, 3.4.2009]

Der Kfz-Mechaniker vermutete, daß das Autoradio im Stand-by-Betrieb die Batterie leergefressen hat. Ist das wirklich möglich? [Vorarlberger Nachrichten, 12.4.1997]

Die übertragene Bedeutung der Prädikate *fischen* und *fressen* in Verbindung mit *leer* geht einher mit einer Akkusativkomponente, die zwar mit dem jeweiligen Bild kompatibel ist und dieses Bild (= Bild des intensiv betriebenen und oft "zufallsabhängigen" Fischfangs oder des 'tierischen' Verschlingens) zum Teil weiter trägt, aber es werden nur einige semantische Merkmale der konkreten Bedeutung der Verben übernommen, die jeweils mit dem Nomen der akkusativischen NP kompatibel sind. Bei *fischen* ist es das geduldige Warten und vor allem das etwas zufällige Herausholen der "Beute" aus der Menge, bei *fressen* ist es das rücksichtslose Verbrauchen und Zerstören einer Art von Energiequelle (ursprünglich Nahrung, hier auf Strom übertragen). In beiden Fällen ist weder das Agens noch das Instrument (hier nicht genannt) das prototypische. Auch eine Konstruktion mit dem spezifischen Stammverb *löffeln* wird ohne Weiteres bildlich verwendet. Entweder weil der linke Ko-text schon mit der Doppelbödigkeit spielt wie in (15):

"Ich hatte einen großen Eimer Geduld. Aber der ist leergelöffelt."

[Mannheimer Morgen, 11.10.2007]

oder weil mit einem polysemen Verb wie *schöpfen* gespielt wird, wie in (16) und (17). In (17) handelt es sich um das eindeutige Verb *erschöpfen*, aber die im Hintergrund mitschwebende wörtliche Bedeutung von *schöpfen* und das damit verbundene mentale Bild, das im linken Vortext durch das Suppenessen hervorgerufen wird, werden aktiviert:

Der Redner Chor, ich höre, wird solange aus dem Wort Freiheit schöpfen, bis es leergelöffelt ist. [Die Zeit, 23.2.1990]

Hier rauche ich und kann nicht anders. Nachts noch lange in der unvermeidlichen Paris-Bar, wo ich bei einer Flasche Dom Perignon ein Paar französische Blutwürste ("Boudins") nebst Zwiebelsuppe zu mir nehme. So erschöpfe ich mich und bin doch nicht leergelöffelt. [Der Spiegel, 11.9.2006]

Das Bild, das vom Stammverb vermittelt wird, wird aber je nach dem Kontext mehr oder weniger aktiviert. Während bei *essen* und *trinken* die Konstruktion meistens nur wörtlich gebraucht wird, werden einige Verben wie *fegen* öfter im übertragenen Sinn verwendet, und zwar schon als einfache Verben außerhalb der resultativen Konstruktion, und sie neigen dann zu festen Verbindungen mit dem Adjektiv *leer*.

Interessanterweise zeigt das Korpus, dass der figurative Gebrauch von *fegen* mit *leer* sehr oft durch die Vergleichspartikel *wie* markiert wird. Der metaphorische Prozess wird durch den expliziten Verweis auf den zugrundeliegenden Vergleich abgeschwächt. Bei unserer Recherche

nach *wie* + *leer* + Verb bekommen wir in DeReKo fast ausschließlich Belege mit dem Verb *fegen*: Bei den 824 Treffern haben 804 die Form *wie leergefegt*. Hierzu drei Beispiele mit den häufigsten Nomina, die den Ort bezeichnen (*Straßen, Markt, Stadt*):

Seit einer halben Stunde sind die Strassen Frankreichs wie leergefegt: Die Équipe tricolore spielt in Lyon gegen Dänemark. [*Sankt Galler Tagblatt*, 25.6.1998]

Doch ihm ist noch etwas anderes aufgefallen: Wenn ein Fußballspiel läuft, ist der Markt wie leergefegt. [*Braunschweiger Zeitung*, 22.6.2006]

Bei dieser Eiseskälte hatte sich niemand hinausgewagt. Die ganze Stadt war wie leergefegt gewesen. [*Braunschweiger Zeitung*, 19.9.2007]

Der Vergleich mit *wie* ist auch mit übertragenen Verwendungen der Nomina kompatibel, so *Weltmarkt* oder *Mietmarkt* in folgenden Belegen (was sich übrigens bei vielen Konstruktionen feststellen lässt):

Leopolds Trost besteht in den momentan überdurchschnittlich hohen Getreidepreisen. „Der Weltmarkt ist wie leergefegt“, hofft er auch hierbei den Verlust begrenzen zu können. [*Braunschweiger Zeitung*, 6.12.2006]

Der Wolfsburger Mietmarkt ist wie leergefegt. Gleichzeitig steigen die Preise für das Eigenheim. [*Braunschweiger Zeitung*, 31.5.2012]

Umgekehrt kann passieren, dass das Bild nicht wahrgenommen und aktiviert wird. In diesem Fall finden wir den verstärkenden Gebrauch von *regelrecht* als Marker einer "richtig und den Normen entsprechend" durchgeführten Handlung. Somit wird hinter dem Bild die wörtliche Bedeutung reaktiviert.

Ein treffendes Beispiel ist Dresden, wo der Wohn- und Immobilienmarkt regelrecht leergefegt ist und die Preise explodiert sind. [*Nürnberger Nachrichten*, 19.1.1991]

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Resultative Bildungen vom Typ „Adjektiv + Verb“ führen zu einer syntaktisch-semantischen Verschiebung, die unterschiedliche Konsequenzen haben kann:

- sie führt oft zu einer referenziellen Übertragung des Patiens, die auf einer Metonymie beruht (vgl. *den Teller leeressen*);

- sie kann zu einer semantischen Übertragung der Handlung führen, einer Übertragung, die sich auf die bildliche Komponente des Verbs stützt (vgl. *ein Wort leerlöffeln*).

Die Sprecher/Schreiber greifen manchmal auf (metasprachliche) Marker zurück, um die Interpretation zu sichern, so z.B. der Rückgriff zu *wie*, das den zugrundeliegenden Vergleich sichtbar macht (vgl. *wie leergefegt*).

Wir haben uns hier aus Platzgründen auf wenige Verben beschränkt, aber weitere Untersuchungen des Korpus könnten noch zeigen,

- dass die metaphorische Lesart oft mit morphologisch-syntaktischen Einschränkungen einhergeht, so z.B. *weichgeklopft* oder *weichgekocht*, die in ihrer idiomatisierten Bedeutung nur als Partizip II verwendet werden (vgl. *Diese weichgekochten Typen! Männer sehen da wie weichgeklopfte Muttersöhnchen aus.*);

- dass auffällige Bildungen oft mit (ironisch-)humoristischer Absicht verbunden sind, wenn das – ursprünglich nicht erwartete – Objekt (Patiens) in den Vordergrund rückt und der Resultatzustand nicht gerade erwünscht ist (vgl. z.B. *(versehentlich) plattgesessene Currywürste* oder *nassgepisste Klobrillen ...*).

Die SprecherInnen/SchreiberInnen sind erstaunlich einfallreich! Den interessantesten Beispielen begegnet man in Presstexten, vor allem in Kommentaren mit spielerisch-provokativer Absicht. Das System scheint (fast) unbegrenzt produktiv zu sein – und das bestehende syntaktische Muster erleichtert die Interpretationsarbeit.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. Boas, Hans C. 2003. A Constructional Approach to Resultatives. Stanford: CSLI Publications.
2. Boas, Hans C. 2005. Determining the productivity of resultative constructions: a reply to Goldberg & Jackendoff. In: *Language* 81, 2. 448–464. Zugänglich unter: <http://sites.la.utexas.edu/hcb/files/2011/02/81.2boas.pdf> [letzter Zugriff am 15.2.2018]
3. Goldberg, Adele, E. 1995. *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago.

4. Goldberg, Adele, E. / Jackendoff, Ray. 2004. The English resultative as a family of constructions. In: Language 80, 3. 532–568.
5. Haider, Hubert. 2016. On predicting resultative adjective constructions. Draft version. Zugänglich unter: [https://www.researchgate.net/publication/305342492\\_On\\_predicting\\_resultative\\_adjective\\_construction](https://www.researchgate.net/publication/305342492_On_predicting_resultative_adjective_construction) [letzter Zugriff am 15.2.2018]
6. Müller, Stefan. 2002. Complex Predicates: Verbal Complexes, Resultative Constructions, and Particle Verbs in German. Studies in Constraint-Based Lexicalism, No. 13, Stanford: CSLI Publications. Zugänglich unter: <https://unglue.it/work/117745/> [letzter Zugriff am 15.2.2018]
7. Müller, Stefan. 2005. Resultative Constructions: Syntax, World Knowledge, and Collocational Restrictions: Review of Hans C. Boas: A Constructional Approach to Resultatives. Studies. In: Language 29 (3). 651–681.
8. Zugänglich unter: <https://hpsg.hu-berlin.de/~stefan/Pub/boas2003.html> [letzter Zugriff am 15.2.2018]
9. Müller, Stefan. 2006. Phrasal or lexical constructions? In: Language 82 (4). 850–883. doi:10.1353/lan.2006.0213 Zugänglich unter: <https://hpsg.hu-berlin.de/~stefan/PS/phrasal-or-lexical.pdf> [letzter Zugriff am 15.2.2018]
10. Müller, Stefan. 2008. Resultativkonstruktionen, Partikelverben und syntaktische vs. lexikonbasierte Konstruktionen. In: Fischer, Kerstin/ Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.), Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg. 177-202.
11. Müller, Stefan. 2017. Head-Driven Phrase Structure Grammar, Sign-Based Construction Grammar, and Fluid Construction Grammar: Commonalities and differences. In: Constructions and frame. 9: 1. Zugänglich unter: [https://www.researchgate.net/publication/305772830\\_Head-Driven\\_Phrase\\_Structure\\_Grammar\\_Sign-Based\\_Construction\\_Grammar\\_and\\_Fluid\\_Construction\\_Grammar\\_Commonalities\\_and\\_differences](https://www.researchgate.net/publication/305772830_Head-Driven_Phrase_Structure_Grammar_Sign-Based_Construction_Grammar_and_Fluid_Construction_Grammar_Commonalities_and_differences) [letzter Zugriff am 15.2.2018]
12. Waltereit, Richard. 1998/2011. Metonymie und Grammatik. Kontiguitätsphänomene in der französischen Satzsemantik. Berlin, Boston: De Gruyter.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мартіне Далмас** – доктор **habil**, професор, професор кафедри новітнього німецького мовознавства Інституту германських та скандинавських мов Університету Париж IV Сорбона (Франція).

*Наукові інтереси:* германське мовознавство, семантика.

УДК 811.161.2'367.625

## ТРАДИЦІЯ Й «ОНОВЛЕНЕ» ВЧЕННЯ ПРО СИНТАКСИЧНУ МОДЕЛЬ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

**Ніна ІВАНИЦЬКА (Вінниця, Україна)**

*Актуальність* пропонованого дослідження визначається спробою синтезувати наявні в лінгвістиці спроби розробити модель простого речення за чітко визначеними і однозначними критеріями. Враховуючи те, що рівень абстракції в утворенні й номінуванні різних лінгвістичних моделей є неоднаковим, різновекторними є шляхи утворення таких моделей. **Мета** статті полягає в осмисленні традиційної та оновленої вчень про синтаксичну модель простого речення з опертям на міжрівневу категорію «автосемантизм/ синсемантизм». **Методи дослідження.** У роботі використано загальнонаукові та власне лінгвістичні методи, зокрема описовий, дистрибутивний, аналіз словникових дефініцій та ін. **Новітність** статті полягає в тому, що в ній в проєкції на міжрівневу категорію «автосемантизм/ синсемантизм» повнозначного слова з'ясовані деякі питання синтаксичного членування простого речення української мови; визначено умови проєктування повнозначними словоназвами денотатів прислівних позицій; із урахуванням синтагматичних особливостей повнозначних слів обґрунтовано виділення обов'язкових та факультативних компонентів прислівної залежності у формально-синтаксичній моделі простого речення. **Основні результати дослідження.** Модель формально-синтаксичної структури простого речення, орієнтована на міжрівневу категорію «автосемантизм/ синсемантизм», забезпечує виділення й теоретичне обґрунтування мовного конструкта з усталеними в ньому складниками на базі абстрагованого поняття в граматичній (синтаксичній) системі. Описаний варіант представлення теорії, що стосується синтаксичного моделювання структури речення у вигляді формально-синтаксичної моделі в аспекті міжрівневої категорії «автосемантизм/ синсемантизм» може прогнозувати можливість екстраполяції такого підходу на інші мови.

**Ключові слова:** модель простого речення, категорія «автосемантизм/ синсемантизм», словоназва денотата, прислівна позиція, формально-синтаксичний компонент, член речення.

**Иваницкая Н.Л. Традиция и «обновлённое» учение о синтаксической модели простого предложения.**

*Актуальность* предлагаемого исследования определяется попыткой синтезировать имеющиеся в лингвистике попытки разработать модель простого предложения с четко определенными и однозначными критериями. Учитывая, что уровень абстракции в образовании и номинирования различных лингвистических моделей неодинаков, разновекторными есть пути образования таких



моделей. *Цель статьи* заключается в осмыслении традиционных и обновленных учений о синтаксической модели простого предложения с опорой на межуровневую категорию «автосемантизм / синсемантизм». В работе использованы общенаучные и собственно лингвистические методы, в частности описательный, дистрибутивный, анализ словарных дефиниций и др. *Новизна статьи* заключается в том, что в ней в проекции на межуровневую категорию «автосемантизм / синсемантизм» знаменательного слова выяснены некоторые вопросы синтаксического членения простого предложения украинского языка; определены условия проектирования знаменательными словонаименований денотатов присловных позиций; с учетом синтагматических особенностей знаменательных слов обосновано выделение обязательных и факультативных компонентов присловной зависимости в формально-синтаксической модели простого предложения. **Основные результаты исследования.** Модель формально-синтаксической структуры простого предложения, ориентированная на межуровневую категорию «автосемантизм / синсемантизм», обеспечивает выделение и теоретическое обоснование языкового конструкта с принятым в нем составляющими на базе отвлеченного понятия в грамматической (синтаксической) системе. Описанный вариант представления теории, который касается синтаксического моделирования структуры предложения в виде формально-синтаксической модели в аспекте межуровневой категории «автосемантизм / синсемантизм», может прогнозировать возможность экстраполяции такого подхода на другие языки.

**Ключевые слова:** модель простого предложения, категория «автосемантизм/ синсемантизм», словонаименование денотата, присловная позиция, формально-синтаксический компонент, член предложения.

**Ivanytska N.L. Traditional and modern studies of simple sentence syntactical model. Introduction.**

The urgency of the proposed research is determined by an attempt to synthesize the attempts in linguistics developed to develop a simple sentence model with clearly defined and unambiguous criteria. Taking into account that the level of abstraction in the formation and nomination of different linguistic models is uneven, the ways of creating such models are multi-vector ones. **The purpose** of the paper is to comprehend the traditional and updated teachings about the syntactic model of a simple sentence with support on the inter-level category "autosemantism / semanticism". **Research methods.** The work uses general scientific and proper linguistic methods, in particular descriptive, distributive, analysis of vocabulary definitions, etc. **The originality** of the issue is considered to be in the projection into the inter-level category "autosemantism / semanticism" of a notional word. The ability of denotatum verbalized by a content word to predict the syntactical positions are analyzed. The author emphasizes the possibility of singling out the mandatory and optional syntactic components of the formal-syntactic model of a simple sentence taking into account the syntagmatic features of the significant words. **Results.** The model of the formal-syntactic structure of a simple sentence, focused on the inter-level category "autosemantism / semanticism", provides the selection and theoretical substantiation of the linguistic construct with its components established on the basis of the abstract concept in the grammatical (syntactic) system. The described version of the representation of the theory concerning the syntactic modeling of sentence structure in the form of a formal-syntactic model in the aspect of the inter-level category "autosemantism / semanticism" can predict the possibility of extrapolating this approach to other languages.

**Key words:** model of simple sentence, category "autosemantism / semanticism", word of mouth denotate, proverbial position, formal-syntactic component, sentence member.

**Постановка проблеми та обґрунтування актуальності її розгляду.** Видатний український мовознавець П.С. Дудик, активно й продуктивно займаючись дослідженням синтаксису мовлення, зауважував, що найважливішим проблемним теоретичним питанням синтаксису є будова речення взагалі й у конкретній мові зокрема [5]. Справді, кожна нова ситуація вимагає щоразу нових мовних утворень, які стають комунікативними, лише за умови оформлення їх у речення. Специфіка мовної діяльності людини полягає в тому, що речення утворюється не кожного разу за новими схемами, а є продуктом лексичних заповнень відповідних схем, готових каркасів, які можна теоретично й практично представити у вигляді зразків, тобто моделей речення [12]. Усі мовні одиниці, що утворилися в результаті теоретичного осмислення й узагальнення мовленнєвих реальностей за спільністю ознак, являють собою своєрідні моделі.

Відомо, що рівень абстракції в утворенні й номінуванні різних лінгвістичних моделей є неоднаковим. Морфологічне моделювання більшою мірою зорієнтоване на денотативну природу словоназв (на слово), в той час як синтаксичне моделювання, базуючись на морфологічну, відтворює вищий ступінь абстрагування від денотативної природи слова.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У багатовекторному полі різних синтаксичних моделей окремо виділяється модель «члени речення», складовими якої в традиційному синтаксисі є такі: підмет, присудок, головний член односкладного речення, додаток, обставина, означення, дуплексив, детермінант. Ця синтаксична модель є такою, що витримала випробування часом, хоча в деяких дослідженнях було запропоновано інші принципи членування речення, зокрема на основі таких одиниць, як «синтаксема»,

«синтагма», «компонент» тощо. Усі вони «мали право» на існування й використання, оскільки було враховано найголовніший аргумент – те, що між елементами, виділеними в процесі аналізу, й цілим існує залежність, у яку такі елементи вступають, а особливості цих залежностей головним чином впливають на членування речення. Цілком зрозуміло, що навряд чи можливо створити універсальну класифікацію, яка б повністю відображала складний механізм структури речення. Тому й модель членів речення виявила низку недоліків, суперечностей, неточностей у виокремлених ученими ознаках, що слугували критеріями виділення й розмежування конкретних членів речення як своєрідних мікромоделей традиційної моделі членів речення.

У сфері всіх мікромоделей традиційної моделі членів речення основна суперечність зводилася до відомого в теорії явища синкретизму [2], причиною якого ставав мовленнєвий матеріал, що не завжди легко й однозначно вкладався в рамки класифікаційної схеми членів речення. У дослідженні теорії членів речення вчені використовували методичний прийом запитання, що став свого роду методологічною основою цього вчення. Зрозуміло, запитання (як морфологічні – до частин мови, так і синтаксичні – до членів речення) є результатом практики мовного спілкування і співвідносяться з діями, предметами, ознаками, обставинами. Будь-яку синтаксичну модель речення можна розглядати як сукупність взаємопов'язаних одиниць – членів речення, представлених у вигляді синтаксичних запитань. Наприклад, модель «Хто? Що робить?» об'єднує речення з однаковими членами: «Студент складає залік», «Художник малює картину», «Лікар оглядає хворого» і т. д. Традиційна модель членів речення виявила свою дидактичну ресурсоздатність, оскільки в переважній більшості випадків у постановці синтаксичних запитань не виникає будь-яких труднощів. Проте, як відомо, є чимало випадків, коли цей методичний прийом «не спрацьовує». Згадаймо, наприклад, тривіальні випадки, коли до члена речення можна поставити кілька синтаксичних питань, що прогнозують віднесення такого члена до різних мікромоделей. Тому виникли зауваження щодо використання запитань як надійного засобу розмежування членів речення [13; 14]. Прийнятним дидактичним постулатом вважається таке: кожна мікромодель (кожен член речення) традиційної моделі членів речення відповідає на синтаксичне питання, але не кожен мікромодель (не кожен член речення) можна однозначно, без використання різного роду додаткових процедур аналізу, визначити за синтаксичним запитанням.

**Мета** статті полягає в осмисленні традиційної та оновленої вчень про синтаксичну модель простого речення з опертям на міжрівневу категорію «автосемантизм / синсемантизм».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поступальний розвиток науки загалом, лінгвістики зокрема, вплинув на синтаксичне моделювання всіх синтаксичних одиниць (словосполучення, речення, членів речення). У цьому ракурсі високо оцінюємо масштабні здобутки традиційних теорій, результати різних наукових граматичних шкіл, неабиякий внесок українських учених у розвиток сучасної граматикології. Не можна побудувати якісну й надійну будівлю без міцного фундаменту. Теоретико-методологічну й дослідницьку базу для фундаментальних сучасних і подальших досліджень у галузі мовознавства надійно створено в Інституті Української мови НАН України, в Інституті мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України в координації з науковцями, що працюють в університетах України. Основу наукових пошуків у галузі теоретичного синтаксису склали концепції системного аналізу динаміки лексичної, морфологічної, словотвірної та синтаксичної структур. Зважаючи на досягнення в розвитку лінгвістики взагалі, української зокрема, мають рацію вчені, які вбачають перспективу розвитку лінгвістики в тісному поєднанні традицій із новими здобутками й свіжими ідеями, що підпорядковано якнайглибшому розкриттю законів у сфері категорійних виявів структури та функцій мови.

Сучасну лінгвістику в плані вивчення проблемних питань моделювання структури речення, отже, характеризують і водночас доповнюють два протилежно спрямовані вектори: традиція й новаторство. Елементи нового виявляються насамперед у появі, систематизації, частково номінаціях різного роду теоретичних постулатів, схем, моделей, що базуються на особливостях повнозначних слів (повнозначних словоназвах денотатів), у яких урахована

їхня природа щодо можливостей реалізації семантики (І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, А.П. Загнітко, Н.В. Гуйванюк, М.Я. Плющ, К.Ф. Шульжук, М.І. Степаненко, І.С. Попова, В.Д. Шинкарук, С.О. Соколова, М.П. Баган, А.В. Висоцький, О.Г. Межов, Т.Є. Масицька, Т.С. Слободинська, І.Я. Завальнюк, О.В. Кульбабська, С.О. Валюк, Л.М. Коваль та ін.).

У центрі сучасної лінгвістики продовжує перебувати слово як універсальний мовний знак, у якому, по суті справи, концентрується вся найголовніша проблематика вивчення мови. Орієнтація сучасних теорій на семантику в найрізноманітніших підходах та інтерпретаціях, що загалом відтворюють ономасіологічний, мислительний, власне мовний комплекс «природа – людина – мова», з особливою виразністю засвідчує цілісність слова в його різноаспектних мовних і метамовних інтерпретаціях. Слово у вигляді словоформи входить у речення, ставши невід’ємною складовою всієї синтаксичної науки.

Звернення видатних митців науки, культури, філософів, соціологів базуються, звісно, на найсуттєвішому параметрі слова – його номінативній функції, що полягає в називанні предметів, явищ, процесів, якісних та кількісних ознак реалій позамовної дійсності, які відображаються, сприймаються, осмислюються людським розумом і закріплюються системою мови. Номінативна функція слова з погляду самого визначення його аксіологічного статусу є досить непростим явищем. З одного боку, в науці продовжуються дискусії стосовно того, що ці одиниці називають, а, з іншого боку, як це «що» формально експлікується засобами мови та як узагальнюється й постає у вигляді відповідних лінгвістичних моделей.

Останнім часом у граматичному (синтаксичному) вивченні слова, зокрема повнозначного, утвердився денотативно-структурний напрям, суть якого полягає у вивченні повнозначних слів щодо їхньої здатності/нездатності автономно номінувати денотати (І.Р. Вихованець, А.П. Загнітко, К.Г. Городенська, Н.Б. Іваницька, Н.Л. Іваницька, О.М. Леута, Н.І. Гуйванюк, О.Г. Межов, Л.М. Коваль, Н.І. Кухар, В.М. Каленич, Ю.Б. Лебідь, Т.В. Савчук та ін.). Результатом такого підходу стало утвердження в українській граматичній науці міжрівневої категорії «автосемантизм/синсемантизм», положення якої були екстрапольовані на вивчення лексичної та граматичної систем сучасної англійської мови, зокрема в зіставленні дієслівних систем української та англійської мов у парадигматичному та синтагматичному вимірах [7, 8]. Різні гіпотези стосовно моделювання структури речення в проекції на цю міжрівневу категорію конструювалися й перевірялися за єдиним критерієм: як повнозначне слово номінує денотат (за здатністю повнозначного слова в межах його фонемного складу чи поза його межами номінувати денотат). Ця властивість повнозначного слова перевірялася його синтагматикою (сполучуваністю з іншими словоназвами денотатів в синтагматичних поєднаннях із іншими словоназвами денотатів). Таким «надійним» матеріалом слугували в основному тлумачні словники, інформація в яких допомагала зробити попередній розподіл аналізованих словоназв за ознакою «автосемантизм/синсемантизм».

В україністиці моделювання синтаксичної структури простого речення як оновлений методологічний ракурс кваліфікації було термінологічно представлено номінаціями: **категорія «автосемантизм/синсемантизм», автосемантичне слово (автосемантична словоназва денотата)**, замість *абсолютивне слово*; **син семантичне слово (синсемантична словоназва денотата)**, замість *релятивне слово*, як і введенням у науковий обіг низки інших термінів, що так чи інакше доповнили, конкретизували, увиразнили й оновили теорію моделювання структури простого речення (**іменникова словоназва предметного денотата, дієслівна словоназва процесуального денотата, прикметникова словоназва атрибутивного денотата, експлікатор синсемантизму словоназви денотата, ланцюгові ряди синсемантичних словоназв денотатів** та ін.) [14, 15, 16].

В україністиці все більше утверджується підхід до розмежування автосемантичних-синсемантичних словоназв денотатів, проектуючи в такий спосіб дещо оновлене вчення про моделювання структури простого речення у вигляді взаємопов’язаних формально-синтаксичних компонентів (компонентів формально-синтаксичної структури простого речення) [15]. Необхідно зауважити, що такий підхід не заперечував засад традиційної

граматики, а навпаки, поглиблював її основоположні принципи та сприяв розв'язанню багатьох питань, так чи інакше пов'язаних із семантико-граматичними властивостями повнозначного слова [16]. Результати такої орієнтації уможливили розгляд простого речення у вигляді її формально-синтаксичної моделі з урахуванням позицій, утворюваних повнозначними словоназвами денотатів, а отже, уведенням у систему компонентів такої моделі **прислівних компонентів (формально-синтаксичних компонентів прислівної залежності)**.

Формально-синтаксична (позиційна) модель простого речення постає як модель простого речення, яка містить систему взаємопов'язаних компонентів і базується на системі позицій, що їх утворюють повнозначні словоназви денотатів, розмежовані за категорією «автосемантизм/синсемантизм». Розмежуємо, отже, головні й неголовні позиції. Головні позиції, зрозуміла річ, посідають особливе місце в моделюванні простого речення. Такими є три позиції: позиція підмета, позиція присудка (в двоскладному реченні), позиція головного компонента (в односкладному реченні). Решта позицій є неголовними: саме в них сповна «спрацьовує» теорія, спроектована на міжрівневу категорію «автосемантизм/ синсемантизм» повнозначної словоназви денотата. Розмежуємо такі найголовніші прислівні позиції, утворювані повнозначними словами: сильні прислівні позиції (Т.В. Савчук); «приховані» сильні прислівні позиції; умовно сильні прислівні позиції; слабкі прислівні позиції (Н.І. Кухар).

Сильні позиції утворюють усі синсемантичні словоназви денотатів. В українській мові такими є дієслівні словоназви процесуальних денотатів: «*Ми працю любимо, що в творчість перейшла*» (М. Рильський) – сильні прислівні позиції утворюють: синсемантична словоназва (словоформа) процесуального денотата *любимо* + (експлікатор синсемантизму *працю*); синсемантична словоназва (словоформа) *перейшла* + (експлікатор синсемантизму *в творчість*).

У ракурсі цієї теорії необхідно наголосити ще й на тому, що сфера синсемантичних словоназв денотатів, зокрема процесуальних, обіймаючи надзвичайно велику кількість ( $\approx \frac{2}{3}$  всіх дієсловоназв процесуальних денотатів), включає до свого складу також дієслова, що виявили абсолютну сполучуваність із одними й тими самими формами експлікаторів, зокрема з інфінітивом. Такі дієслова виділено в групу т. зв. «інформативно недостатніх» (за однозначним формальним критерієм). А утворені на цій базі семантичні єдності прийнято вважати **граматикалізованими семантичними єдностями**, які моделюють один формально-синтаксичний компонент аналітичної будови [15]: «*За кілька днів мало розпочатися будівництво*» (З газ.); «*Він бажав у далі сині полетіти*» (А. Малишко); «*Уміти жити – трудне, високе вміння*» (І. Франко).

«Приховані» сильні прислівні позиції утворюють також синсемантичні словоназви денотатів у структурі т. зв. «неповних речень»: «*Що ти сказав? – Правду*. У першому реченні «*Що ти сказав?*» синсемантична словоназва процесуального денотата *сказав* утворює сильну прислівну позицію у семантичній єдності (*сказав* + *що*). У другому (неповному) реченні «*Правду*» з відсутнім у ньому присудком спостерігаємо неповну семантичну єдність (... + *правду*) із прихованою в ній сильною позицією, що її утворює відсутня дієслівна синсемантична словоназва процесуального денотата.

Умовно сильну прислівну позицію утворюють, на відміну від синсемантичних, автосемантичні словоназви денотатів із розширеним обсягом їхньої семантики [11, 15]: «*Так ніхто не кохав. Через тисячу літ лиш приходить подібне кохання*» (В. Сосюра). Пор.: *Через тисячу літ лиш приходить кохання*. Прикметник *подібне* виявляє здатність обов'язково розширювати семантичний обсяг автосемантичної іменникової словоназви предметного денотата *кохання*, а отже, утворювати умовно сильну прислівну позицію.

Форму й кількісний склад обов'язкових прислівних компонентів зумовлюють синсемантичні словоназви денотатів, які відкривають сильні позиції. При одному й тому самому синтаксичному компоненті може бути одна чи кілька (дві, три) сильні позиції і, відповідно, один чи кілька (два, три) обов'язкових прислівних компонентів. Здебільшого

сильну позицію заповнюють варіативні морфологічні форми з певним значенням (*знаходиться у кімнаті, біля кімнати, над кімнатою*). Дві й більше сильні позиції заповнюють фіксовані морфологічні форми імен у непрямих відмінках із різним значенням (*дати хлопцеві пораду*).

Типовим для української мови є заміщення сильних позицій одним обов'язковим прислівним компонентом, вираженим безпріменниковим іменником у знахідному відмінку (*змінити що-небудь, шанувати кого-небудь*); у родовому відмінку (*добитися чого-небудь, боятися кого-небудь*); у давальному відмінку (*подобатися кому-небудь, допомагати кому-небудь*); в орудному відмінку (*володіти чим-небудь, займатися чим-небудь*). За нашими підрахунками, найбільш частотними виявилось функціонування обов'язкових приіменникових компонентів у двоскладних реченнях у науковому стилі. Високу частотність в українських текстах різних стилів, особливо художнього, виявляють обов'язкові іменникові компоненти розширеної структури з прикметниковими словоназвами, без яких втрачається не лише емоційність, але й понятійно-сміслова інформативність відповідних іменникових словоназв предметних денотатів: *«Приємно стрічати гостей. Звичайно, коли йдеться про гостей бажаних»* (І. Вихованець).

Хоча прикметникові словоназви атрибутивних денотатів є нечастими щодо утворення сильних позицій, все ж українська категорійна система прикметників відтворює закономірність проектувати сильні позиції в значенневих варіантах вищого й найвищого ступенів порівняння якісних прикметників: *«Сонце смажить так, що ... небо спеліло й таке пустельне, що страшніше за землю»* (Є. Гуцало). Приприкметникові обов'язкові компоненти формально-синтаксичної моделі речення, зумовлені найвищим ступенем порівняння прикметників, можна представити такими структурами: з (із) + іменник (займенник) у родовому відмінку: *«Страус - найбільший із птахів»* (З газ.); за + іменник (займенник) у знахідному відмінку: *«Семен – наймолодший і найспритніший за всіх»* (І. Ле); між (межі) + іменник (займенник) в орудному відмінку: *«Межи ними найвеселіший був Іван»* (І. Франко). Подібно до прикметників, така ж закономірність простежується в утворенні й функціонуванні обов'язкових приприслівникових компонентів у сильних позиціях, прогнозованих синсемантичними прислівниковими словоназвами адвербіальних денотатів.

Виокремлення факультативних (необов'язкових) прислівних компонентів формально-синтаксичної структури речення деякі вчені пов'язують із розмежуванням синтаксичних зв'язків між повнозначними словами й похідним від цього – виділенні т. зв. «невласне-словосполучень» (вторинних, похідних) (І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, І.П. Распопов, Л.Д. Чеснокова та ін.). Ми розглядаємо факультативні прислівні компоненти як неголовні компоненти реченнєвої структури, які заповнюють слабкі позиції і не беруть участі в обов'язковому структурному завершенні компонентів, від яких вони залежать. У реченнєвій структурі факультативні прислівні компоненти економно відтворюють компресовані ситуації. Тому основне функціональне призначення таких компонентів убачаємо в їхній синтаксичній здатності ущільнювати зміст висловленого в межах цілісної реченнєвої структури: *«Вересневе сонце непомітно зайшло за потріскані негусто хмари»* (М. Стельмах).

**Висновки та пропозиції щодо подальшого дослідження проблеми.** Модель формально-синтаксичної структури простого речення, орієнтована на міжрівневу категорію «автосемантизм/синсемантизм», забезпечує виділення й теоретичне обґрунтування мовного конструкта з усталеними в ньому складниками на базі абстрагованого поняття в граматичній (синтаксичній) системі. Описаний варіант представлення теорії, що стосується синтаксичного моделювання структури речення у вигляді формально-синтаксичної моделі в аспекті міжрівневої категорії «автосемантизм/синсемантизм» може прогнозувати можливість екстраполяції такого підходу на інші мови.

Описана система позицій та компонентів прислівної залежності якоюсь мірою може претендувати на своєрідну теоретичну модель, складові якої базуються на узагальненні категорії «автосемантизм/синсемантизм» й укоріненні в динаміку фактів, що загалом

передбачає відносний характер загальних постулатів як щодо змісту, так і щодо мета лінгвістичних найменувань.

**Перспективу** вбачаємо в поглибленому вивченні формально-синтаксичних моделей з урахуванням оптимізованої лексичної семантики компонентів у тісному зв'язку з позиціями останніх, розглянутими крізь призму їхніх автосемантичних та синсемантичних ознак.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адмони В.Г. Структурно-смысловое ядро предложения // Члены предложения в языках различных типов / В. Г. Адмони. – Л., 1972. – С. 35-50.
2. Бабайцева В.В. Изучение членов предложения в школе / В. В. Бабайцева. – М.: Просвещение, 1975. – 154 с.
3. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
4. Городенська К.Г. Дери́вація синтаксичних одиниць / К. Г. Городенська. – К.: Наук. думка, 1991. – 192 с.
5. Дудик П.С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення (Просте речення. Еквівалент речення) [монографія] / П. С. Дудик. – К.: Наук. думка, 1973. – 226 с.
6. Загнітко А.П. Теорія сучасного синтаксису [монографія] / А. П. Загнітко. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2006. – 378 с.
7. Іваницька Н.Б. Дієслівні системи української та англійської мов: парадигматика і синтагматика [монографія] / Н. Б. Іваницька. – Вінниця: СПД Главацька, 2011. – 636 с.
8. Іваницька Н.Б. Модель простого речення дієслівної будови як *tertium comparationis* синтагматики дієслівних систем української та англійської мов / Н. Б. Іваницька // Проблеми зіставної семантики: зб. наук. статей / вип. рец. Корольова А. В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 11. – С. 199-205.
9. Іваницька Н.Л. Абсолютно-релятивна природа повнозначного слова і формально-граматичне членування речення / Н. Л. Іваницька // *Verba Magistri: Мовознавство. Літературознавство. Журналістикознавство. Педагогіка. Методика.* – Х., 2008. – С. 82-92.
10. Іваницька Н.Л. Вплив сполучуваності повнозначних слів на утворення компонентів синтаксичної структури речення / Н. Л. Іваницька // *Мовознавство.* – 2001. - № 3. – С. 97-104.
11. Іваницька Н.Л. Повнозначне слово в синтаксисі: традиція й оновлені теорії / Н. Л. Іваницька // *Граматики слов'янських мов: основи типології і характерології = Grammar of Slavonic Languages: foundation and characterology.* Тематичний блок: Матеріали XV Міжнародного з'їзду славістів (20.08 – 27.08.2013 р., Мінськ, Республіка Білорусь. – К., 2013. – С. 65-78.
12. Іваницька Н.Л. «Модель» у металінгвістичній системі теоретичних постулатів / Н. Л. Іваницька // *Грамматичні студії. Збірник наукових праць / Донецький нац. ун-т; наук. ред. А. П. Загнітко.* – Вінниця: ДонНУ, 2016. – Вип. 2. – С. 7-12.
13. Іваницька Н.Л. «Традиційний» член речення в аспекті сучасних інтерпретацій «повнозначності» слова / Н. Л. Іваницька // *Научный прогресс на рубеже тысячелетия – 2007: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Днепропетровск, 2007. – Вип. 8: Филологические науки.* – С. 27-28.
14. Іваницька Н.Л. Повнозначне слово: теоретичний та лінгводидактичний аспекти. Навчальний посібник для студентів-філологів / Н. Л. Іваницька. – Вінниця: ТОВ «Меркюрі-Поділля». – 2014. – 248 с.
15. Іваницька Н.Л. Повнозначне слово української мови в сучасних категорійних вимірах [монографія] / Іваницька Н. Л. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2017. – 266 с.
16. Іваницька Н.Л. Синтагматика українського дієслова і синтаксичний аналітизм [монографія] / Н. Л. Іваницька. – Вінниця, 2012. – 180 с.
17. Попова І.С. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель) [монографія] / І. С. Попова. – Д.: Вид-во ДНУ, 2009. – 432 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ніна Іваницька** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри методики філологічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

*Наукові інтереси:* лінгвістичні моделі, категорійна морфологія, категорійний синтаксис.

УДК 811.111'

## SHIFTS IN THE VERB SEMANTICS OF “BEOWULF”

**Valery MYKHAYLENKO (Kyiv, Ukraine)**

*There are different classifications of English verbs: morphological, structural, syntactical, distributional, and functional. Semantic classifications are in the focus of the present paper: borrowed, monosemantic: polysemantic, actional: mental, etc. The grouping of verbs into actional: mental is not water-tight due to the observation that all the verbs which show an action either physical or mental belong to the category of action verbs (Geeraerts, 2007). And the semantic classification including both notional and link verbs is debatable and needs reconsideration.*

*Our research is based on the verbs retrieved from the epic poem "Beowulf" A.D.VII c.—X c. (Bech, 2008; Collin, 1997) which were grouped according to the concept they reflect: activity, process, sensation, cognition, immediacy, and perception represented by semantic fields sharing common components. According to the Lexical-Semantic Theory the boundaries of the given fields must be clear-cut, on the contrary, verb the semantics in the context shows certain shifts in their lexical meaning and in the field structure due to the author's intention, verb distribution and discourse register. In the framework of the Functional Semantic Theory we can draw a conclusion that boundaries of lexical fields are not watertight and there is a possible shift of the constituents from field to field.*

*In our further study we shall employ the idea of the GO- principle of reinterpreting the verb meaning as a classification basis (O'Grady & Archibald) and suggest the performative matrices (Fraser, 1975) *Ic cūðe þæt + Clause* "I know that + Clause" and *Ic wene þæt + Clause* "I believe that + Clause" with a purpose of reshuffling the referred classification which will be also based on the meaning component actualized in the context. Our assumption is that the matrices can regroup the semantic classification into two main categories: objective and subjective verbs.*

**Key words:** verb, lexical semantics, functional-semantics, shift, cognitive, Old English.

**Михайленко В.В. Пересуви у семантиці дієслів у поемі «Беовульф».**

*Об'єктом нашого дослідження виступають дієслова, отримані методом суцільної вибірки з епічної поеми «Беовульф», середина VII в. - кінець X ст. н.е. ( див .: Беч, 2008, Колін, 1997) і згрупованих відповідно до концепту, який вони відображають: діяльність, процес, емоції, пізнання, моментальність та сприйняття (див.: Левін,1999). Відповідно, дієслова утворюють лексичні поля з загальним компонентом у своєму значенні. Згідно лексико-семантичної теорії межі даних полів повинні бути чіткими , навпаки, семантика дієслів у контексті їх вживання демонструє певні зрушення в своєму лексичному значенні, а також у структурі поля під впливом інтенціонального значення автора, дистрибуції самого дієслова та регістра дискурсу. Завдяки теорії функціональної семантики отримано докази того, що межі лексичних полів не чіткі, що дозволяє конститuentам переходити з одного поля в інше.*

*Для подальшого дослідження ми використаємо ідею GO-принципу для ре-інтерпретації значення дієслова (О'Грейди і Арчібалд, 2000) і запропонуємо перформативні матриці (Фрейзер, 1975) *Ic cūðe þæt + Clause* "I know that + Clause" та *Ic wene þæt + Clause* "I believe that + Clause" з метою реновації зазначеної класифікації, яка буде також включати семантичний компонент, актуалізований в контексті вживання дієслова. Наше припущення ґрунтується на тому, що матриці здатні перегрупувати семантичну класифікацію на дві основні основні категорії: об'єктивні дієслова і суб'єктивні дієслова.*

**Ключові слова:** дієслово, лексична семантика, функціональна семантика, пересув, поле, когнітивний, давньоанглійський.

**Михайленко В.В. Сдвиги в семантике глагола в поеме «Беовульф».**

*Объектом нашего исследования выступают глаголы, полученные методом сплошной выборки с эпической поэмы «Беовульф» (середина VII в. – конец X в. н.э., см.: Беч, 2008; Коллин, 1997) и сгруппированных в соответствии с концептом, который они отражают: деятельность, процесс, эмоции, познание, моментальность и восприятие (см.: Левин, 1999). Соответственно, глаголы образуют лексические поля, с общим компонентом в своём значении. Согласно лексико-семантической теории, границы данных полей должны быть строгими, напротив, семантика глаголов в контексте их употребления демонстрирует определённые сдвиги в своём лексическом значении, а также в структуре поля под воздействием интенционального значения автора, дистрибуции самого глагола и регистра дискурса. Благодаря теории функциональной семантики получены доказательства того, что границы лексических полей не чёткие, что позволяет конститuentам переходить из одного поля в другое.*

*Для последующего исследования мы воспользуемся идеей GO-принципа ре-интерпретации значения глагола (О'Грейди и Арчибалд, 2000), и введём перформативные матрицы (Фрейзер, 1975) *Ic cūðe þæt + Clause* "I know that + Clause" и *Ic wene þæt + Clause* "I believe that + Clause" с целью реновации указанной классификации, которая будет также включать семантический компонент, актуализированный в контексте употребления глагола. Наше предположение основывается на том, что матрицы способны перегруппировать семантическую классификацию на две основные основные категории: объективные глаголы и субъективные глаголы.*

**Ключевые слова:** глагол, лексическая семантика, функциональная семантика, сдвиг, поле, когнитивный, древне-английский.

**INTRODUCTION.** We shall focus on the lexical-semantic classification of the verbs existing in Modern and the verbs registered in the epic poem Beowulf, first, to verify the Modern English classification based on the common component in their lexical meaning, second, to reveal shifts in the lexical meaning of verbs and shifts in the lexical fields. In our further study we shall introduce the matrices "*Ic cūðe þæt + Clause*" and "*Ic wene þæt + Clause*" (I know that + Clause / I believe that + Clause) in the process of the verb classification with a purpose of reshuffling the given classification based on the verb meaning actualized in the context. Our assumption is that the matrices can regroup the semantic classification into two main categories: objective verbs and subjective verbs.

The starting point of the given research is one of the innovative semantic classifications which implies the division of verbs into two categories: action verbs and mental verbs. Mental verbs denote mental processes within a clearly defined intensional structure. According to D. Biber et al. it is an evaluative structure which allows for broad selection of predicates and may be used with various types of verbs. Such clauses most commonly "report the speech, thoughts, attitudes, or emotions of humans" [2, p. 600]. Mental verbs such as OE *þencan* "think" and *wenan* "believe" like other mental verbs (sometimes called cognitive or cognition verbs), "refer to mental states and activities" [2, p. 107; see also: 8]. Accordingly, the prime classification principle must have reflected the opposition: Action Verbs vs Mental Verbs, though it is also debatable and needs a further clarification. A corpus of verbs in order to reveal their common features in dynamics has been retrieved from the epic poem "Beowulf" composed sometime between the middle of the seventh and the end of the tenth century of the first millennium, in the language that is to-day called Anglo-Saxon or Old English [1, p. 49–67]. The verb semantics research must be undertaken to describe the Old English conceptual system and its role in the understanding of Anglo-Saxon verbs. John M. Swales states that 'a genre comprises a class of communicative events' [27, p.58]. Obviously, the important question to ask is, then: What is a communicative event? Swales' own answer is an assumption, namely that "a communicative event is one in which language plays both a significant and an indispensable role" [27, p.45]. Despite a great number of publications on various aspects of the poem – literary, historical, etymological, morphological, syntactical and lexical, the study of the verb functional semantics urges contemporary scholars to decode writer's / speaker's conceptual systems of the then Anglo-Saxon worldview.

STATE OF THE ART. According to L. Bloom and M. Lahey, language consists of three fundamental components: form, content and use. The form and content components characterize the structure of language; the component of use pertains to the ability to integrate language and contexts [3; 18]. The use of language belongs to the field of pragmatics therefore the components of communication, mental process and evaluation constitute the clause/sentence semantics [26, p.488]. The description of mental verbs is based on the methodology of the pragmatic semantics. Pragmatic skills are concerned with inferring meanings from the 'context' (extra-linguistic sources of information), such as speaker's intentions, addressee's knowledge, attentional focus, etc. And they also bridge language with communication in that the ability to communicate relies, to a great extent, upon pragmatic skills. In this sense, the 'pragmatic system' of either language or communication complements the structural aspects of language. To review all of the related literature on these three subjects is beyond the scope of this paper. Linguistic research shows that verbs fall into classes distinctive in terms of their syntactic and semantic properties [17; 19]. Verbs which share a common semantic component tend to behave similarly also in terms of subcategorization. Mental processes proposed by M. Halliday and C. Matthiessen involve "the clauses of feeling, thinking, wanting, and perceiving" [13, p.197]. In other words, Bloor et al. state that mental processes involve "not material action but phenomena best described as states of mind or psychological events [4, p.116]. Furthermore, they point out that these processes "tend to be realized through the use of verbs, for instance, like *þencan* "think", *cuðan*, *cnawan* "know", *felan* "feel", *stencan* "smell", *ge-hyran* "hear", *ge-seon* "see. M. Halliday and C. Matthiessen emphasize that mental processes "are not kinds of doing and cannot be probed or substituted by do" [13, p.200]. These verbs can be differentiated into four classes included in mental processes: cognition, perception, desiderative, and emotion which constitute the process of human cognition, see: Biber's opinion that all mental or cognitive, or cognition verbs "refer to mental states and activities" [2, p. 107; 25]. Perception processes represented by the sensory verbs convey 'perceiving through the five senses' [12, p.58] which alongside with the desideration type are also considered to be one of the types of mental processes, for instance, the use of the Old English verb *ge-hyran* as a mental verb in "Beowulf" is a vivid proof. On the other hand, instead of using the same term, M. Halliday uses the term desiderative as the type of verbs of such clear action because they involve mental or cognitive processes as want, desire, and wish [13].



Scholars have focused more and more on particular evaluative items in order to expand what is known about this linguistic function building their constructs on the works of John Swales (1990), S. Hunston and G. Thompson (2000), M. Hewings and S. Hewings (2002), et al. K. Hyland and P. Tse define the evaluative clause as "a grammatical structure in which a complement clause embedded in a host super-ordinate clause to complete its construction and to project the writer's attitudes or ideas" [16, p. 124]. In their study, they admit that evaluative is frequently used structure that offers an important tool for authors to offer comment and judgment. Among their findings, the authors observed that "by framing evaluations with either a research, cognitive, or discourse verb, writers can implicitly convey whether they intend their judgments to be understood as based on research practices, interpretive practices, etc." [16, p. 136].

Evidently, the context of the unit is a kind of an experimental lab to check its all possible impacts. The referred conceptual classification of Old English verbs constituting six groupings in "Beowulf" undergoes an overhauling change when we start to interpret the verb semantics using the so-called "go principle" (see: Old English *gangan* or *faran* "to go"), for instance, the verbs of moving can be interpreted in the following way: *wealcan* "to walk = to go on foot, *fleogan* "to fly" = to go by air, etc. This Go-concept can be revealed in the meaning of verbs other than just *go* - it can be also manifested in the meaning of such verbs as *gievan* "give", *bycgan* "buy", *sellan* "sell", *niman* "take", etc. [23, p.230-231]. However, such interpretation must be supported by the context rather than by a separate lexeme as a dictionary entry. In our further study we shall suggest the head matrices: (1) *Ic cūðe + þæt-Clause* "I know + that-Clause" and (2) *Ic wene + þæt-Clause* "I believe + that-Clause", see: "a pseudo-performative matrix" [10, p.187; 21, p.357;] as a tool of interpreting functional semantics of the verb and then a sentence. The fact is that the poet's audience was the Anglo-Saxons, who used to share common background knowledge otherwise they would not understand each other. In our case some ten-thirteen centuries later we have to determine the speaker's / writer's intentional meaning which was encoded in the verbs of the referred matrices.

Mental Verbs provide meanings which are connected with our sensory capabilities, deciding, understanding and planning [20, p.357]. Literally, mental verbs denote anything related to mind or intellectual process and action verbs which show any actions. There are three main elements in Mental Processes; Process, Senser, Phenomenon, Circumstance which is optional. Mental Verbs also refer to actions even if they are covert [28, p.80 ], though M. Halliday and C. Matthiessen state that mental processes "are not kinds of doing and cannot be probed or substituted by do" [13, p.20]. Old English mental verbs act somewhat differently than active verbs. Mental verbs have meanings that are related to concepts such as discovering, understanding, thinking, or planning. In general, a mental verb refers to a cognitive state. They can actualize the following components: hierarchy, perception, recognition, recall, understanding, metacognition. Due to the onomasiological concept of "semantic/lexical fields," consisting of tightly knit sets of words with similar meaning, we have retrieved the mental verbs from the text of "Beowulf" to point out certain shifts in the semantic or semantic fields.

**INVESTIGATION.** Lexical classes, defined in terms of shared meaning components, for instance, verbs which reveal the component of 'manner of motion' (such as travel, run, walk), behave similarly also in terms of subcategorization. Levin's verb classification [19] provides a summary of the variety of theoretical research done on lexical-semantic verb classification over the past decades. Her assumption is that the behavior of a verb, particularly with respect to the expression and interpretation of its arguments, is to a large extent determined by its meaning" [19, p.1]. In this classification, verbs share certain meaning components and are organized into a semantically coherent class. Her taxonomy provides a classification of 3,024 verbs (4,186 senses) into 48 broad and 192 fine-grained classes according to their participation in 79 alternations involving NP and PP complements. The universal principle of mapping verbs between thematic structure and syntactic argument structure are governed by common component in their lexical meaning and their distributive properties. The latter feature can completely change both the field architecture and the semantic relationships of its constituents, no matter how precisely the conceptual system is modeled, like, for instance, the concept of hearing in the Visual Dictionary is

manifested in the following components: ‘listening, audition, proceeding, session, audience’, and if we introduce the component of ‘understanding’ or ‘knowledge’ (see the functional-semantic meaning of the OE verb *ge-hyran* in illustrations 37-38). Consequently, the scheme must be reshuffled because the borderlines of the system are not clear-cut that makes the concept of hearing ‘fuzzy’.

The verb is central to the English clause and organizes all the constituents of the sentence. Clearly we need a more accurate and extended definition of a verb so that we can identify this word class with more precision. Here we start with semantic fields “as sets of lexemes which cover a certain conceptual area and which bear certain specifiable semantic relations to one another” [7, p.67]. One common classification of the main lexical-semantic fields of Old English verbs is suggested:

The vast majority of ACTIVITY verbs included in this class are ‘action’ verbs:

*geþenian* “to stretch”, *sendan* “to send, to cause to go”, *dreagan* “to do, to work, to perform”, *witan* “to depart”, *ge-reccan* “to direct”, e.g.: (1) *oðþæt him æghwylc þara ymbsittendra ofer hronrade hyran scolde, gomban gyldan*. “Till all his neighbors o’er sea were compelled to Bow to his bidding and bring him their tribute” I: 9-10. (2) *þone god sende folce to frofre*; “Whom God-Father sent to solace the people.” I:13. (3) *þe hie ær drugon aldorlease lange hwile*“. That reaved of their rulers they wretched had erstwhile Long been afflicted.” I: 15-16. (4) *Him ða Scyld gewat to gescaephwile felahror feras* “Scyld then departed to the All-Father’s keeping” I: 27. (5) *him on bearme læg madma mænigo, þa him mid scoldon on flodes cæht feor gewitan*. “That a folk ever furnished a float more superbly” I: 4. (6) *se þe holmclifu healdan scolde, beran ofer bolcan beorhte randas*, “ He trod every night then” III: 47. (7) *ic áglæcan orde geraéhte heþoraésfornamhtig hildebille meredéor þurh mine hand with battle-bill*: “in the battle-rush I destroyed the mighty sea-beast with my hand.” VIII: 557. The verbs *ge-don* “to do” and *macian* “to make” can substitute or paraphrase other constituents of the given field.

This class of PROCESS verbs -- *wracian* “to carry on an action”, *seowian* “to sew”, *fremman* “to perform”, *wunian* “to continue,” *wyrcan* “to work, to labour”, *neosian* “to inspect, to search, to find”, *neosan* “to search”, *wunian* “to dwell”-- is used to indicate a change from one state to another, e.g.: (8) *on him byrne scan searonet seowed smiþes orþancum--*: “Bills and burnies; on his bosom sparkled Many a jewel that with him must travel” III: 43-44. (9) *hu þa æðelingas ellen fremedon* “How princes displayed then their prowess-in battle.” I: 3. (10) *se ælmihtiga eorðan worhte* “That Father Almighty earth had created,” II: 39. *béorþege* “when night-shades had fallen” III: 53. (11) *sé þe mórás héold fen ond fæsten fifelcynnes eard wonsaéli wer* “Who dwelt in the moor-fens, the marsh and the fastness;” II: 51. The verb *cepan* to keep in the meaning of ‘continue’ may occupy the nucleus position in the given field.

Here is a small class of SENSATION verbs -- *forscrifan* “to condemn”, *ge-feon* “to rejoice”, *hwettan* “to urge, to incite” *onleccan* “to reproach, to blame”, *gewreccan* “to wreck, to punish, to avenge”, *þorfnian* “to suffer” -- that are used to refer to sensations, e.g.: (12) *Gewát ðá néosian syþðan niht becóm héän húses· hú hit Hring-Dene æfter siþðan him scyppend forscrifen hæfde in Caines cynne* “The kindred of Cain crushed with His vengeance; III:56. (13) *þone cwealm gewræc éce drihten þæs þe hé Ábel slóg· ne gefeah hé þaére faéhðe ac hé hine feor forwræc* “In the feud He rejoiced not, but far away drove him” III: 57. (14) *Ðá se ellengaést earfoðlice þrage gepolode* “Then the mighty war-spirit endured for a season,” II: 33. (15) *Maére þéoden æþeling aérgod unbliðe sæt· þolode ðrýðswýð þegn sorge dréah* “Suffered great sorrow, sighed for his liegemen,” III: 17. (16) *þeah hé him léof waére hwetton higerófne haél scéawedon*. “They egged the brave atheling, augured him glory. IV: 15-16. (17) *Sorh is mé tó secganne on sefan mínum gumena aéngum* “It pains me in spirit to any to tell it,” VIII:18 All the given verbs can be organized around the verb *drifan* “to urge.”

The MOMENTARY verbs -- *a-settan* “to appoint, *onwacan* “to spring”, *wócan* “to appear”, *lifan* “to leave, to permit, to allow”, *arisan* “to arise, to come forth”, *ge-þeodan* “to join, to connect, to translate, to unite”, *of-slean* “to kill,” *a-dreósan* “to fall”, *a-dreópan* “to shed drop by drop,” *wacan* “to wake” -- are closely related to the first category, have a shorter duration of action, e.g.: (18) *þá gýt hie him ásetton segen gyldenhe héah ofer héafod* “And a gold fashioned standard they stretched under heaven” I: 49. (19) *oþ þæt him eft onwóc elder on earth-- héah Healfdene* “till

afterward sprang Great-minded Healfdene” II:4-5. (20) *ðaém féower bearn forðgerimed in worold wócun weoroda raéswan* “Four bairns of his body born in succession Woke in the world” II: 7-8. (21) *Árás þá se ríca, ymb hine rinc manig þrýðlic þegna héap* “The mighty one rose then, with many a liegeman,” VII.:27. (23) *Swá ðá drihtguman dréamum lifdon éadiglice* “So blessed with abundance, brimming with joyance” II:46. (24) *him on mód bearn þæt healreced hátan wolde medoærn micel men gewyrcean* “it came into his mind that a hall-house, he wished to command, grand mead-hall, be built by men” I: 67-69. (25) *þæt ic mid sweorde ofslóh niceras nigene* “that I with my sword slew nine of the nicors,” VIII: 575. The verb *lifan* “to leave”, in our opinion, could substitute any momentary verb and take the nucleus position in the field. Let’s take the verb *arisan* “to arise, to come forth” which can be substituted by *lifan* “to leave” “the position expressed by the verb *sittan* (P.I. *sittende*) “to sit”.

The COGNITION verbs – *wistan* “to know”, *scéawian* “to observe”, *cunnan* “to know”, *gehyran*, “to hear, to understand”, *cúðan* “to know”, *ge-seon* “to see”, *wenan* “to suppose, to think, to believe, to expect”, *lifan* “to believe”, *gewitan* “to understand, to know”, *hycgan* “to think”, *ongietan* “to understand”, “to perceive” – have less to do with an overt action since they involve mental or cognitive processes, e.g.: (26) *syðþan hie þæs láðan lást scéawedon*, “When they had seen the track of the hateful pursuer,” III:17. (27) *Ðá wæs on úhtan mid aérdæge Grendles gúðcræft gumum undyrne þá wæs æfter wiste* “Was Grendel’s prowess revealed to the warriors,” III: 14. (28) *men ne cunnon hwyder helrúnan hwyrftum scríþað*. “Hope of the heathen; hell they remembered” III: 44. (29) *Wá bið þaém ðe sceal þurh slíðne nið sáwle bescúfan in fyres fæþm frófre ne wénan*, “Woe will be his who Through furious hatred his spirit shall drive to The clutch of the fire, no comfort shall look for,” III: 68-70. (30) *Nú ic éower sceal frumcyn witan aérgé fyr heonan* “I fully must know now” IV: 65. (30) *ic þæt gehýre þæt þis is hold weorod fréan Scyldinga gewitap forð beran waépen ond gewaédu*. “This band, I hear, beareth no malice” V:32. (31) *ic hine cúðe cnihtwesende wæs his ealdfæder Ecgbéo háten* “I remember this man as the merest of striplings.” VII: 2. (32) *naéfre ic máran geseah eorla ofer eorþan ðonne is éower sum, ðonne is éower sum*, “never have I seen greater noble on earth than the one that you are,” II: 247-249. (33) *Ðonne wéne ic tó þé wyrsan geþingea* “I expect then for you worse results.” VIII: 525. (34) *ac hé hafað onfunden þæt hé þá faéhðe ne þearf* “but he has found that the fight he needs not,” VIII: 595.

Peter Richardson admits high frequency of perception (cognitive) verbs in the “Beowulf.” When used in this way, perception verbs do more than report the sensations of the characters; this technique requires us to experience much of the poem’s action through the thanes [24, p.290; see also: 7, p.147–68; 5, p.477; 23, p.3]. Using Bloom’s Taxonomy of the Modern English Verb List [3] we can attempt to present the Old English Cognitive Fields: Knowledge (*ge-frinan* “to learn by asking”, *leornian* “to learn, study”, *readan* “to read”, *writan* “to write”, etc.); Comprehension (*ongitan* “to perceive”, *understandan* “to understand”, *hyran* “to hear”, *ge-seon* “to see”, etc.); Application (*openian* “to open”, *endian* “to end”, *fremman* “to perform”, etc.); Analysis (*brecan* “to break”, *namian* “to name”, *secgan* “to say, to mean” etc.); Synthesis (*macian* “to create”, etc.); Evaluation (*mearcian* “to mark”, etc.). The Old English verbs *wistan*, *cúðan* “to know” can take the position of the Cognitive field nucleus.

A small class of PERCEPTION verbs -- *felan* “to feel, to touch, to perceive” *gehyran* “to hear, to obey”, *seon*, *sceawian* “to see”, *stencan* “to smell”, etc.-- is closely linked with verbs of cognition, e.g: (35) *Nú gé feorbúend mereliðende mínne gehýrað ánfealdne gebóht: ofost is sélest* “Hear ye and hearken: haste is most fitting”, IV: 68. The verb *felan* “to feel” can also actualize the component of ‘touch, and in the field of cognitive verbs it can actualize the component of ‘perceive’ (36) *Swá ðá maélceare maga Healfdenes singála séað*. So Healfdene’s kinsman constantly mused on His long-lasting sorrow” IV: 1-2.

The referred six categories cover the main verb types in the Old English poem

“Beowulf” as well as in the Modern English language and can be further subclassified into *dynamic* verb and *stative* verbs, i.e. categories 1 to 4 consist of dynamic verbs, while 5 to 6 contain stative verbs. Traditionally, a semantic field/domain – a closely knit grouping -- is regarded as a set of lexemes which cover a certain conceptual area [10, p.67-8]. We share the fundamental

assumption in cognitive linguistics according to which words do not have fixed meanings. They evoke meanings and are cues to potential meaning, instructions to create meanings, as words are used in context. These meanings are non-discrete and have prototypical properties, with core and peripheral components. Linguistic structures are interpreted “as reflections of general conceptual organization, categorization principles, processing mechanisms, and experiential and environmental influences” [11, p.3]. There is still a strong belief that the conceptual systems have precise definitions and taxonomy. Vagueness of the concept and its structure is the first stumble block. In the framework of lexical semantics it is possible to model the conceptual system with clear-cut borders due to the componential analysis or semantic decomposition which allows the researcher to group entities into ‘natural’ classes, based on the results of the definitional analysis. However, the given construct may change the borders which likewise causes the transposition of nucleus and periphery components in the meaning of constituents of the system. Let’s take the verb like *gehyran*, e.g.: (37) *Ic þæt gehyre, þæt þis is hold weorod frean Scyldinga.* “I believe what you have told me: that you are a troop loyal to our king.”(290-291). The matrix “Ic here + þæt-Clause” potentially means “I believe + that Clause” as a consequence of the proceeding context reflecting the addressor’s ‘understanding’, ‘knowing’ the circumstances. (38) *ne hyrde ic cymlicor ceol gegyrwan hildewæpnum ond heaðowædum,* “I never heard before of a ship so well furnished with battle tackle, bladed weapons and coats of mail.” (37-38). In this case the Old English verb *hyran* (the Past tense, Sg. Indicative) is translated by the ME verb ‘hear’ (Past, Sg.), original sensory verb though its distribution and context actualize its component of *ge-cnawan* “to understand”. Both sentences can be interpreted “if I heard then I know/believe it is true”, consequently, the verb *hyran* belongs to the cognitive or mental verbs, besides, our assumption finds its proof in the translation OE *hyran* → ME “believe” and in the contextual. Likewise the OE verbs like *secgan* “to say”, *maðelian* “to speak”, *specan* “to speak”, *telan* “to tell”, *cweðan* “to call, to proclaim”, *andswarian* “to answer, axian “to ask”, etc., belong to the mental field and due to the context they can constitute a separate subfield of sensory verbs [see: 25]. Accordingly, the constituents of the semantic field used in the context may change the architectonics of the field, and take the periphery position or to join another field.

**RESULTS AND PERSPECTIVES.** The findings of this study indicate that there is still a strong belief that the conceptual systems have precise definitions and taxonomy. Vagueness of the concept and its structure is the first stumble block to overcome that belief, see hundreds of various LSF-s under study currently. The fact is that in the framework of lexical semantics it is possible to model the conceptual system with clear-cut borders due to the componential analysis or semantic decomposition which allows the researcher to group entities into ‘natural’ classes, based on the results of the definitional analysis. However, the given construct may upset the configuration of the borders that likewise may cause the transposition of nucleus and periphery components in the meaning and that of constituents in the field. Following the idea of the GO-principle of reinterpreting the verb meaning as a classification tool (O’Grady & Archibald) we shall initiate the performative matrices *Ic cūðe þæt + Clause* “I know that + Clause” and *Ic wene þæt + Clause* “I believe that + Clause” with a purpose of reshuffling the referred classification which will be also based on the meaning component actualized in the context.

#### REFERENCES

1. Bech K. Verb Types and Word Order in Old and Middle English Non-Coordinate and Coordinate Clauses / Kristen Bech // M. Gotti, M. Dossena, R. Dur (eds.) // *Current Issues in Linguistic Theory.* – 2008. – Pp. 49–67.
2. Biber D., Conrad S., Leech G. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English* / D. Biber et al. – Harlow: Pearson Education Ltd., 2002. – 487 p.
3. Bloom L., Lahey M. *Language Disorders and Language Development* / L. Bloom, M. Lahey. – London: Wiley, 1978 – 685 p.
4. Bloor T. and Bloor M. *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach* / T. Bloor. – London: Arnold, 2004. – 278 p.
5. Brugman Claudia M., Lakoff G. *Cognitive Topology and Lexical Networks* / C. Brugman, G. Lakoff // G. W. Cottrell et al. (eds). *Lexical Ambiguity Resolution: Perspectives from Psycholinguistics, Neuropsychology and Artificial Intelligence.* – San Mateo, Ca, 1988. – Pp. 477-508.
6. Chase C. *The Dating of Beowulf* / Collin Chase. – Toronto: University of Toronto Press, 1997. – 231 p.

7. Clemons P. Action in Beowulf and Our Perception of It Peter Clemons // Daniel G. Calder (ed.). Old English Poetry: Essays in Style. – Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1979. – Pp. 147–68.
8. Daisy B. K. The Mental Verbs "Think" and "Believe" in Authorial Evaluative "that" Statements: A Corpus Study of Four Academic Disciplines/ Master's Thesis / B. K. Daisy. – Ames, Iowa: Iowa State University 2005. – 64p.
9. Faber B. Pamela, Usón Ricardo Mairal. Constructing a Lexicon of English Verbs /P. B. Faber, R. M. Usón. – Berlin. New York: de Gruyter, 1999. – 350 p.
10. Fraser B. Hedged Performatives / B. Fraser // P. Cole, J. L. Morgan (eds.) Syntax and Semantics. – New York: Academic Press, 1975. – Pp. 187-190.
11. Geeraerts D. Cognitive Grammar and the History of Lexical Semantics / Dirk Geeraerts // Brygida Rutska-Ostina et al (eds.). Topics in Cognitive Linguistics. – Amsterdam: John Benjamins, 1988. – Pp. 647-677.
12. Gerot L., Wignell P. Making Sense of Functional Grammar: An Introductory Workbook / L. Gerot, P. Wignell. – Cammeray, NSW: Antipodean Educational Enterprises. – Pp. 196-197, 67-70.
13. Halliday M.A.K., Matthiessen C. M. I. M. An Introduction to Functional Grammar / M.A.K. Halliday. – London: Edward Arnold, 2004. –704 p.
14. Hewings M., Hewings A. It Is Interesting to Note That: A Comparative Study of Anticipatory 'It' in Student and Published Writing / M. Hewings // English for Specific Purposes. – 2002. – Vol. 21. – Pp.367–383.
15. Hunston S., Thompson G. (eds.). Evaluation in Text / S. Hunston. – Oxford: OUP, 2000. –238 p.
16. Hyland K., Tse P. Evaluative that-Constructions: Signalling Stance in Research Abstracts / Ken Hyland, Polly Tse // Functions of Language. – 2005. – Vol.12. – No1. – Pp. 39–63.
17. Jackendoff R. S. Semantic Structures /R. S. Jackendoff. – Cambridge: MIT Press, 1990. – 336 p.
18. Keller R. On Language Change: The Invisible Hand in Language/ Rudi Keller. London. New York: Routledge, 2005. –196 p.
19. Levin B. English Verb Classes and Alternation. A Preliminary Investigation. – Chicago: The University of Chicago Press, 1993. –366 p.
20. Montgomery D. E. Mental Verbs and Semantic Development / D. E. Montgomery //J. of Cognition and Development. – 2002. – Vol.3– No.4. Pp.357–84.
21. Mykhaylenko V. V. A Glossary of Linguistics and Translation Studies / VV. Mykhaylenko. – Ivano-Frankivsk: IFKDGUL, 2015.—527 p.
22. Nerlich B., Clark David D. Introducing Cognitive Linguistics/ Brigitte Nerlich et al. // Dirk Geeraerts, Hubert Cuyckens (eds.). Cognitive Linguistics and the History of Linguistics. Oxford: OUP, 2007. – Pp.3-24.
23. O'Grady W., Archibald J. Contemporary Linguistic Analysis. An Introduction / W. O'Grady, J. Archibald. – Toronto: Longman, 2000. – xii, 658 p.
24. Richardson P. Point of View and Identification in Beowulf / P.Richardson // Neophilologus. – 1997. – Vol.81. – Issue 2. – Pp.289-398.
25. Ruiz Víctor Alfredo Valdivia. Verbs of Speech and Cognition: Structural Patterns in New Mexican Spanish. DPh.Dissertation. Víctor A.V. Ruiz. – Albuquerque, New Mexico: The University of New Mexico. 2016. – 247 p.
26. Spanoudis G. et al. Mental Verbs and Pragmatic Language Difficulties/G. Spanoudis, D.Natsopoulos, G.Panayiotou // I. J.of C. and D. – 2007. – Vol.42. Issue 4. – Pp.484-308.
27. Swales John M. Genre Analysis – English in Academic and Research Settings /John M. Swales. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990. – 274p.
28. Wanodyatama P. Nike Puspita et al. Verbs of Cognition in Mental Processes in The English Clauses: A Functional Grammar Approach / N.P. Wanodyatama P., Eva Tuckyta Sari Sujatna, Bima Bayusena // The International J. of Social Sciences. – 2013. – Vol.12. – Issue 1. – Pp.77-85.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Валерій Михайленко** – доктор філологічних наук, професор кафедри перекладу та філології Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького.

*Наукові інтереси* – семантика, переклад, професійний дискурс, історична граматики.

УДК 378.147

## SPOKEN GRAMMAR IN THE EFL CONTEXT

**Hanna APALAT (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

*The article focuses on the coverage of spoken English in English textbooks. The features of spoken grammar are defined and their functions are analysed. Fillers, Phrasal Chunks, Ellipses, Backchannels, Heads and Tails enable speakers to deal with a real time processing and instructiveness of speech by allowing speakers to edit their comments, orient listeners to a topic, highlight the topic they want to talk about before commenting on it, and give evaluative statements of topics.*

*Spoken grammar activities suggested by Speakout Advanced course are analysed. Spoken grammar tasks in the given course are aimed at practicing such features of spoken grammar as fillers, phrasal chunks, vague language, ellipses and repetition. Spoken grammar activities are based on a "three I's" methodology of teaching spoken grammar: illustration, induction and interaction, where spoken data is first presented, spoken*

grammar is highlighted, and learners are then encouraged to draw their own conclusions about and develop their capacity to notice features of spoken English.

The analysis reveals that Spoken grammar features covered by the course are limited to specific use of vocabulary. Spoken grammar activities of the given course are characterized by the emphasis on phrasal chunks over syntactic structures. Syntactic structures common to conversation are ignored (heads, tails), making the coverage of spoken grammar incomplete. The analysis revealed a lack of production activities. Therefore this course emphasizes noticing and awareness-raising activities rather than production activities. The article concludes that it is both possible and potentially useful to raise awareness of native speaker spoken language since learning about characteristics of spoken grammar and ways to teach them empowers teachers to improve their students' overall fluency and face-to-face conversation, increases the authenticity of speaking lessons and prevents students from speaking English like a textbook.

**Keywords:** communication, spoken grammar, fillers, backchannels, phrasal chunks, ellipses, heads, tails, conversational speech, production activities.

**Апалат Г.П. Розмовна граматики в контексті викладання англійської мови як іноземної.**

У статті розглядається роль розмовної граматики в курсі *Speakout Advanced*. У статті подано визначення й описано функції таких елементів розмовної граматики: лексико-граматичні конструкції, еліпсис, заповнювачі пауз, маркери зворотного зв'язку, емпатична препозиція, пояснююча постпозиція. Елементи розмовної граматики дозволяють мовцю вести комунікацію в реальному часі: редагувати своє висловлювання, надавати пояснення, орієнтувати співрозмовника, щодо теми повідомлення, окреслити тему, перед тим як прокоментувати її, а також додати оцінний компонент до повідомлення.

Аналіз виявив, що в зазначеному комплексі елементи розмовної граматики обмежені лексико-граматичними конструкціями та еліпсисом. Синтаксичні конструкції, характерні для розмовної мови (емпатична препозиція, пояснююча постпозиція), проігноровано. В комплексі *Speakout Advanced* бракує мовленнєвих вправ, спрямованих на застосування розмовної граматики. Для зadanого комплексу характерною є перевага індуктивних видів діяльності над продуктивними. В статті наголошується можливість і потенційна користь більшої обізнаності щодо розмовної англійської мови, оскільки знання особливостей розмовної граматики дозволяє викладачам покращити загальний рівень володіння мовою у студентів та підвищити автентичність уроків англійської мови.

**Ключові слова:** комунікація, розмовна граматики, лексико-граматичні конструкції, еліпсис, заповнювачі пауз, маркери зворотного зв'язку, емпатична препозиція, пояснююча постпозиція.

**Апалат А.П. Разговорная грамматика в контексте преподавания английского языка как иностранного.**

В статье рассматривается роль разговорной грамматики в курсе *Speakout Advanced*. В статье даны определения и описаны функции таких элементов разговорной грамматики английского языка, как лексико-грамматические конструкции, эллипсис, заполнители пауз, маркеры обратной связи, эмпатическая препозиция, поясняющая постпозиция. Элементы разговорной грамматики позволяют говорящему осуществлять коммуникацию в реальном времени: редактировать свое сообщение, ориентировать собеседника касательно темы сообщения, прояснить сообщение, обозначить тему, перед тем как прокомментировать ее, а также добавить к высказыванию оценочный компонент.

Анализ показал, что в рассматриваемом комплексе элементы разговорной грамматики ограничены лексико-грамматическими конструкциями и эллипсисом. Синтаксические разговорные конструкции, характерные для разговорной речи (эмпатическая препозиция, поясняющая постпозиция), игнорируются. В комплексе *Speakout Advanced* не достаёт речевых упражнений направленных на использование разговорной грамматики. Для данного комплекса характерно преобладание индуктивных видов деятельности над продуктивными видами. В статье акцентируется возможность и потенциальная польза при большей осведомленности о разговорном английском языке, так как знание особенностей разговорной грамматики английского языка позволяет преподавателю улучшить общий уровень владения языком у студентов и повысить автентичность уроков английского языка.

**Ключевые слова:** коммуникация, разговорная грамматика, лексико-грамматические конструкции, эллипсис, заполнители пауз, маркеры обратной связи, эмпатическая препозиция, поясняющая постпозиция.

The aim of the article is to analyse the coverage of spoken English in *Speakout Advanced* course and suggested spoken grammar activities from the perspective of spoken grammar awareness-raising with a view to encouraging students to communicate effectively.

**The topicality** is determined by the necessity to handle the inconsistencies between the prescriptive grammar presented in EFL Textbooks and the type of grammar used in the speech of native speakers.

**The subject** is the coverage of spoken grammar: fillers, phrasal chunks, ellipses and repetition, in English textbooks and analysis of spoken grammar activities. **Corpus** is *Speakout Advanced* student book.

As a result of emphasis on spoken communication researchers have begun to focus on describing features of spoken grammar in a great number of works [1; 4; 7; 8; 10]. But there is a controversy as to how spoken grammar should be taught and whether we should teach it. Due to

current trends emphasising communicative language teaching and authenticity, recognizing the classroom role of spoken grammar it is more important than ever before [3].

Unlike written English, spoken English is usually spontaneous and unplanned and produced in real time with no opportunity for editing [2]. Besides, speech usually takes place face-to-face. Therefore, the nature and characteristics of conversational English itself lead to several distinct grammatical features of spoken English as speakers try to fulfill the interpersonal and interactive functions of spoken English in real time [3].

Not learning features of spoken grammar can impede students' ability to speak fluently and appropriately [5]. Learning about characteristics of spoken grammar and ways to teach them empowers teachers to improve their students' overall fluency and face-to-face conversation, increases the authenticity of speaking lessons and prevents students from speaking English like a textbook.

The features of spoken grammar include ellipses, heads, tails, fillers, backchannels, phrasal chunks.

**Ellipsis** is defined as omission of elements normally part of a certain structure.

**Heads**, also known as left-dislocation, are a way to introduce and orient listeners to a topic before giving information on the topic [2, p. 366]. Heads allow speakers to highlight the topic they want to talk about before commenting on it, giving both the speaker and the listener more processing time in real time communication [2].

**Tails**, also known as right-dislocation, are comments that are added to the end of a phrase. Tails have a range of functions, including clarifying a comment, expressing a personal attitude to an item [12]. Tails enable speakers to deal with a real time processing and instructiveness of speech by allowing speakers to both edit their comments and give evaluative statements of topics [6].

**Fillers** are words and utterances like "er", "well" etc. that do not have specific meaning but rather fill time and allow the speaker to gather his or her thoughts [13]. **Backchannels** are words and utterances like "oh", "I see" etc. that are used to acknowledge what the speaker is saying and encourage him or her to continue [9].

**Phrasal chunks** are fixed words or phrases that can combine with other elements but act as ready-made lexical units of language, just as words do [2]. Phrasal chunks can create vagueness "sort of", "kind of", modify and show politeness "a little bit," and mark discourse structure "I mean", "you know". All of them can act as conversation fillers, allowing the speaker to pause and think about what to say under the constraints of real time [2].

Even among researchers who support teaching spoken grammar to English as foreign language students, there is no consensus on the approach teachers should accept or the extent to which they should teach features of spoken grammar. The issues of spoken grammar include the need for authentic materials, the necessity of teaching spoken grammar for developing students' spoken communication skills in all contexts and the question whether to teach production or to focus on the recognition of spoken grammar characteristics.

Spoken grammar doesn't receive much attention in English Course books. Nevertheless there are some exercises devoted to the use of **Vague Language** and **Ellipses** in *Speakout Advanced*. Thus the students listen to the dialogue, do some comprehensive tasks then they are asked to look at the examples of vague language from the conversation. The students should answer the questions: **Why do the speakers use vague language? Does it sound formal or casual?**

Afterward there is classification of vague language (vague nouns: *thing, stuff, bit*; vague numbers *around, about fifty, more or less, fifty or so*; vague quantifiers: *one or two, a couple of, loads of, plenty of, a few*; generalisers: *sort of, kind of, you know*; list of completers: *and stuff, and so on, or something (like that)*).

The next task is to **correct mistakes in the sentences**:

1. I'll be there soon, I just have couple things to do.
2. Why don't we meet at exactly eight-ish?
3. I left a lot of stuffs at the hotel, but I can pick it up later.
4. Don't worry. We've got a plenty of time.

After that there is a speaking task: **Work in pairs, describe and discuss the portraits below. Use the following questions to help you.**

- What can you say about the person's job or character from the picture?
- How do you think he/she is feeling? Why do you think this might be?

**Ellipsis** is another element of Spoken Grammar represented in this course. The students are to read the conversation and answer the questions:

a. What words have been left out where you see **▲**? Why is this?

b. Look at the words in bold. What words do they replace?

1. **A:** **▲** Remember any special smells from your childhood?

**B:** Yes I do actually. **▲** The smell of my grandmother's perfume.

2. **A:** The smell of the pine trees reminds me of holidays in Greece?

**B:** Does it **▲**? I've never been **there**.

Then the students are asked to read the rules and to answer the questions: which words have been left out of the phrases/ questions below?

*Ever been to Spain?*

*See you.*

So a "three I's" methodology of teaching spoken grammar is preserved: illustration, induction and interaction, where spoken data is first presented, spoken grammar is highlighted, and learners are then encouraged to draw their own conclusions about and develop their capacity to notice features of spoken English [1].

The course under consideration comprises a lot of authentic data. There are tasks aimed at practicing such features of spoken grammar as **fillers, phrasal chunks, ellipses and repetition.**

E.g. 1. *Watch the video of Tomas from 2:24 to 2:44 and notice how he uses **kind of**. Then watch again and write **kind of** in spaces 1–10 where you hear it.*

E.g. 2. *Watch the video from 0:32 to 1:21 again and notice how the people listed below give emphasis to their opinions. Then watch again and complete the extracts.*

E.g. 3. *Watch the video from 3:40 to 5:33 again and notice how the people describe the places using the word **just**. Complete the gaps with **just** if you hear it.*

E.g. 4. *Look at the people below and watch the video from 0:34 to 1:39 again. Notice how people **repeat themselves** in natural speech and delete the words you DON'T hear.*

Just once, um, when <sup>1</sup>*I was/I was* at university. A hi-fi went missing <sup>2</sup>*and er,/and* we phoned up, not 999, but <sup>3</sup>*phoned up the,/er, phoned up the* local police officer and <sup>4</sup>*there was/there was* very little <sup>5</sup>*they could,/they could* do, really. <sup>6</sup>*We never,/we never* got it back. Uh, so that was <sup>7</sup>*the one,/the one* occasion.

E.g. 5. *Look at the people and watch the video from 0:23 to 1:23. Notice how they miss out words when they speak. Watch again and cross out the words in italics you don't hear.*

**A Maureen:** I like to read um, non-fiction. I like to read autobiographies <sup>1</sup>*so I read* that a lot. Sometimes <sup>2</sup>*though I just like* hanging out with friends and <sup>3</sup>*just like* cooking a good meal and just taking it easy.

**B Geoff:** At the end of the day <sup>4</sup>*I just perhaps* read a book ... Um, <sup>5</sup>*at the* weekends, I like to go walking.

**C Carlos:** To switch off, I enjoy listening to music a lot, uh, <sup>6</sup>*I like* sort of catching up with friends as well. I also, to really switch off, I, I <sup>7</sup>*just like* to sit down, close my eyes and <sup>8</sup>*just, I like,* do nothing, you know, relax.

E.g. 6. *Read the extracts below. Then watch the video from 2:22 to 3:20 and notice some of the features of natural speech in English. Watch again and complete the gaps with a word or phrase.*

**A Tomas:** I'm definitely not the <sup>1</sup>*sort* of person that makes plans, er – my girlfriend will tell you that.

So, spoken grammar is merely highlighted in the above given examples. The majority of activities are *noticing tasks* [11]. For that reason this course emphasizes noticing and awareness-raising activities rather than production activities.



Evidently, there is a lack of production activities. The emphasis on phrasal chunks over syntactic structures common to conversation is ignored, making the coverage of spoken grammar incomplete.

The perspective of further research in this direction is to select activities that can help students to interact in English.

#### REFERENCES

1. Carter R., McCarthy M. Grammar and the spoken language // Applied Linguistics 16(2). – 1995. – P. 141-158.
2. Cullen R., Kuo I. Spoken grammar and ELT course materials: A missing link? // TESOL Quarterly 41(2). – 2007. – P. 361-386.
3. Hilliard A. Spoken grammar and its role in the English language classroom. – Retrieved from [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/52-4\\_3\\_hilliard.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52-4_3_hilliard.pdf)
4. Hird J. It's different, spoken grammar. – Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2016/03/04/its-different-spoken-grammar>
5. Mumford S. An analysis of spoken grammar: The case for production // ELT Journal 63(2). – 2009. – P. 137-144.
6. Rühlemann C. Coming to terms with conversational grammar: 'Dislocation' and 'dysfluency' // International Journal of Corpus Linguistics 11(4). – 2006. – P. 385-409.
7. Sami A.A. Spoken grammar: An urgent necessity in the EFL Context // English Language Teaching; Vol. 7, No. 6. – 2014. – P. 19-25. – Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/36949/20660>
8. Seeger I. Spoken grammar and a register approach: approximating to natural speech in the communicative language classroom. – Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-arts-law/cels/essays/csdp/ISeeger-SD-Spokengrammarandaregisterapproach-approximatingtonaturalspeechinthecommunicativelanguageclassroom.pdf>
9. Stenström A. An introduction to spoken interaction / A. Stenström. – London: Longman, 2004. – 238 p.
10. Timmis I. Native-speaker norms and international English: A classroom view // ELT Journal 56(3). – 2002. – P. 240-249.
11. Timmis I. Towards a framework for teaching spoken grammar // ELT Journal 59(2). – 2005. – P. 117-125.
12. Timmis I. 'Tails' of linguistic survival // Applied Linguistics 31(3). – 2010. – P.325-345.
13. Willis D. Rules, patterns and words: Grammar and lexis in English language teaching / D. Willis. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 248 p.

#### ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

Clare A., Wilson J.J. Speakout Advanced Students' Book. – 2nd Edition. – Pearson Education Limited, 2016. – 175 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ганна Апалат** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* комунікативні та прагматичні аспекти лінгвістики тексту.

УДК 811-111

## МЕТАФОРИЗОВАНІ ЗНАЧЕННЯ СПАТІАЛЬНИХ ПРИЙМЕННИКІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

**Марина БЕЛОВА, Катерина КРАСІЛОВА (Харків, Україна)**

*Робота присвячена дослідженню метафоризованих значень спатіальних прийменників у сучасній англійській мові на прикладі прийменника to. Семантика прийменника to вивчається з точки зору лінгвокогнітивного підходу, теоретико-методологічні засади якого базуються, передусім, на теорії номінації. Лінгвокогнітивний підхід до аналізу змістовної сторони мовних одиниць є пріоритетним у сучасному мовознавстві, оскільки дозволяє вивчати когнітивну функцію мови в усіх її проявах, досліджувати когніцію в її мовному втіленні.*

*З точки зору лінгвокогнітивного підходу значення мовних форм вивчається як результат обробки інформації, що поступає до людини за усіма чуттєвими каналами і лексичне значення слова визначається своїм когнітивним підґрунтям. Принцип когнітивної обґрунтованості лексикону зумовлює урахування під час дослідження постулату про втілений досвід і метафоричність людського мислення.*

*Виходячи з цього, значення спатіальних прийменників базуються на спатіальних сценах і віддзеркалюють певні спатіальні відносини, а саме концептуалізацію знаходження центру уваги відносно фонового елементу. Виявляється, що прийменники сучасної англійської мови розвивають складні полісемантичні мережі, в яких багато значень є неспатіальними. У підґрунтя останніх покладено метафору – базову когнітивну операцію, засновану на аналогії.*

Неспатіальні значення прийменник *to* розвиває на основі онтологічних метафор, примарних метафор та кондуїтної метафори.

**Ключові слова:** спатіальний прийменник, семантика, лінгвокогнітивний підхід, метафорична кореляція, онтологічна метафора, примарна метафора, кондуїтна метафора.

**Белова М.А., Красилова К.А. Метафоризованные значения спатіальных предлогов в современном английском языке: лингвокогнітивный аспект.**

Работа посвящена исследованию метафорических значений спатіальных местоимений в современном английском языке на примере местоимения *to*. Семантика местоимения *to* изучается с точки зрения лингвокогнітивного подхода, теоретико-методологической базой которого служит, прежде всего, теория номинации. Лингвокогнітивный подход к анализу содержательной стороны языковых единиц является в современной лингвистике приоритетным, поскольку позволяет изучать когнітивную функцию языка во всех его проявлениях, изучать когніцию в ее языковом воплощении.

С точки зрения лингвокогнітивного подхода значение языковых форм изучается как результат обработки информации, которая поступает к человеку по всем чувственным каналам и лексическое значение слова определяется своим когнітивным основанием. Принцип когнітивной обоснованности лексики предопределяет учет во время исследования постулата про воплощенный опыт и метафоричность человеческого мышления.

Исходя из этого, значения спатіальных местоимений базируются на спатіальных сценах и отражают определенные спатіальные отношения, а именно концептуализацию нахождения центра внимания относительно фонового элемента. Выявляется, что местоимения современного английского языка развивают сложные полисемантические сети, в которых много значений являются неспатіальными. В основе последних лежит метафора – базовая когнітивная операция, основанная на аналогии.

Неспатіальные значения местоимение *to* развивает на основе онтологических метафор, примарных метафор и кондуїтной метафори.

**Ключевые слова:** спатіальное местоимение, семантика, лингвокогнітивный подход, метафорическая кореляция, онтологическая метафора, примарная метафора, кондуїтная метафора.

**Belova M.O., Krasilova C.O. Metaphoric meanings of spatial prepositions in the present-day English: linguo-cultural aspect.**

The study is an exploration of metaphoric semantics of spatial prepositions, namely the preposition *to*, in the present-day English language. It is based on theoretical advances in cognitive linguistics studies of spatial language which have provided important insights that demonstrate the systematic nature of spatial prepositional meaning, namely the principle of embodied experience that reflects spatial relations as spatial scenes and the principle of metaphoric thinking. The linguo-cognitive approach to the study of spatial prepositions enables to distinguish the ways of conceptualization and verbalization of spatial relations, to unravel spatial concepts and distinguish their linguo-cultural peculiarities.

In the paper, we proceed from the assumption that the meaning of spatial prepositions is grounded in cognitive structures – spatial scenes that are external to the language system and exist in the context of other cognitive structures. The linguistic form "receives" its meaning by "profiling" a specific part in the corresponding domain – SPACE.

Spatial prepositions are viewed as polysemantic units with the central meaning and a number of extended meaning – spatial and non-spatial – grounded in human experience, the most ubiquitous of which is viewing spatial scenes in terms of foreground and background.

Non-spatial meanings of spatial prepositions are based on metaphor – universal cognitive associative mechanism which enables to think and talk about abstract experience in terms of human experience with physical-spatial world.

The study reveals the development of a number of extended non-spatial meanings of the preposition *to*, namely "the direction of movement towards the receiver of emotion", "the direction of movement towards the receiver of experience", "the direction of movement towards the receiver of perception" based on ontological metaphoric correlations EMOTIONS are OBJECTS and EXPERIENCES are OBJECTS respectively; "the direction of movement towards the receiver of information" grounded in conduit metaphor; "temporal proximity" as well as "emotional closeness" grounded in primary metaphors TEMPORAL PROXIMITY is PHYSICAL PROXIMITY and EMOTIONAL CLOSENESS is PHYSICAL ATTACHMENT.

**Key words:** spatial prepositions, semantics, linguo-cognitive approach, metaphoric correlation, ontological metaphor, primary metaphor, conduit metaphor.

Проблеми номінації є предметом незгасного інтересу науки про мову, однак лише останнім часом увагу лінгвістів стало привертати дослідження змістовної сторони службових слів (І. Кучеренко, А. Беліч, А. Загнітко, В. Салліван). **Об'єктом** цього дослідження є семантика спатіальних прийменників у сучасній англійській мові, проаналізована на прикладі прийменника *to* як одного з основних засобів вираження спатіальних відносин у сучасній англійській мові, **предметом** – виявлення когнітивних метафор, що лежать у підґрунті його метафоризованих значень. **Актуальність** подібної наукової розвідки пояснюється залученням лінгвокогнітивного підходу, що дозволяє вивчати мотиваційну базу значень прийменників: встановити зміст просторових концептів, що актуалізуються прийменниками, а також виявити основні характеристики денотативних ситуацій, які

описують прийменники. **Матеріалом дослідження** слугували контексти функціонування прийменника *to*, наведені у *Longman Dictionary of Contemporary English*, що містить корпус слововживань прийменника *to*, зареєстрованих носіями сучасної англійської мови.

Досліджуючи семантику прийменників, більшість вчених дотримуються думки, що численні значення, що виражають прийменники, можна звести до трьох основних типів відносин: просторових, часових і функціональних (логіко-понятійних) [3, с.160; 3].

Спатіальні прийменники обрані в якості об'єкту дослідження, оскільки вони з точки зору вираження просторових відносин у мові є найбільш значущими і цікавими. Термін «спатіальний прийменник» запропонований А. Ченкі [5, р. 3], хоча у лінгвістиці вживається й термін «локативний прийменник». Незважаючи на те, що термін «локативний прийменник» є загальнозживаним, у цій роботі ми його уникаємо, оскільки локативність обмежується статичними відносинами. Спатіальність, у свою чергу, розповсюджується також на динамічні відносини.

В основу дослідження покладено основні теоретико-методологічні принципи когнітивної лінгвістики, а саме: постулат про **втілений досвід** (*embodied experience*) та **метафоричність мислення людини** (*metaphorical thinking*) як базовий когнітивний процес.

Згідно ідеї про втілений досвід, когнітивний апарат людини, зокрема концептуальна організація, залежить від особливостей взаємодії людського тіла з довкіллям; «природа дійсності не дана об'єктивно, а є функцією відспецифічно людського й індивідуального втілення» [6, с. 3]. Фундаментальним людським досвідом є бачення просторових сцен (*spatial scenes*) – об'єктів дійсності по відношенню один до одного. Ці відносини існують у концептуальній системі у вигляді структури знань (спатіальної сцени), що відбиває взаємодію предметів, пов'язаних певною просторовою конфігурацією [11, с. ix]. У роботі ми виходимо з того, що значення базується на когнітивних структурах (у випадку з прийменником *to* – спатіальної сцени), які є зовнішніми по відношенню до лінгвістичної системи і існують у контексті з іншими когнітивними структурами. Лінгвістична форма «отримує» значення шляхом «профілювання» певної частини/конфігурації у відповідному домені (наприклад, ПРОСТІР/SPACE, ТЕМПЕРАТУРА/TEMPERATURE, КОЛІР/COLOR та інші) [8, с. 165]. Так, SPACE – найбільш салієнтний домен для концептуалізації спатіальних прийменників.

Напрацювання у гештальтпсихології переконливо доводять, що людина сприймає об'єкти та відносини між ними у світі у термінах переднього плану (*foreground*) та заднього плану (*background*), або фігури (*figure*) – F і фону (*ground*) – G. У просторовій сцені F, як правило, – рухливий елемент меншого розміру, який виступає центом уваги, а G – нерухливий елемент більшого розміру.

У сучасній англійській мові просторові прийменники забезпечують опис спатіальних відносин – концептуалізації знаходження центру уваги F відносно фонового елементу G. Існує гіпотеза, що семантичні структури прийменників, описані у словниках як полісемантичні, можуть бути зведені до одного – «ідеального»/центрального – значення, яке розпадається на декілька типових вживань/похідних значень, утворюючи складну семантичну мережу [11]. Однак, доведено, що кожен з прийменників сучасної англійської мови розвинув складну полісемантичну мережу, в якій багато значень є неспатіальними. Полісемія є результатом вторинного використання імені для номінації понять, пов'язаних у нашій свідомості певними концептуальними відносинами, які завдяки семантичній номінації нібито застигають, віддруковуються у семантиці слова у вигляді зв'язків всередині слова [2, с. 149].

Ці неспатіальні значення виникають завдяки асоціативній діяльності людської свідомості, покладеної в основу метафори, яка в когнітивній лінгвістиці визначається як односпрямоване (*unidirectional*) мапування, у процесі якого елементи концептуального кореляту (домену-джерела – структури фонових знань, що залучається для порівняння), проектується на концептуальні елементи референту (домену-цілі – структури знань, що осмислюється) [7]. Розробки ідеї про метафору як когнітивну операцію призвели до виокремлення таких типів метафор, як примарна (*primary metaphor*), метафора подібності

(*resemblance metaphor*), іміджева або візуальна метафора (*image metaphor*) як різновид метафори подібності, кондуїтна метафора (*conduit metaphor*) або метафора зв'язку, яка зображує мовне спілкування у вигляді процесу передачі об'єкта одним співрозмовником іншому.

Дослідження похідних метафоризованих значень прийменника *to* уможливило виявлення низки когнітивних метафор, що лежать у їх підґрунті.

Так, одним з найпоширеніших асоціативних механізмів є уявлення емоцій у вигляді рухливих об'єктів, тобто термінами онтологічної метафори ЕМОЦІЇ є ОБ'ЄКТИ/EMOTIONS are OBJECTS [7]. Якщо емоції концептуалізуються як об'єкти, про них можна висловлюватися як про такі, що мають властивості об'єктів, як такі, що ними можна маніпулювати, а саме передавати від однієї людини іншій:

(1) *Of course, she sent her love to Jean* [9] / (2) *Open now your hearts to me; give your love to me* [9] / (3) *We are all fine and Chris and Nick send their love to you* [9].

У наведених ілюстративних прикладах (1)-(3) емоції передаються від однієї людини іншій – одержувачу. Емоцію подано як рухливий об'єкт; одержувач є кінцевою точкою (ціллю), прийменник *to* репрезентує напрямок руху емоції до кінцевої точки – одержувача емоції. Отже, досліджуваний прийменник отримує метафоричне значення «напрямок руху убік одержувача емоції».

G у локативній сцені може також виступати як одержувач досвіду/поведінки:

(4) *He wasn't very nice to the other children* [9]. / (5) *The group are very welcoming to new members* [9]. / (6) *One surprise was how friendly everyone was to us on our travels* [9].

У свідомості носіїв англійської мови поведінка/досвід також уявляється у якості об'єкту, що рухається від А до В, оскільки у свідомості носіїв англійської мови існує тісний асоціативний зв'язок між доменом ДОСВІД і доменом ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ, що покладено в основу концептуальної метафори ДОСВІД є ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ/EXPERIENCES are OBJECTS. Отже, прикметники *nice, welcoming, friendly* у прикладах (4)-(6) репрезентують у спатіальній сцені рухливий об'єкт, який переміщується у просторі від F до кінцевої точки G, а напрямок руху об'єкту репрезентовано досліджуваним прийменником. Отже, прийменник *to* розвиває похідне значення метафоричного типу «напрямок руху убік одержувача досвіду/поведінки».

Також одержувачем у якості цілі у спатіальній сцені може виступати одержувач перцептивного досвіду – тактильного, ольфакторного, візуального, акустичного, що також концептуалізується термінами метафоричної кореляції ДОСВІД є ФІЗИЧНИЙ ОБ'ЄКТ/EXPERIENCES are OBJECTS. У спатіальній сцені, до якої відсилає досліджуваний прийменник, F – це результат перцептивного досвіду, G – одержувач перцептивного досвіду, *to* репрезентує напрямок руху від F до G:

(7) *It sounds to me as if he needs professional help* [9]. / (8) *It tastes just like champagne to me* [9].

У наведених прикладах (7)-(8) досвід, отриманий від акустичного та смакового відчуття, – це елемент F спатіальної сцени, а людина, що отримує цей досвід, *me*, – це G – одержувач перцептивного досвіду, який висловлює оцінне судження про результат досвіду. Прийменник *to* репрезентує напрямок руху до одержувача перцептивного досвіду (або метафоричний кінцевий пункт руху об'єкту).

Дієслово *seem* у сучасній англійській мові не зараховується до перцептивних дієслів, але його первісним значенням було «to appear», отже, воно дуже тісно пов'язане із значеннями перцептивних дієслів. Дієслово *seem* у сучасній англійській мові використовується у повідомленнях про абстрактні, внутрішні процеси, коли йдеться про процеси мислення і наведення висновків, і також виступає частиною прийменникової конструкції з прийменником *to*: (9) *Doesn't that seem weird to you?* [9]. У наведеному прикладі прийменник *to* сигналізує про напрямок руху до одержувача перцептивного досвіду (= висновку).

У сучасній англійській мові прийменник *to* також виявляє похідне значення метафоричного типу «напрямок руху убік одержувача інформації», у підґрунті якого лежить кондуїтна метафора. Кондуїтна метафора, або метафора зв'язку, зображує мовне спілкування

у вигляді процесу передачі об'єкта одним співрозмовником іншому [10]. Мова функціонує у якості каналу передачі думок і почуттів від одного індивіда іншому [10]. Думки і почуття як абстрактні сутності асоціюються з фізичними об'єктами, якими можна маніпулювати. Фізичний досвід людини, у свою чергу, зумовлює спрямування людиною об'єкту яким-небудь шляхом до місця призначення. Так, завдяки метафоризованому значенню прийменника *to* інформацію подано як об'єкт, що рухається до місця призначення; досліджуваний прийменник вказує на напрямок руху цього об'єкту. У цьому значенні прийменник *to* сполучається з дієсловами говоріння, а також дієсловами, в семантичній структурі яких виявляється категоріальна сема «передача інформації»: (10) *I spoke to her last Wednesday* [9].

Неспатіальні значення прийменника *to* також розвиває на підґрунті метафоричних кореляцій с доменом джерела ФІЗИЧНА БЛИЗЬКІСТЬ / PHYSICAL PROXIMITY. Так, спостерігається тісний асоціативний зв'язок фізичної близькості з темпоральною близькістю (ТЕМПОРАЛЬНА БЛИЗЬКІСТЬ є ФІЗИЧНА БЛИЗЬКІСТЬ / TEMPORAL PROXIMITY is PHYSICAL PROXIMITY), на підґрунті чого досліджуваний прийменник демонструє темпоральне значення «близькість до початку події»: (11) *At this point, the investigators were closer to the truth than they realized* [9].

У досліджуваного прийменника спостерігається розширення спатіального значення «прикріплення» на основі примарної метафори EMOTIONAL CLOSENESS is PHYSICAL ATTACHMENT. Примарні метафори – це особливі приклади метафор, в яких референт і корелят пов'язані між собою у межах конкретного сенсорного досвіду, тобто належать одному понятійному простору: референтом стає поняття, що є «суб'єктивним відгуком» на сенсорний сигнал, інформація про який подана у кореляті метафори [1, с. 37]. У цьому значенні прийменник *to* вживається у сполученні з *be married / be engaged*. Коли чоловік і жінка одружені або заручені, вони фізично пов'язані (ВІДНОСИНИ є ЗВ'ЯЗОК / RELATIONSHIP is A BOND): вони тримаються за руки, обіймаються, цілуються. Фізична близькість, у свою чергу, асоціюється з емоційальною близькістю на основі вищевказаної примарної метафори: (12) *Nicole is married to my brother* [9].

Таким чином, дослідження семантики спатіального прийменника *to* у сучасній англійській мові із залученням лінгвокогнітивного підходу, заснованого на когнітивній обґрунтованості лексики мови, зумовило виокремлення неспатіальних значень метафоризованого типу, в основі яких лежить базовий механізм асоціативного мислення. Перспективою дослідження є вивчення семантики інших спатіальних прийменників сучасної англійської мови у межах запропонованого підходу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жаботинская С.А. Основы теории примарной метафоры / С.А. Жаботинская // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія». – 2011. – Том 14., № 1. – С. 35-45.
2. Лещева Л.М. Лексическая полисемия в когнитивном аспекте / Л.М. Лещева. – М.: Языки славянской культуры; Знак, 2014. – 256 с.
3. Пайар Д. К вопросу о значении предлога *sur* / Д. Пайар // Исследования по семантике предлогов : сб.ст. – М.: Русские словари, 2000. – С. 152-188.
4. Селиверстова О.Н. К вопросу о семантической структуре языковых единиц (на примере слов *у* и *рядом*) / О.Н. Селиверстова // Облик слова : сб. ст. / РАН. Ин-т рус. яз. – М.: Рус. Словари, 1997. – С. 92-104.
5. Cienki A. J. Spatial Cognition and the Semantics of Prepositions in English, Polish and Russian / Alan J. Cienki. – München: Verlag Otto Sagner. – 1989. – 185 p.
6. Evans V. A Glossary of Cognitive Linguistics / V. Evans. – Salt Lake City: The University of Utah Press, 2007. – 251 p.
7. Lakoff G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: Chicago University Press, 1980. – 256 p.
8. Langacker R.W. Foundations of cognitive grammar. Volume 1. Theoretical prerequisites / Ronald W. Langacker. – Stanford California, CA: Stanford University Press, 1987. 516 + x pp.
9. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ldoceonline.com/>
10. Reddy M. J. The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in our Language about Language / M.J. Reddy // Metaphor and Thought / A. Ortony (Ed.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1979. – P. 284-310.
11. Tyler A. The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition / A. Tyler, V. Evans. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 268 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Марина Бєлова** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

**Катерина Красілова** – магістрант заочного відділення Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, концептуалізація і категоризація, асоціативний механізм метафоризації.

УДК 811.134.2

НЕГАТОР *NO(N)* У СЕРЕДНЬОВІЧНІЙ ІСПАНСЬКІЙ МОВІ

Ганна ГЛУЩУК-ОЛЕЯ (Київ, Україна)

У статті досліджено зміни форм негатора *non* → *no* в іспанській мові доби раннього середньовіччя. Головним / ядерним лексико-граматичним показником вираження категорії заперечення в іспанській мові вважається частка *no*. Інші індоєвропейські мови послуговуються схожими заперечними маркерами, однак у кожній простежується своя специфіка функціонування. Центральним мовним засобом вираження заперечення у давньоіспанській і сучасній іспанській мові, безперечно, є негатор *no(n)*, який протягом середньовіччя з'являється, переважно, у вигляді *non*, за формою і функціями виходячи із латинського прислівника *non*. У найдавніших текстах, написаних на перехідному етапі розвитку мови у перших знайдених нотаріальних пам'ятках єдиним виключним варіантом був *non*. Протягом XII – першої половини XV ст. вживалися обидві форми, проте переважала форма *non*, але вже наприкінці XV ст. *no* починає домінувати. Продовж XVI–XVII ст. *non* продовжує спорадично з'являтися у небагатьох текстах, що може бути зумовлено стилістично як спроба наслідувати мову Лицарських романів або передати сільську розмовну говірку. Проте на сьогодні в астурійському діалекті продовжують існувати вирази як *non por cierti*, *n'home*, *non pus* і просто *non* як категорична негативна відповідь.

**Ключові слова:** негатор, заперечення, іспанська мова, діахронія, середньовічні тексти, романські мови.

*Глуцук-Олея А.И. Негатор NO(N) в средневековом испанском языке.*

В статье рассмотрены изменения формы негатора *non* → *no* в испанском языке эпохи средневековья. Главным / ядерным лексико-грамматическим показателем выражения категории отрицания в испанском языке считается частица *no*. Другие индоевропейские языки пользуются похожими отрицательными маркерами, однако в каждом прослеживается своя специфика функционирования. Центральным языковым средством выражения отрицания в старoisпанском и современном испанском языке, бесспорно, является негатор *no (n)*, который в течение средневековья появляется преимущественно в виде *non*, по форме и функциям исходя из латинского наречия *non*. В древнейших текстах, написанных на переходном этапе развития языка в первых найденных нотаріальных памятниках единственным исключительным вариантом был *non*. В XII – первой половине XV в. употреблялись обе формы, но преобладала форма *non*, но уже в конце XV в. *no* начинает доминировать. На протяжении XVI–XVII в. *non* продолжает иногда употребляться в немногочисленных текстах, что может быть обусловлено стилистически как попытка следовать языку Рыцарских романов или передать сельский говор. Однако на сегодня в астурійском диалекте продолжают существовать выражения как *non por cierti*, *n'home*, *non pus* и просто *non* как категорический отрицательный ответ.

**Ключевые слова:** негатор, отрицание, испанский язык, диахрония, средневековые тексты, романские языки.

*Glushchuk-Oleia A.I. Negation NO(N) in medieval Spanish.*

The article investigates changes in the forms of the negator *non* → *no* in the Spanish language of the early Middle Ages. The main / nuclear lexical-grammatical expression of the category of negation in the Spanish language is the particle *no*. Other Indo-European languages use similar negative markers, but each has its own specifics of functioning. The central means of expressing negation in ancient Spanish and contemporary Spanish is undoubtedly the negator *no(n)*, which during medieval times appears predominantly in the form of *non*, in form and functions based on the Latin *non*. In the oldest texts written at the transitional stage of the development of the language in the first found notary memorials, the only exceptional option was *non*.

During the XII – the first half of the XV century both forms of the negator were used, but the form prevailed in the form of *non*, but at the end of the XV century the form *no* begins to dominate. Historical trajectory of change of the form of the negator *non* at *no* from the middle of the XII to the beginning of the XVI century can be due to the following factors: the appearance of *no*; before some reduced pronouns; before the sound / l /; before the vocals, before the pause, at the end of the sentence / phrases etc., which could have been caused by phonotactics and the change in pronunciation in the colloquial language, as well as the tendency to use before the verb, which is in general characteristic of the Romance languages. During the XVI–XVII centuries *non* continues to appear sporadically in a few texts. The use of archaic forms may be conditioned stylistically as an attempt to imitate the language of the Knights' novels or to pass the village spoken conversation. However, in the Asturian dialect, the expressions continue to be erased as *non por cierti*, *n'home*, *non pus* and simply *non* as a categorical negative response. We have found that the evolution of the

*form of the negator non is a varied feature in the history of the Spanish language, and its linguistic status still attracts the attention of contemporary linguists, which allows us to study its functioning not only in diachrony, but also in synchrony.*

*Key words:* negator, negation, Spanish language, diachrony, medieval texts, romance languages.

Центральним мовним засобом вираження заперечення у давньоіспанській і сучасній іспанській мові, безперечно, є негатор *no(n)* [5, с. 333], який протягом середньовіччя з'являється, переважно, у вигляді *non*, за формою і функціями виходячи із латинського прислівника *non*. Так, у найдавніших текстах *Las Glosas Emilianenses*, *Las Glosas Silenses*, написаних на перехідному етапі розвитку мови не іберо-романською латиною і ще не давньоіспаською, у перших знайдених нотаріальних пам'ятках єдиним виключним варіантом був *non* (*non se quempetet*, *non se entrezadan*, *si non sapet*, *non siegat osatu*), форми *no* з'являються у кастильських і леонських документах, датованих приблизно 1155–1186 роками [6, с. 347]: *no les fagamos, que por bona fe no la saquen*. Наприкінці XII – першій третині XIII ст. стабільність уживання *non* починає порушуватися. Сприводу таких альтернатив, спостереження Р. Менендес Підала [4, с. 192] і Х. Коромінаса [2, с. 231] співпадають, що, частіше, вживання *no* залежить від певних обставин, у нашому дослідженні ми репрезентуємо це прикладами із вибірки *Cantar de Mio Cid*:

1. *NO* поєднується з апокопованими енклітиками (46 разів):

*Debanle grandes colpes, mas nol' falsan las armas* (PC, v.2401, p. 320); *Nos' detardan de adobasse esas yentes christianas* (PC, v. 1708, p. 293). М. Руеда Руеда у своєму дослідженні наголошує на відсутності прикладів вживання *non* з апокопованими енклітиками [7, с. 30]. Проте ми, користуючись виданням *Cantar de Mio Cid* 1779 р. знайшли такі: *Sabet, el otro nongel' osó esperar* (PC, v. 776, p. 258); *Hya, mugier Doña Ximena, nonm' lo aviedes rogado?* (PC, v. 1763, p. 335). Останній випадок у пізніших виданнях, якими, ймовірно, послуговувалася дослідниця [7, с. 28], почав передаватися як *nom lo aviedes ...?*. Таким чином, дійсно, можна спостерігати асиміляцію кінцевого *-n* з початковим приголосним займенника-енклітик: *non + me + lo* → *nonm' lo* → *nom + lo*, як це і було відмічено Р. Менендесом Підалем [4, с. 193]. Причому такі випадки як *nonl*, що зустрічаються у текстах: *Como non fue esc i o nonl divinaria ...* (GB, v. 8, p. 2); *non hobo lo que quiso, nonl' fue cobdicar sano* (РАН, v. 217, p. 42); *Como non fue esc i o nonl devinaria...* (GB, v. 8, p. 2); *Mal val que faserse pobre á quen nonl dará nada* (РАН, v. 610, p. 97); *Dalle he sarne, è diviesos, que de lidiar nonl' miembro* (РАН, v. 1064, p. 174), дослідник вважає помилковою інтерпретацією видавців [4, с. 193] чи-то переписувачів [6, с. 358]. Та ми пропонуємо розглядати це так: *non + lo* → *nonl* → *nol*, у разі чого ми знову бачимо процес асиміляції.

За умов передування обох варіантів негатора – *non / no* – займенникам-енклітиками у повній формі, різниться їхня кількість уживань – 117 / 27 відповідно. Причому, із *me, te, se, vos* – виключно *non* [4, с. 192–193; 6, с. 349; 7, с. 28–29], наприклад: *De que non me fallaren los Infantes de Carrion* (PC, v. 2803, p. 336); *Non te iuntaras conmigo fata dentro en la mar* (PC, 2426, p. 321); *Delant veyen so duelo, non se pueden hubiar* (PC, v. 1189, p. 273); *A mis dedos cien Caballeros que non vos pido mas* (PC, v. 1138, p. 271). Також ця форма зустрічається частіше із займенниками на // (55 випадків, *no* – 19), наведемо такі приклади: *De noche lo lieben que non lo vean los Christianos* (PC, v. 93, p. 234); *Non las podien poner ensomo...* (PC, v. 171, p. 237); *A menos de muerte non la puedo dexar* (PC, v. 1644, p. 291); *Al sabor de la ganancia non le quiere detardar* (PC, v. 1206, p. 274); *Enprestan de lo ageno, que non les cumple lo suyo* (PC, v. 3260, p. 354); *No lo detardan todos tres se apartaron* (PC, v.105, p. 233).

Цікавим є те, що саме з займенником *lo* негатор *non* вживається 44 рази, *no* – 13 [4, с. 193], з *gelo* (і варіантами *gela, gelos, gelas, gele, geles*) – 16 на противагу 1 випадку з *no* [6, с. 349], ми відібрали такі приклади: *Mager que mal le queramos, non gelo podremos fer* (PC, v. 1532, p. 287); *Mio Cid se los ganára, que non gelos dieran en don* (PC, 2021, p. 306); *Vos casades mis fijas, ca non gelas do yo* (PC, v. 2120, p. 309); *Que presa en Valencia que non gela en parar* (PC, v. 1232, p. 275). Із займенником *nos* ситуація кількості вживання трохи змінюється

– із *no* – 7 разів, із *non* – 4, ймовірно, через запобігання злиття двох назальних звуків [MorenoBernal97, 349], порівняймо: *Si Dios non nos vale, aqui morremos nos* (PC, v. 2805, p. 336); *Desfechos nos ha el Cid, sabet, si no nos val* (PC, v. 1441, p. 283).

2. Редукована форма негатора з'являється наприкінці фрази / строфи, що не виключає повністю певні варіанти з *non* [4, с. 193], наприклад: *Besad las manos ca los pies no* (PC, v. 2038, p. 306); *Podedes oir de muertos, ca de vencidos non* (PC, v. 3541, p. 364).

3. Поява *no* в інших контекстах спостерігається перед паузами і дієсловами, особливо, які починаються на голосні [6, с. 349], так, знаходимо: *El uno en el Parayso, ca otro no entró ala* (v. 351, p. 244); *Vió Diego Gonzalez que no escarparie con alma* (PC, v. 3670, p. 370); ... *ca dos espadas no dió* (PC, v. 3183, p. 351).

Подібні тенденції уживання скороченої форми негатора спостерігаються у всіх середньовічних текстах, розглянемо на відібраному матеріалі появу *no* з:

– апокопованими енклітиками:

XIII ст.: *Sabet que nol ovieron dos veces a clamar* (GB, v. 726, p. 93); *Que de Dios á la alma nol fuessen demandados* (GB, v. 7, p. 230); ...*que nos le defendié castillo nin cibdat* (PAM, v. 308b, p. 44); *Aun yo nom tengo de ti por desamparado* (PAM, v. 1040, p. 147); *non te cal, que, si vençes, not venguarán vasallos* (PAM, v.83d, p. 12); *Nol sabian en el mundo de beltat* (LA, V.5, P. 13).

XIV ст.: *Achaque le levanta, por que nol' den del pan* (PAH v. 83, p. 21); *Vete, dil' que me non quiera, que nol' quiero, nil' amo* (PAH v. 91, p. 23); *Si algo nol' probares, nol' seas despechoso* (PAH v. 538, p.86);

– займенниками-енклітиками у повній формі:

XIII ст.: *Que conteció de Elena no lo podemos saber, No lo quiso Omero en su libro poner* (PAM, v.714.c.d., p. 101); *No le tiene ninguno que era delectoso* (GB, v. 42, p. 118); *No lis dissisti gracias en tu espidimienti* (GB, v. 116, p. 128); *Ellos buscan la guerra, ca vos no la buscades* (GB, v. 406, p. 165); *No li dizrie tal fijo a tal madre de non* (GB, v. 181, p. 309); *Si no vos lo tollieren nuestros graves pecadores* (GB, v. 283, p. 37);

XIV ст.: *Si vos no me acorredes, mi vida es perdida* (PAH v. 675, p.109); *Contra los tres principales, que no se ayuntan desconsuno* (PAH v. 1577, p.262);

– з дієсловами:

XIII ст.: *No quiero a tus idolos servir ni adornar* (GB, v. 44, p. 234); *Paz fue por todo el mundo qual no fue ante de ella* (GB, v. 29, p. 246); *En la barba los pelos aun no assomaban* (PAM, v. 21, p. 4); *Sobre todo te cura mucho no amar las mugieres* (PAM, v. 48, p.7); *Ya veye Antinágora que no era mal casado* (LA, v. 618, p. 80); *De aquel tiempo que fue ella despues no nació tan bella* (ME, p. 92);

XIV ст.: *El que no quisiere á fuerça o amidos* (LDM, p. 13); *Quien no tiene miel en la orza, téngala en la boca* (PAH v. 1577, p.262); *El sabio vencer al loco con consejo no es tan poco* (PAH, v. 703, p. 113).

За нашими спостереженнями, обидва варіанти *non* і *no* співіснують протягом доби раннього середньовіччя і вживаються не лише в одному творі, а й в одному реченні / строфі: *Si non, ver no puedes la faz del Criador* (GB, v.154, p. 20); *Mas no lo quiso Dios, ca non era guisado* (PAM v. 456d, p. 65); *Amor non puedo saber el gran mal que no merecco* (CI, p.16). Можливо, це пов'язано із віршованою формою більшості текстів цієї доби, що уможливило вживання *non* / *no* як необхідність силабічного підрахунку відкритих і закритих складів [6, с. 348].

Окрему увагу привертає той факт, що після поступового поширення і писемної фіксації форми *no* у XII – середині XIII ст., протягом XIV – першій половині XV ст. майже єдиною вживаною формою знову стає *non* [6, с. 358–359]. Так, наприклад, у творі XIV ст. *La Danza de la Muerte* на 24 випадки *non*, нами було зафіксовано лише 2 випадки *no* (LDM). У XV ст. форма *no* вживається уже у більшій кількості випадків і за різних обставин: *No fiedes en ese mundo... no me pudo dar balia..* (CI, p. 2); *E no a de pasar assí... Pues no he más de una ffe* (CI, p. 23); *Salvo senyora que no bos consiento* (CI, p. 55); *Creyo nom olvidaredes, ...no me despido*



*senyora, no me matedes* (CI, p. 210); *No menos hermosa e mas dolorida* (CO, p. 16); *No en palabras los ánimos gentiles, no en amenazas, ni en semblantes fieros* (CO, p. 16); *...si no Anibal...dudo si Roma falló* (CO, p.276); *A buen fruto no han llegado* (CO, p.308). Починаючи з другої половини XV ст., форма *no* починає з'являтися у більшості текстів. Після проведеного нами аналізу щодо вживання обох форм негатора, результати спостереження ми можемо представити так (Див. Табл.)

Таблиця

**NON і NO у середньовічній іспанській мові**

період	<i>non / no</i>	
Перші писемні пам'ятки – сер. XII ст.	Єдина фіксована форма	<i>non</i>
Кінець XII – перша третина XIII ст.	Письмова факсація <i>no</i>	<i>non &gt; no</i>
Середина XIII ст.	Часте вживання <i>no</i>	<i>non ± no</i>
Початок XIV – сер. XV ст.	Зменшення частотності <i>no</i>	<i>non &gt; no</i>
Друга половина XV ст.	Майже єдина форма – <i>no</i>	<i>non &lt; no</i>
Кінець XV ст.	Зникнення <i>non</i>	<i>no</i>

Як бачимо з наведених фактів, протягом XII – першої половини XV ст. вживаються обидві форми негатора, проте переважає *non*, але вже наприкінці XV ст. форма *no* починає домінувати [1, с. 1166; 7, с. 33], що, насамперед, простежується у текстах Селестини і в Граматиці А. Небріхи [2, с. 231]. І якщо у Селестині немає жодного випадку вживання *non*, у Граматиці їх зафіксовано три, хоча сам А. Небріха єдиною формою негатора указує *no* [6, с. 358]. Резюмуючи, ми склали таку історичну траєкторію зміни форми:

***non* → *non > no* → *non ± no* → *non > no* → *non < no* → *no***

Тим не менше, *non* продовжує спорадично з'являтися у XVI–XVII ст. [1, с. 1167; 7, с. 33–34]. Вживання архаїзованої форми може бути зумовлено стилістично як спроба наслідувати мову Лицарських романів або передати сільську розмовну говірку [2, с. 231]. Так М. де Сервантес вживає *non*, коли вкладає до вуст Дона Кіхота підкреслено пафосну архаїзовану модель мовлення, імітуючи лицарські романи [6, с. 358]. Та, навіть, сьогодні в астурійському діалекті існують вирази як *non por ciertu, n'home, non pus* і просто *non* як категорична негативна відповідь [3, с. 77]. Підсумовуючи все викладене вище, бачимо, що еволюція форми негатора *non* є змінною рисою в історії іспанської мови, а його лінгвістичний статус та можливість вживання у різних контекстах з різними частинами мови досі привертає увагу сучасних науковців, що дозволяє вивчати його функціонування не тільки в діакронії, а й синхронії.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Camus Bergareche B. La expresión de la negación / Bruno Camus Bergareche // Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte : La frase verbal. – México : FCE, UAM. Vol. 1. CXXVI, 2006. – P. 1165–1249.
2. Corominas J. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico / J. Corominas, J. A. Pascual. – Madrid : Grados, T. 4., 1985. P. 201–285.
3. García Valdés C. Algunos aspectos de la negación en asturiano / C. García Valdés // Estudios y trabajos del seminariu de llingua asturiana II. – Asturias : Universidá d'Uviéu, 1979. – P. 77–84.
4. Menéndez Pidal R. Cantar de Mio Cid: texto, gramática y vocabulario / Ramón Menéndez Pidal. – Madrid : Imprenta de Bailly-Bailliére e hijos, 1908. – 420 p.
5. Menéndez Pidal R. Manual de gramática histórica española / Ramón Menéndez Pidal [undécima edición]. – La Habana : Edición revolucionaria, 1962. – 367 p.
6. Moreno Bernal J. Sobre *no* y *non* en español medieval / Jesús Moreno Bernal, Bautista Horcajada // Revista de Filología Románica, Vol. I., Núm. 14.– Complutense : Servicio de Publicaciones Universidad de Complutense, 1997. – P. 345–361.
7. Rueda Rueda M. Los términos negativos en español: aproximación diacrónica / Mercedes Rueda Rueda. – León: Universidad de León, 1997. – 352 p.

**ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ**

Siglo XII

**PC – Poema del Cid** // Coleccion de poesias castellanas anteriores al siglo XV. Tomo 1. – Madrid : Antonio de Sancha, M.DCC.LXXIX (1779). – 404 p.

Siglo XIII

**GB – Gonzalo de Berceo** // Colección de poesías castellanas anteriores al siglo XV. Tomo II. Ilustradas con algunas notas e índice de voces anticuadas por d. Thomas Antonio Sanchez. – Madrid : Antonio de Sancha, M.DCC.LXXX (1780). – 560 p.

**PAM – Poema de Alexandro Magno** // Colección de poesías castellanas anteriores al siglo XV. Tomo III. Ilustradas con algunas notas e índice de voces anticuadas por d. Thomas Antonio Sanchez Bibliotecario de S.M. – Madrid : Antonio de Sancha, M.DCC.LXXXII (1782). – 444 p.

**LA – El Libro de Apolonio** // en Colección de algunas poesías castellanas anteriores al siglo XV, para servir de continuación a la publicada por D. Thomás Antonio Sanchez. – Madrid : D. Vicente de Lalama, 1841. – 133 p.

**ME – La Vida de Santa María Egipcíaca** // en Colección de algunas poesías castellanas anteriores al siglo XV, para servir de continuación a la publicada por D. Thomás Antonio Sanchez. – Madrid : D. Vicente de Lalama, 1841. – 133 p.

**La Adoracion de los Tres Reyes de Oriente** // en Colección de algunas poesías castellanas anteriores al siglo XV, para servir de continuación a la publicada por D. Thomás Antonio Sanchez. – Madrid : D. Vicente de Lalama, 1841. – 133 p.

Siglo XIV

**PAH – Poesias del Arcipreste de Hita** // Colección de poesías castellanas anteriores al siglo XV. Tomo IV. Ilustradas con algunas notas e índice de voces anticuadas por d. Thomas Antonio Sanchez Bibliotecario de S.M. – Madrid : Antonio de Sancha, M.DCC.LXXXII (1790). – 134 p.

**LDM – La danza de la Muerte**, poema castellano del siglo XIV, enriquecido con un Preámbulo, Fascimile y Explicación de las voces más anticuadas, publicado enteramente conforme con el Codice original por Don Florencio Janer, miembro de diversas academias y corporaciones científicas, premiado por la Real Academia de la Historia, etc. – Paris : En Casa de Mme C. Denne Schmitz, 1856. – 32 p.

**CL – Libro de Patronio ò el Conde Lucanor** compuesto por el Príncipe Don Juan Manuel en los años de 1328–29 // Reproducido al texto del código del Conde de Puñonrostro. – Segunda edición reformada. – Vigo : Librería de Eugenio Krapf, 1902. – 230 p.

Siglo XV

**CI** – Colección de poesías de un **Cancionero inédito** del siglo XV. – Madrid : Tipografía de Alfredo Alonso, 1884. – 314 p.

**OI – Obras inéditas de Iñigo Lopez de Mendoza Marqués de Santillana**, de Fernan Perez de Guzman y de otros poetas de siglo XV recogidas y anotadas por Eugenio de Ochoa. – Paris : Imprenta de Fain y Thunot, MDCCC XLIV (1844), – 409 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ганна Глушук-Олея** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та романської філології Херсонського державного університету, докторант кафедри іспанської та французької філології Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* категорія заперечення в іспанській мові: історія і сучасність, афективні модель заперечення (експліцитні / імпліцитні), феномен плеонастичного заперечення в іспанській мові.

УДК 81'373= 112.

## ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ПОЛЕ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ СЕМАНТИКИ ПОХІДНИХ ДІЄСЛІВ

**Наталія ДЕРКЕВИЧ (Тернопіль, Україна)**

*У статті проаналізовано семантику похідних дієслів з невідокремлюваним префіксом be- у художньому тексті, адже похідне слово має можливість відобразити чи описувати ситуацію із необхідним ступенем повноти, точності, детальності. Деривати у формально-семантичній структурі тексту забезпечують семантичну компресію, що криється у їх здатності виражати семантику, співмірну зі значенням синтаксичних одиниць, а також граматичну перекатегоризацію ознакових значень, що уможливило для них нові комунікативні функції. Похідне слово, порівняно з простим, непохідним, вносить більше інформації через свою вмотивованість, через наявність у ньому додаткового компонента, який саме несе цю інформацію. Комплексний характер значення словотвірних одиниць, семантико-функціональна кореляція більшості похідних слів із відповідними синтаксичними структурами зумовлюють можливість і необхідність використання вторинних найменувань. Похідне слово виконує в семантичній структурі тексту функції економії, раціональної подачі інформації. Постійне поповнення лексики тієї чи іншої мови похідними словами є придатним матеріалом для вивчення шляхів функціонування мови, її зв'язку з розвитком суспільства. Особливо широкі перспективи відкриває вивчення семантичної структури у контексті нового похідного слова, яке здатне фіксувати безпосередній акт словотворення, а також інтерпретувати вжиті у ньому новоутворення.*

**Ключові слова:** семантика, грамати́ка, похідне слово, твірна основа, дериват, префіксація, мотивація, синонімія.

*Деркевич Н.А. Художественный текст как поле для выражения семантики производных слов.*

*В статье проанализирована семантика производных глаголов с неотделяемым префиксом be- в художественном тексте, поскольку производное слово имеет возможность отражать или описывать ситуацию с необходимой степенью полноты, точности, детальности. Дериваты в формально-семантической структуре текста обеспечивают семантическую компрессию, которая способна выразить семантику, которая соразмерна со значением синтаксических единиц, а также грамматическую перекатегоризацию признаков значений, что дает для них возможность проявлять новые коммуникативные функции. Производное слово, по сравнению с простым, непродеривированным, вносит больше информации благодаря своей мотивированности и дополнительному компоненту, который несет эту информацию. Комплексный характер значения словообразовательных структур, семантико-функциональная корреляция большинства производных слов из соответствующими синтаксическими структурами обуславливают возможность и необходимость использования вторичных наименований. Производное слово исполняет в семантической структуре текста функцию экономии, рациональной подачи информации. Постоянное пополнение лексики в языке производными словами является необходимым материалом для изучения путей функционирования языка, его связи с развитием общества. Особенно широкие перспективы открывает изучение семантической структуры в контексте нового производного слова, которое способно фиксировать акт словообразования а также интерпретировать использованный в нем дериват.*

*Ключевые слова:* семантика, грамматика, производное слово, производная основа, дериват, префиксация, мотивация, синонимия.

*Derkevych N.A. Fictional text as the field of indentifying the semantics of derivative words.*

*The article analyzes the semantics of derivatives of verbs with an indefinite prefix be- in a literary text, because the derivative word has the ability to display or describe a situation with the required degree of completeness, accuracy and detail. Derivatives in formal and semantic structure of text provide semantic compression, which lies in their ability to express semantics, commensurate with the value of syntactic units, as well as grammatical re-categorization of sign values, which provides for them new communicative functions. A derivative word, in comparison with simple, underived, introduces more information because of its motivation, because of presence in it of additional component that carries this information. The complex character of meaning of word-building units, semantic and functional correlation of most derivative words with the corresponding syntactic structures, predetermines the possibility and need for the use of secondary names. This is due to the fact that the derivative word performs in the semantic structure of the text the function of economy, rational submission of information, helps to avoid grammatical cumbersome and syntactic complication. Continuous replenishment of vocabulary of a given language with derivative words serves as a very suitable material to study the ways of language functioning, its connection with the development of society. A particularly broad perspective opens the study of semantic structure in the context of a new derivative word, which can capture the direct act of word formation, as well as interpret the use of neologisms in it. A word acquires its complete meaning just in the text, the derivative word with prefix deals also his semantic in the text. The role of the derivative word in the process of generating the text lies in its purpose – to be a means of text nominations.*

*Key words:* semantics, grammar, derivative word, word formation basis, derivative, prefixation, motivation, synonymy.

**Актуальність і постановка проблеми.** Важливим завданням сучасного мовознавства є дослідження особливостей функціонування слова у тексті, переосмислення його семантики, вивчення відношень і характеру зв'язків, які виникають у тексті між значеннями слова, саме тому особливої актуальності у сучасному мовознавстві набуває системне вивчення граматичних, функціонально-семантичних аспектів художнього тексту.

**Аналіз досліджень.** Поряд з іншими мовними одиницями похідне слово виступає у ролі необхідного лексичного наповнення тексту. Про взаємозв'язок словотвору та лінгвістики тексту і сферу функціонування похідного слова присвятило багато відомих лексикологів, зокрема М. М. Полюжин, Е.С. Кубрякова, М. Д. Степанова, В. Фляйшер, І. Р. Гальперин. Як зазначають Е. С. Кубрякова та М. М. Полюжин, на стику лінгвістики тексту і словотворення виникає низка питань, які пов'язані з використанням словотворення в “інтересах” тексту, а зі “службою” тексту словотворенню, що свідчить про розширення сфери вивчення функціонування похідного слова.

Комплексний характер значення словотвірних одиниць, семантико-функціональна кореляція більшості похідних слів із відповідними синтаксичними структурами зумовлюють можливість і необхідність використання вторинних найменувань. Це пов'язано з тим, що похідне слово виконує в семантичній структурі тексту функції економії, раціональної подачі інформації, сприяє уникненню граматичної громіздкості та синтаксичного ускладнення. Постійне поповнення лексики тієї чи іншої мови похідними словами служить дуже придатним матеріалом для вивчення шляхів функціонування мови, її зв'язку з розвитком суспільства. Особливо широкі перспективи відкриває вивчення семантичної структури у

контексті нового похідного слова, яке здатне фіксувати безпосередній акт словотворення, а також інтерпретувати вжите у ньому новоутворення [7, с. 20].

Цінність нової інформації, на думку І. Р. Гальперина, залежить від зусиль, які витрачаються на її декодування тим, хто сприймає, і вона є мінімальною у тому випадку, коли адекватність усвідомлення похідного слова вимагає не стільки вгадування значення, що ним виражається, скільки прочитання мотивації, яка лежить у його основі [1, с. 11].

Семантичною домінантою похідних з префіксом *be-* є вираження поширення дії на поверхню, орнативності. Особливо чітко і виразно цю семантичну ознаку спостерігаємо у зв'язному тексті. Так, значення орнативності спостерігаємо у низці однотипних похідних із префіксом *be-*:

*Es war ja wohl dicht bewaldet und vollen Bergrucken, aber an den Flüssen und Seen lagen bebaute Felder, ... Die Sonne war im Untergehen, aber es war noch taghell, als die Krahen die mit Heidekraut bewachsene Ebene erreichten* [10, с. 127].

*... und war so uber und uber mit Blumen und bunten Bandern und Schmucksachen behangt ... Die Leibchen und Rocksäume der Brautjungfern waren mit Rosen und Tulipanen bestickt ... und er hatte viele reizende bewaldete Inseln und Landzung* [10, с. 263].

*Jetzt sei das Lande keine Wildnis mehr, nun konnte es bebaut und bepflanzt werde* [10, с. 404].

Тему орнативності спостерігаємо у відіменникових дериватах:

*Ich hatte meine kleinen Brüder bestaunt, als sie im Kinderbettchen strampelten, hatte sie im Sportwagen geschoben und mit dem Schnuller beruhigt, wenn meine Mutter für sie keine Zeit hatte. In der Unterstufe hatte ich die anderen Mädchen um ihre Kleider beneidet, um ihre glänzenden Haare. Ich hatte unter Bäumen gestanden und meinen Brüdern beim Tanzspiel zugeschaut, ihre Geschmeidigkeit und Tollkühnheit bewundert* [11, с. 107].

Похідні дієслова, які стали перехідними внаслідок приєднання до їхньої основи префікса *be-*, передають у тексті значення “зайти, переступити”:

*Menschen, sie erlauben uns nicht nur, ihre Mühle zu betreten, sondern oft auch das Biet zu besteigen* [8, с. 149].

Значення отримання чогось чи володіння чимось також є характерним для похідних дієслів з префіксом *be-*:

*Mein Silberbesteck war so gut wie wertlos, außer dem Goldkettchen mit Kreuzanhänger, das ich zur Konfirmation bekommen hatte und dem Diamantenring, den mir meine Oma zum Abitur geschenkt hatte, besaß ich keinen wertvollen Schmuck. Für mein Handy bekam ich unter der Hand höchstens zweihundert Ausstrahlung* [11, с. 68].

Найбільш очевидним методом передачі значення є повтор у зв'язному тексті однакових або семантично подібних понять: вони відображають у тексті структуру думки:

*Er betrachtete das Eichhornchen, das so leicht durch die Baume huschte. Er betrachtete auch den Marder, der kein so kunstgerechter Kletter war wie das Eichhornchen* [10, с. 71].

*Sulo bekam Katzenschokolade und eine Aufziehmaus. Von meinen Eltern bekam ich wieder einmal ein langärmliches Baumwollnachthemd, von Reima und Tupu bekam ich Mütze, Schal und Handschuhe aus grauer Wolle. Von Minna bekam ich feines selbst gemachtes Konfekt.* [11, с.204].

Похідні дієслова з невідокремлюваними префіксами беруть активну участь у формуванні тематичної єдності тексту шляхом синонімічної заміни та антонімічного протиставлення. Синонімічні заміни є досить поширеними та продуктивними способами реалізації зв'язності тексту. Характеризуючи такі зв'язки, розрізняємо лексичні, синтаксичні та лексико-синтаксичні синоніми.

Семантичний зв'язок у тексті забезпечують лексичні відприкметникові синоніми *bekräftigen, befestigen, bestärken*:

*Zum Abschluss meines LeonardoUnterrichts zitierte ich gern, um ... vorbildlichen Menschen in das Bewusstsein meiner Schüler zu heben und dort ein Bild zu bekräftigen und befestigen* [8, с. 195]. *... dass ich sie nicht etwa in ihrer Traurigkeit und Schwermut bestärken wollte, ...* [9, с. 206].

Синтаксичний склад сучасної літературної мови є складною і рухомою семантичною єдністю процесів та явищ, де кожне речення пов'язане з реченнями інших моделей, з реченнями, які регулярно модифікують склад його вихідної моделі. Тож важко уявити

структуру речення, в якій відсутні синонімічні кореляти. Умовою синтаксичної синонімії, яка забезпечує можливість вибору засобів для побудови мовленнєвих одиниць, є не тільки чітке співвіднесення подібностей та відмінностей між потенційними варіантами вираження типового значення, але й збереження типу тексту, частиною якого служить ця конструкція, його комунікативних характеристик:

*Die Frau glaubte nicht, dass sie in dieser Nacht noch etwas von dem Wichtelmannchen zu sehen bekam, blieb aber doch am Fenster sitzen. Mit ihren fernsichtigen Augen sah es die Frau deutlich, auch bemerkte sie ...* [10, с. 32].

Використання низки синонімічних слів *zu sehen bekam, sah, bemerkte* поєднує текст, семантично визначаючи важливість певного фрагменту і створює синтаксичну синонімію.

У художньому та публіцистичному текстах синтаксична синонімія дуже часто взаємодіє із лексичною. Похідне слово з його комплексною семантикою створюється не тільки із суто лексичною метою, але й для здійснення цієї одиницею складніших граматичних, номінативно-комунікативних та синтаксичних функцій [5, с. 198].

*Sie setzten sich wie alte Freunde nebeneinander auf einen Zaun, um ihm zuzuschauen ... Er betrachtete diese Mussestunde als seine ganz persönliche Zeit ... Ben sah ihn an. Das hat er auch bemerkt* [14, с. 331-332].

У наведеному прикладі спостерігаємо деривати та дієслова із синонімічною семантикою “дивитися, розглядати, помітити”, що їх представлено у різних граматичних формах: інфінітивна конструкція *um... zuzuschauen*, імперфект *betrachtete, sah an*, перфект *hat bemerkt*.

Для лексико-синтаксичних синонімів характерною є низка кількісних ознак, які поєднують різнокореневі основи, і виражені в тексті різними синтаксичними конструкціями:

*Dabei sah ich zufällig zu der Anhöhe und entdeckte einen Mann, der mich mit einem Fernglas beobachtete. Als er merkte, dass ich ihn gesehen habe, verschwand er im Gehölz. Ein paar Mal hatte ich Licht in der Wohnung gesehen, aber den zweiten Schatten hatte ich nicht mehr zu Gesicht bekommen* [11, с. 72].

Виразниками спільної семантики, що сприяють підсилению єдності текстового ряду і орієнтиром, для яких є значення “спостерігати, помітити”/ *beobachten* виступає низка словосполучень – *sah, merkte, zu Gesicht bekommen*.

У художньому тексті похідні слова виявляють свою семантику не тільки подібними за значеннями словами, але й лексичними одиницями, які традиційно визначають як слова з протилежними значеннями, тобто антонімами [2, с. 149]. Антоніми вживаються для того, щоб протиставити різні явища, ознаки.

Антонімічні деривати з різними твірними основами є своєрідним засобом зв’язності у тексті, а також уточненням, конкретизацією його складових – *befüllt/ entleert; beschatten/ besonnen*:

*1993 wurde beim Bau ... erstmals eine Fordertechnik eingesetzt, die die Rottenboxen vollautomatisch befüllt und entleert* [12, с. 13].

*... das Leid oder Glück ihrer Klassenfreundin sie selbst beschatten oder besonnen konnte* [13, с. 43].

Для наведених прикладів характерним є те, що у формуванні семантичної зв’язності тексту беруть участь різні за своєю структурою лексичні протиставлення похідних з різними префіксами та різними твірними базами *befüllt / entleert*; відіменникових префіксальних дієслів з однаковими префіксами та різними твірними базами *beschatten / besonnen*.

Наведені приклади засвідчують складність функцій похідних дієслів порівняно з непохідними, багатфункціональність дериватів, окрім їх безпосередньо прямих номінативних функцій. Похідне слово з його специфічною семантикою створюється не тільки з лексичною метою, але й для здійснення цієї одиницею складних та різноманітних граматичних, синтаксичних та номінативно-комунікативних функцій. Роль похідного слова в процесі породження тексту проявляється насамперед у його призначенні – бути засобом текстових номінацій.

Подальшою перспективою видається дослідження не лише аналіз префікса і твірної основи в цілому, але й дає можливість побачити, що при поєднанні префікса з основою утворюється дериват з різними значеннями, що спричинює вивчення словотвору і семантики, що дозволить дослідити функціональну семантику деривата у художньому тексті.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 137 с.
2. Завьялова В. М. Антонимы / В. М. Завьялова. – М. : Высшая школа, 1969. – 246 с.
3. Кубрякова Е.С. Словообразование / Е. С. Кубрякова // Общее языкознание: Внутренняя структура слова. – М., 1974. – 198 с.
4. Кубрякова Е. С. О связях между лингвистикой текста и словообразованием / Е. С. Кубрякова // Лингвистические проблемы текста : [сб. науч. труд.]. – М., 1983. – Вып. 217. – С. 50-58.
5. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 224 с.
6. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. – М: Высшая школа, 1984. – 264 с.
7. Полужин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення / М. М. Полужин. – Ужгород : Вид-во Закарпаття, 1999. – 235 с.
8. Brandstetter A. Die Mühle: Roman / Alois Brandstetter. – Salzburg/ Wien: Residenz- Verlag, 1981. – 334 S.
9. Feuchtwanger L. Die Jüdin von Toledo / Leon Feuchtwanger. – Berlin: Aufbau Verlag, 1956. – 476 S.
10. Lagerlöf S. Wunderbare Reise / Selma Lagerlöf. – München: Nymphenburger Verlagshandlung, 1948. – 452 S.
11. Letholainen L. Zeit zu sterben: Roman / Leena Letholainen. – Reinbek bei Hamburg: Deutsche Erstaufgabe, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Januar 2002. – 285 S.
12. Schneid H. Vorstoß für flexible Arbeitszeit / Hedi Schneid // Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2001. – № 88. – S. 13.
13. Seghers A. Zwei Geschichten aus Mexiko / Anna Seghers. – Darmstadt : Luchterhand Literaturverlag GmbH, 1982. – 110 S.
14. Shaw P. Der Traum der Schlange: Roman / Patricia Show. – München: Franz Schneekluth Verlag, 1996. – 573 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Деркевич** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології та методики викладання німецької мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

*Наукові інтереси:* будова слова, лексикологія німецької мови.

УДК 811.1/2

## СТРУКТУРА І ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАТУС АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДАВНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ

**Вікторія ЖУКОВСЬКА (Житомир, Україна)**

*Дісприкетникові предикативні конструкції, що не залежать від жодного члена матричного речення, є прикметною рисою багатьох давніх індоєвропейських мов. Такі структури традиційно відомі як абсолютні конструкції. У різних давніх мовах абсолютні конструкції характеризуються структурною та функціональною схожістю. Предикативним центром є дісприкетник, що виступає в якості “логічного присудка” конструкції і зазвичай узгоджується в роді, числі та відмінку з іменем – “логічним підметом”. Обидва компоненти “предикативної основи” конструкції стоять у певному відмінку, що є закріплені у конкретній мові для цього типу конструкцій. За змістом конструкція рівнозначна підрядному обставинному реченню часу, причини, умови й т. ін.*

*Попри значну кількість різноаспектних досліджень абсолютних конструкцій у вітчизняних і зарубіжних лінгвістичних працях, еволюційний поступ цих структур продовжує привертати увагу мовознавців. Не претендуючи на вичерпне висвітлення зазначеної проблематики, у запропонованій статті здійснено короткий систематизований огляд структурно-морфологічних і функціональних характеристик абсолютних конструкцій у давніх мовах індоєвропейської сім'ї. Особливу увагу приділено огляду підходів лінгвістів до вирішення питання походження та оригінального відмінку цієї синтаксичної структури. У дослідженні розглянуто найбільш традиційні погляди мовознавців на причини появи абсолютних конструкцій у давніх індоєвропейських мовах.*

**Ключові слова:** абсолютна конструкція, структурно-морфологічні характеристики, функціональні характеристики, джерело походження, оригінальний відмінок.

**Жуковская В.В. Структура и функциональный статус абсолютных конструкций в древних индоевропейских языках.**

Причастные предикативные конструкции, не зависящие ни от одного члена матричного предложения, являются отличительной чертой многих древних индоевропейских языков. Такие структуры традиционно известны как абсолютные конструкции. В различных древних языках абсолютные конструкции характеризуются структурным и функциональным сходством. Предикативным центром является причастие, которое выступает в качестве “логического сказуемого” конструкции и обычно сочетается в роде, числе и падеже с именем – “логическим подлежащим”. Оба компонента “предикативной основы” конструкции употребляются в определенном падеже, закреплённом в конкретном языке для этого типа конструкций. По содержанию конструкция равнозначна придаточному обстоятельству времени, причины, условия и т. д.

Несмотря на значительное количество разноаспектных отечественных и зарубежных исследований абсолютных конструкций, эволюция этих структур продолжает привлекать внимание лингвистов. Не претендуя на исчерпывающее освещение данной проблематики, в предлагаемой статье осуществлен краткий систематизированный обзор структурно-морфологических и функциональных характеристик абсолютных конструкций в древних языках индоевропейской семьи. Особое внимание уделено обзору подходов лингвистов к решению вопросов происхождения и оригинального падежа этой синтаксической структуры. В исследовании рассмотрены наиболее традиционные взгляды лингвистов на причины появления абсолютных конструкций в древних индоевропейских языках.

**Ключевые слова:** абсолютная конструкция, структурно-морфологические характеристики, функциональные характеристики, происхождение, оригинальный падеж.

**Zhukovska V.V. Structure and functional status of absolutive constructions in Old Indo-European languages.**

Participial predicative constructions that do not depend on any member of the matrix clause are a distinctive feature of many early Indo-European languages. These syntactic structures are traditionally known as absolute constructions or absolutes. In different ancient languages, absolute constructions display formal as well as functional parallels. The predicative center of the construction is the participle (a “logical predicate”) which typically agrees in number, case and gender with the noun (a “logical subject”) it refers to. The case of the subject and predicate constituents of the absolute construction is fixed in each particular language. The construction performs a function of a typical adverbial clause of time, cause, condition etc.

Although considerable amount of research has been devoted to the study of absolute constructions, there continues to be a gap in the understanding of when and how they came into being in different ancient languages. This paper aims to present a concise systematic analysis of structural and functional characteristics of absolute constructions in early Indo-European languages. We specifically focus on the historical development and original case of absolute constructions. The most wide-spread approaches to the origin of the given structures, namely the case theory, change of the word order, transformation of nominalization and temporal expressions, are discussed in greater detail.

**Key words:** absolute construction, structural and morphological characteristics, functional characteristics, historical development, original case.

Починаючи з дисертації Е. Вензеля (E. Wentzel) “*De genitivis et dativis linguae Graecae, quos absolutos vocant*”, що вийшла у світ ще у 1828 р., абсолютні конструкції вже майже двісті років привертають увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників мови. Сучасна лінгвістика налічує значну кількість наукових праць, у яких достатньо повно висвітлено структурно-морфологічні, комунікативно-прагматичні й функціонально-семантичні характеристики абсолютних конструкцій у діахронії та синхронії на матеріалі давніх і сучасних мов (Callaway (1889), Bright (1890), Ross (1893), Steele (1902), Lease (1928), Melten (1938), Basset (1945), Aalto (1979), Stump (1985), Holland (1986), König, Auwera (1990), Попович (1990), Степанян (1997), Серкіна (2000), Ісакова (2003), Dewey, Syed (2009), Gunnarson (2009), Bruno (2011), Timofeeva (2011), Rupell (2013), He, Yang (2015) та ін.). Попри чисельність здійснених розвідок дослідження абсолютної конструкції не втрачає своєї актуальності, а лінгвістична багатогранність цієї синтаксичної структури ставить перед мовознавцями низку нових невіршених питань, серед яких еволюційний поступ конструкції посідає вагомe місце. Усвідомлення історичних витоків і шляху становлення абсолютної конструкції сприяє повнішому розумінню її лінгвістичних властивостей у сьогоденні та встановленню дистинктивних ознак, що відмежують її від подібних структур.

Зважаючи на значну кількість ґрунтовних наукових досліджень абсолютних конструкцій у давніх індоевропейських мовах (див. детальніше огляд лінгвістичної літератури з цього питання в монографії А. Рупель [26, с.230-232]), у цій статті ми не претендуємо на вичерпне висвітлення зазначеної проблематики і ставимо собі за мету надати короткий систематизований огляд структурно-морфологічних і функціональних характеристик абсолютних конструкцій у давніх мовах індоевропейської сім'ї.

**Структурні й функціональні особливості абсолютної конструкції.** Дієприкметникові предикативні конструкції, що не залежать від жодного члена речення, є прикметною рисою багатьох давніх індоєвропейських мов [2, с.5]. Такі конструкції називаються абсолютними чи самостійними. У різних мовах вони мають відмінні назви, але характеризуються структурною схожістю. Предикативним центром абсолютної конструкції є дієприкметник, що виступає в якості “логічного присудка” конструкції і зазвичай узгоджується в роді, числі та відмінку з іменем – “логічним підметом”. Обидва компоненти “предикативної основи” конструкції (підмет абсолютної конструкції і дієприкметник) стоять у певному відмінку, що є закріпленням у конкретній мові для цього типу конструкцій. У складі абсолютної конструкції також можуть бути означувальні слова до імені та додатки до дієприкметника [9, с.346; 7, с.173; 10, с.260]. Вся абсолютна конструкція типово надає фонову інформацію реченню, у якому вона вживається. За змістом конструкція рівнозначна підрядному обставинному реченню часу, причини, умови й т. ін.

Абсолютні конструкції зафіксовані у багатьох ранніх індоєвропейських мовах (давньогрецькій, латині, санскриті, авестійській, старолитовській, старославянській, давньоболгарській, давньосербській, готській, давньоанглійській, староармянській) [3; 4; 8; 20; 28]. Як вже зазначалося, вказані структури вирізняються низкою подібних структурних і функціональних характеристик: ядро структури – іменник поєднаний з дієприкметником у непрямому відмінку – є ідентичним для усіх мов, натомість відмінки, у якому переважно вживається абсолютна конструкція, варіюється від мови до мови. Іменник виступає агенсом дії, вираженої дієприкметником, і є відмінним від підмета головного речення. Дієприкметник може вживатися в різних часових формах, допустимих для певної мови, зазвичай у формі теперішнього і минулого часу, вказуючи на одночасність чи передування дії матричного речення [11, с.7]. Обидва компоненти абсолютної конструкції стоять в одному з непрямих відмінків, що є закріпленням у конкретній мові для цього типу конструкцій. Наприклад, у санскриті в абсолютному (незалежному) звороті компоненти вживаються у місцевому відмінку (*Locativus Absolutus*); у давньогрецькій – в усіх непрямих відмінках цієї мови: родовому, давальному і знахідному, проте найпоширенішими були конструкції *Genetivus Absolutus*; у латинській мові – у відкладному відмінку (*Ablativus Absolutus*); у готській, давньоверхньонімецькій, давньоанглійській, давньоісландській, литовській, старослов'янській – у давальному відмінку (*Dativus Absolutus*) [5, с.67; 13; 18; 19; 22; 25, с.23]. Наприклад:

- аблатив у латинській:

(1) *omnibus rebus comparatis diem dicunt* (Caesar B.G. 1.6.4)

(2) *id* (sc. oppidum) *paucis defendentibus expugnare non potuit* (B.G. 2.12.2.) [18, с.163]

- датив у готській:

*Dalaþ þan atgaggandin imam af fairgunja, laistidedum afar imam iumjons managos* (Matthew 8:1) [14, с.9]

- датив у давньоверхньонімецькій:

*bī ... fatere lebendemu* (Is., 85.16) [12, с.275]

- датив у старослов'янській:

вечероу бывшоу гліа гїь винограда кь приставьникоу своему (Остром. Єв.) [6, с.173]

Переважання в абсолютних конструкціях непрямих відмінків, на думку В.Г. Адмоні [1, с.23], пояснюється тим, що непрямий відмінок, протиставляючись називному, чітко виражав залежний характер всієї конструкції в цілому, орієнтував її на головне речення як на її необхідну опору. Абсолютні дієприкметникові конструкції у непрямих відмінках виступають, таким чином, не як типові риси старої паратаксічної будови речення, а як прояв більш нової структури індоєвропейського речення, що дозволяє розширювати його межі й забезпечувати разом з тим граматичний зв'язок його частин. В абсолютному дієприкметниковому звороті виникає новий різновид взаємонаправлених предикативних відносин (між іменем у непрямому відмінку й дієприкметником), причому обидва ці компоненти структурно прив'язані один до одного.



Слід зауважити, що крім абсолютних конструкцій з непрямыми відмінками у давніх індоєвропейських мовах також зустрічалися абсолютні конструкції у називному відмінку. Як стверджує Г. Холанд [18, с.175], номінативні абсолютні конструкції зафіксовані у всіх давніх індоєвропейських мовах, включаючи хетську (адже наявність абсолютних конструкцій із непрямыми відмінками у цій мові є дискусійною [18, с.164; 12, с.283]). У традиційних граматиках старогрецької, латини та санскриту ці конструкції вважаються відхиленнями, що виникли у результаті огріхів скрипторів чи авторів, а сам номінативний відмінок трактується як показник анакулофа, тобто комунікативно значимої неузгодженості. У синтаксичному і функціональному планах номінативні абсолютні конструкції ідентичні абсолютним конструкціям у непрямих відмінках. На ґрунтовному доказовому матеріалі з різних давніх індоєвропейських мов Г. Холанд [18, с.181] доводить, що номінативні абсолютні конструкції є найстарішим типом абсолютних конструкцій, оскільки вони постають єдиним типом абсолютних структур, що реконструюються до прото-індоєвропейської мови. Ці конструкції є вагомою проміжною ланкою у розвитку від повноцінного передуючого речення до конструкцій з непрямыми відмінками. Зсув номінативних конструкцій до непрямих відмінків, що вживаються в “класичних” абсолютних конструкціях, відбувся лише із часом [18, с.182].

Що стосується так званих “субстантивних” абсолютних конструкцій, тобто конструкцій з прикметниками та іменниками в якості предикативного члена, то крім латини вони не зафіксовані у регулярному вжитку. Ймовірною причиною відсутності абсолютних конструкцій з прикметником, наприклад, у грецькій та ведійській мовах є той факт, що дієприкметникові системи цих мов, а звідси і їхні абсолютні конструкції, були настільки розвинуті, що прикметникові абсолютні конструкції не були продуктивними [26, с.214].

**Джерело виникнення абсолютної конструкції та її оригінальний відмінок.** “Білими плямами” в історії становлення абсолютної конструкції виступають джерело її походження та оригінальний початковий відмінок. В аспекті ідентифікації джерела походження зазначених конструкцій деякі лінгвісти [12; 26; 24, с.261] дотримуються точки зору, згідно якої ці конструкції в давніх мовах були успадковані зі спільної реконструйованої прото-індоєвропейської мови і потім по-особливому розвивалися в індивідуальних мовах [12, с.284-298; 18; 19, с.27-30; 23, с.22-29]. Проте, зважаючи на описану вище відмінкову варіативність абсолютних конструкцій, деякі дослідники мови стверджують, що аналізовані структури є результатом паралельного незалежного розвитку в окремих мовах і з’явилися в них лише після розпаду протомови [21]. На підтвердження цього припущення також наводиться той факт, що абсолютні конструкції майже в усіх давніх індоєвропейських мовах вживалися у більш, ніж одному відмінку [17, с.106; 18]. У більшості з них у різні історичні періоди наявні два відмінні типи абсолютних конструкцій [11; 24]: *первинний* (primary) тип абсолютної конструкції, який є найдавнішим і має найбільшу частоту вживання та найширшу гаму значень та *вторинний* (secondary) тип абсолютної конструкції, який є “молодшим”, менш вживаним і має більш обмежений діапазон вживання та значень. Наприклад, у латині *Ablative Absolute* є первинним типом конструкції, а *Nominative* та *Accusative Absolutes* – вторинним типом; в давньоанглійській абсолютною конструкцією первинного типу є *Dative Absolute*, а вторинним – *Nominative* та *Accusative* [27].

До сьогодні мовознавці не можуть дійти консенсусу щодо пояснення причини появи абсолютної конструкції в індоєвропейській правові. Розглянемо детальніше деякі найбільш традиційні погляди лінгвістів на проблему походження абсолютних конструкцій.

**Теорія відмінку.** Однією з точок зору на походження абсолютної конструкції в давніх індоєвропейських мовах є теорія відмінку. Залежно від прийнятого підходу до визнання відмінку (граматичного vs семантичного) у якості джерела походження абсолютної конструкції, лінгвістичні розвідки поділяються на дві групи [26, с.17].

Перша група включає дослідження (Classen (1867), Bombe (1877), Delbruck (1888), Brugmann (1903), Bennett (1914), Lehmann (1974)), в яких джерелом походження абсолютної конструкції визнається граматичний відмінок. У цих роботах вершинний (head) іменник абсолютної конструкції мислиться як такий, що колись перебував у стійких граматичних відносинах з елементом матричного речення: іменником, дієсловом чи займенником. Потім у

зв'язку з приєднанням дієприкметника до вершинного іменника зв'язок між ними ослабився. Разом вершинний іменник та дієприкметник почали сприйматися як тип підрядного речення (часу). Таке сприйняття було достатньо сильним, щоб переважити оригінальний зв'язок між ядерним іменником та керуючим елементом у матричному реченні. З часом цей зсув у синтаксичній структурі призвів до використання таких поєднань іменника у непрямому відмінку з узгодженим з ним дієприкметником навіть у тих випадках, коли не було ймовірного зв'язку між цим виразом і будь-яким елементом у матричному реченні, у результаті призвівши до появи абсолютних конструкцій.

Друга група мовознавців піддає сумніву таке пояснення генезису абсолютної конструкції і натомість пропонує в якості джерела цієї конструкції не граматичний, а семантичний відмінок (Spieker (1885), Hirt (1937), Thesleff (1958), Coleman (1985), Cooper (1998)). Прихильники походження абсолютних конструкцій від адвербіальних утворень стверджують, що вживання адвербіального відмінку є більш ймовірним джерелом походження конструкції, тому що у такому випадку не потрібний додатковий крок для ослаблення синтаксичного зв'язку. Проте і в цьому випадку постає необхідність пояснити, яким же чином абсолютні конструкції розвинулися з адвербіальних виразів. Поясненням цього визнається "сила дієслова" дієприкметника: коли дієприкметник додається до іменника в адвербіальному виразі часу, тоді ці два елементи набувають "сили клаузи" і розвиваються згідно цього. Проте це припущення є валідним лише для давньогрецької, дієприкметники якої проявляються регулярні дієслівні синтаксичні характеристики, і не може бути екстрапольованим на інші давні індоєвропейські мови, в яких дієприкметники не виявляють таких особливостей [26, с.21].

В.М. Жирмунський [4, с.407-408], підтримуючи ідею походження абсолютних конструкцій від обставинних виразів, стверджує, що в основі утворення абсолютних дієприкметникових зворотів знаходиться притаманне всім індоєвропейським мовам, як мовам флективним, уживання відмінків без прийменників в обставинному значенні. Дослідник зазначає, що у такому значенні могли вживатися орудний, місцевий, відкладний, родовий і знахідний. Сфера вживання цих відмінків не обмежувалась місцевим і часовим значенням, яке найкраще збереглося у давніх індоєвропейських мовах, а також включала обставини способу дії та інші обставинні значення. При іменнику в обставинній функції, що вживався в одному із зазначених відмінків, міг бути й узгоджений із ним прикметник або дієприкметник/дієприслівник. Із плином часу в індоєвропейських мовах відмінки в обставинних функціях були витіснені більш диференційованими за своїм значенням прийменниковими конструкціями, у результаті чого іменник в обставинному відмінку та узгоджений з ним дієприкметник/дієприслівник (або прикметник) виявилися відокремленими як абсолютний зворот, утворений за певною моделлю. Ця модель у значенні відокремленого предикативного звороту могла в подальшому вживатися й для випадків, коли стрижневе слово не було у строгому сенсі обставиною. Наприклад, у латинській за типом *ineunte vere* 'коли настала весна' утворився тип *Tarquino superbo regnante* 'коли царював Тарквіній Гордий'; або у давньо-верхньо-німецькій за типом *morgane giwortanemo* 'коли настав ранок' – тип *thanan farentemo themo heilante* 'коли Спаситель йшов звідти'.

**Зміна порядку слів з OV на VO.** Інше бачення джерела АК запропонував В. Леман у своїх працях "Contemporary Linguistics and Indo-European Studies" (1972) та "Proto-Indo-European Syntax" (1974). На його думку, абсолютні конструкції (абсолютні в тому сенсі, що вони вживаються безвідносно до особового дієслова [22, с.211]) розвинулися в період, коли порядок слів в індо-європейських мовах змінився з OV (додаток передує дієслову) на VO (дієслово передує додатку). Під час цієї зміни можливо була певна невпевненість у тому, чи певний дієприкметниковий вираз може бути віднесений до передуючого або до послідуєчого особового дієслова і таким чином постало сприйняття, що ці вирази не були залежними від будь-якого дієслова. Звідси, абсолютні конструкції очікуються в мовах з амбівалентним порядком слів [21, с.989]. З цим твердженням важко погодитись, оскільки навіть у мовах із варіативним порядком слів мовці здатні розбити речення на смислові групи й виявити чіткі межі між ними. Для парсингу речення немає значення, чи комплемент дієслова стоїть перед чи після нього, слухач віднайде дієслово, яке потребує цього

комплементу, і сприйме їх разом. Доволі дивним видається той факт, що мовці таких мов не здатні встановити межі між клаузами і реченнями [26, с.22].

**Трансформація номіналізації.** У руслі трансформаційного аналізу Г. Кейдана зазначає, що абсолютні конструкції є номінативними трансформаціями дієслівних клауз. Дослідник показує, що АК репрезентують функції події (event functions), які з'являються у формі функцій речі (thing functions). Хоча із формальної/синтаксичної точки зору вони є номінативно центровані (nominally centered) (тобто прономінативний елемент виступає її формальним ядром), семантично вони є дієслівно центровані (verbally centered). Таким чином, виходить, що дієслівний елемент (дієприкметник) функціонує як «справжня» чи «семантична» вершина фрази. Дослідник визначає абсолютну конструкцію як дієприкметникову операцію номіналізації [19, с.21]. Проте таке бачення є валідним для розгляду абсолютних конструкцій на синхронному зрізі, але викликає зауваження в діахронічному аспекті. Оскільки ці синтаксичні структури у давніх мовах (за винятком давньогрецької) не виявляли яскраво виражених дієслівних рис, тобто були більше еквівалентами іменним фразам, аніж дієслівним клаузам [26, с.25].

**Темпоральні вирази.** А. Руппель трактує абсолютні конструкції як темпоральні вирази з нетемпоральними вершинами (heads) і всі їхні характеристики далі слідують з цього визначення [26, с.30]. Дослідниця пояснює, що зазвичай номінативні вирази часу включають такі іменники, що мають темпоральне значення, наприклад *at dawn, on Monday, during the lecture*. Натомість АК мають вершинами іменниками, які позначають не події, а речі (живі/неживі): *urbe deleta* 'with the city destroyed, after the destruction of the city', *Romulo rege* 'with Romulus as king, when Romulus was king'. Хоча семантика абсолютних конструкцій у мовах класичного періоду могла отримувати відтінки причини та уступки, проте в основному ці структури позначали момент або період часу. Оскільки вершинні іменники не мали темпоральної семантики, вони не могли виконувати цю функцію самостійно і потребували, так би мовити "поставлення в час" супроводжуючим атрибутом (зазвичай дієприкметником, а в латині також прикметником чи іншим іменником). Семантична необхідність таких атрибутів у цих синтаксичних структурах визначає їх "домінування" і вони є так само необхідними як і предикат у дієслівній клаузі. Таке семантичне розширення мало результатом повністю абсолютні вирази, принаймні при використанні визначення АК як темпоральних виразів з нетемпоральними вершинами. У подальшому АК розвинулися від виразів на позначення природного часу до позначення часу взагалі. На підтвердження переважання часових значень у давніх абсолютних конструкцій висловлюються й багато інших дослідників. Наприклад, І. Тронський зазначає, що *ablātīvus absolūtus* вживався тоді, коли супутня обставина повинна була бути зображена не як щось готове і безвідносно до головної події, а як така що виникає у часі, актуалізується і знаходиться у певному часовому відношенні до головної дії [9, с.345].

Що ж стосується вихідного оригінального протовідмінку, з якого розвинулися абсолютні конструкції в давніх мовах, то, зважаючи на варіативність абсолютних відмінків в окремих давніх мовах, установити його достеменно не видається можливим. На думку Д. Фраузеля [16, с.79], оригінальний відмінок в абсолютній конструкції повинен зосереджуватися на аблативі (латина, давньогерманські та балто-слов'янські) та генетиві (давньогрецька, давньовірменська, індо-іранські), адже на ранніх стадіях генетив та аблатив не розрізнялися в індоєвропейській мові. Натомість А. Руппель вважає, що вихідним відмінком абсолютної конструкції є локатив [26, с.32]. Проте, все ж таки, індоєвропейський абсолютний відмінок неможливо встановити через його варіативність в окремих давніх мовах. Ймовірно, варіативність вживання відмінків із цим зворотом залежала від функції самостійної конструкції [13, с.254].

Проте, які б припущення не висловлювалися щодо походження абсолютної конструкції в конкретній мові, потрібно визнати їхню беззаперечну важливість. Вони уможливлювали вказати на дію підпорядковану дії у матричному реченні, при цьому маючи власний експліцитно виражений суб'єкт (підмет). Вони залишалися потрібними в мові до розвитку підрядних речень, та навіть тоді завдяки своєму конденсованому вираженню мали перевагу

над ними. Здійснена розвідка має перспективи подальших досліджень. Перспективним, на нашу думку, є аналіз особливостей функціонування абсолютних конструкцій в сучасних германських мовах.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. – М.: «Высшая школа», 1963. – 325 с.
2. Балута А.А. Абсолютные обороты с обстоятельственным значением в индоевропейских и семитских языках / А.А. Балута. // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – 2013. – № 2. – С. 5–10.
3. Воробйов В.П. Дательный самостоятельный / В.П. Воробйов. // Разговорная речь. – М., 1973. – №4. – С. 91–95.
4. Жирмунский В.М. Общее и германское языкознание / В.М. Жирмунский. – Ленинград: Издательство «Наука» Ленинградское отделение, 1976. – 694 с.
5. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Ленинград: Издательство «Наука», 1972. – 218 с.
6. Кривчик В.Ф., Можейко Н.С. Старославянский язык: [Учеб. пособие для филол. фак. вузов] / В.Ф. Кривчик, Н.С. Можейко. – 3-е изд., испр. – Мн.: Выш. шк., 1985. – 303 с.
7. Кузькина Т.С. Dativus Absolutus как средство выражения субъектного значения в формирующихся неопределённо-личных предложениях в древнерусском языке / Т.С. Кузькина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета. – Сер. 9. – 2009. – Вып.2 Ч.1. – С. 83–94.
8. Моргалёва В.В. Абсолютные причастные обороты в готском и древнеанглийском / В.В. Моргалёва // Вестник Томского педагогического университета. – 2008. – Выпуск 2 (76). – С.73–77.
9. Тронский И.М. Историческая грамматика латинского языка. Общеиндоевропейское языковое состояние (вопросы реконструкции) / И.М. Тронский. – 2-е дополненное издание. – М.: Индрик, 2001. – XIII+576 с.
10. Хабургаев Г.А. Старославянский язык: [учеб. для студентов пед. ин-ов по спец. №2101 «Рус.яз. и лит.»] / Г.А. Хабургаев – 2-е изд., переработ. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 288 с.
11. Aalto P. On the Absolute Instrumental in Sanskrit [Электронный ресурс] / P. Aalto // Indologica Taurinensia. – Vol. VII. – Torino 1980. PP. 47-55 – Режим доступа: [http://www.indologica.com/volumes/vol07/vol07\\_art01\\_Aalto.pdf](http://www.indologica.com/volumes/vol07/vol07_art01_Aalto.pdf)
12. Bauer B. Archaic Syntax in Indo-European: The Spread of Transitivity in Latin and French / B. Bauer. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. – 394 p.
13. Corin A.R. The Dative Absolute in Middle Bulgarian Texts / A.R. Corin // Die Welt der Slaven. – Vol. 42. – 1995. – S. 251-284.
14. Dewey T.K., Syed Y. Case variation in Gothic absolute constructions / T.K. Dewey, Y. Syed // The role of semantic, pragmatic and discourse factors in the development of case – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009 – P. 3-22.
15. Forston B. W. Indo-European language and culture: an introduction / – B. W. Forston – 2<sup>nd</sup> ed. – Oxford, Blackwell Publishing, 2010 – 510 p.
16. Frauzel J. D. ‘Impersonal Absolutes in Indo-Iranian, Greek, Latin, Baltic and the origin of the Indo-European absolute construction / J. D. Frauzel // Proceedings of the 7 Annual UCLA Indo-European Conference. – Los Angeles, 1998. – P. 105–125.
17. Hart G. L. A Rapid Sanskrit Method / G. L. Hart – Delhi: Motilal Banarsidass, 1984. – 208 p.
18. Holland G.B. Nominal Sentences and the Origin of Absolute Constructions in Indo-European / G.B. Holland // Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung. – No 99.2. – 1986. – P. 163-193.
19. Keydana G. Absolute Konstruktionen in altindogermanischen Sprachen / G. Keydana – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1997. – 369 S.
20. König E., van der Auwera J. Adverbial participle, gerunds and absolute constructions in the languages of Europe / E. König, J. van der Auwera // Toward a Typology of European Languages (Bechert J., Bernini G., Buridant C. (eds) – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1990. – PP. 337-356.
21. Lehman W. Contemporary linguistics and Indo-European studies / W. Lehman // Proceedings of the Modern Language Association – №87 – 1972 – P. 976-993.
22. Lehman W. Proto-Indo-European Syntax / W. Lehman – Austin: University of Texas Press, 1974. – 274 p.
23. Maiocco M. Absolute Participial Constructions: A Contrastive Approach to the Syntax of Greek and Latin / M. Maiocco – Alessandria: Edizioni dell’Orso, 2005. – 356 p.
24. Ramat P. On Latin Absolute Constructions / P. Ramat // Linguistic Studies on Latin – Amsterdam: John Benjamins, 1991. – P. 259-268.
25. Riemsdijk H.C. van A Case Study in Syntactic Markedness. The Binding Nature of Prepositional Phrases / H.C. Riemsdijk – Lisse: The Peter De Ridder Press, 1978 – 323 p.
26. Ruppel A. Absolute constructions in early Indo-European / A. Ruppel – New York: Cambridge University Press, 2013. – 255 p.
27. van de Pol N. Between copy and cognate: the origin of absolutes in Old and Middle English / N. van de Pol // The Origins of Bound Morphology – Leiden: Brill, 2012. – 31 p.
28. Wright J. Grammar of the Gothic Language and the Gospel of St. Mark. Selections from the other gospels and the second epistle to Timothy with notes and glossary / J. Wright – Oxford: Oxford University Press, 1910 (reprinted 1966) – 366 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вікторія Жуковська – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Навчально-наукового інституту іноземних мов Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: граматика конструкцій, лінгвостатистика, англійська абсолютна конструкція, жанрологія.

УДК 81'33=111=161.2

## ВАЛЕНТНІСТЬ КОГНІТИВНИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ: ПРИКЛАДНИЙ ТА КОНТРАСТИВНИЙ АСПЕКТИ

Ірина КАРАМИШЕВА (Львів, Україна)

Статтю присвячено вивченню семантичних та функціональних особливостей когнітивних дієслів в англійській та українській мовах у зіставному аспекті. До лексико-семантичної групи когнітивних дієслів входять різного роду дієслівні групи, які у певному значенні можуть реалізовувати когнітивну компоненту та позначати стани та процеси, пов'язанні зі сферами знання та мислення. Ядерними елементами, або лексемами-ідентифікаторами, когнітивних дієслів в англійській мові є *think* і *know*, а в українській мові – *думати* та *знати*. Вони не тільки відображають понятійну структуру поля когніції, а й визначають семантичний характер групи когнітивних дієслів.

Матеріалом дослідження послуговували різного роду словники та електронні корпуси англійської та української мови. Початковий етап зіставного аналізу передбачав дослідження семантики ядерних елементів групи когнітивних дієслів в обох мовах. Наступний крок полягав у дослідженні валентності когнітивних дієслів, для чого було створено конкорданси та виконано морфологічну розмітку речень з цими дієсловами. Результатом дослідження валентності є дистрибутивні моделі когнітивних дієслів в англійській та українській мовах. В англійській мові виявлено, що валентність когнітивних дієслів може впливати на їхнє лексичне значення, що в українській мові не є яскраво вираженим.

**Ключові слова:** когнітивні дієслова, когніція, ментальна лексика, лексико-семантична група, лексеми-ідентифікатори, зіставний аналіз, валентність, дистрибутивна модель

**Карамышева И.Д. Валентность когнитивных глаголов в английском и украинском языках: прикладной и контрастивный аспекты.**

Статья посвящена изучению семантических и функциональных особенностей когнитивных глаголов в английском и украинском языках в сопоставительном аспекте. К лексико-семантической группе когнитивных глаголов входят различного рода глагольные группы, которые в определенном смысле могут реализовывать когнитивную компоненту и обозначать состояния и процессы, связанные со сферами знания и мышления. Ядерными элементами, или лексемами-идентификаторами, когнитивных глаголов в английском языке есть *think* и *know*, а в украинском языке – *думати* и *знати*. Они не только отражают понятийную структуру поля когнициции, но и определяют семантический характер группы когнитивных глаголов.

Материалом исследования послужили различного рода словари и электронные корпуса английского и украинского языков. Начальный этап сопоставительного анализа предусматривал исследования семантики ядерных элементов группы когнитивных глаголов в обоих языках. Следующий шаг заключался в исследовании валентности когнитивных глаголов, для чего была созданы конкордансы и выполнено морфологическую разметку предложений с этими глаголами. Результатом исследования валентности являются дистрибутивные модели когнитивных глаголов в английском и украинском языках. В английском языке обнаружено, что валентность когнитивных глаголов может влиять на их лексическое значение, что в украинском языке не является ярко выраженным.

**Ключевые слова:** когнитивные глаголы, когнициция, ментальная лексика, лексико-семантическая группа, лексеми-идентификаторы, сопоставительный анализ, валентность, дистрибутивная модель.

**Karamysheva I.D. Valency of cognitive verbs in English and Ukrainian languages in the applied and contrastive aspects.**

The article highlights the study of the semantic and functional peculiarities of cognitive verbs in English and Ukrainian languages in the contrastive aspect. The lexical-semantic group of cognitive verbs includes various groups of verbs that in a certain sense can realize the cognitive component and denote the states and processes associated with the fields of knowledge and thinking. Nuclear elements or lexemes-identifiers of cognitive verbs are *think* and *know* in English and *думати* and *знати* in the Ukrainian language. They not only reflect the conceptual structure of the field of cognition, but also determine the semantic nature of the group of cognitive verbs.

Materials of research comprised different kinds of corpora, dictionaries and other electronic resources of English and Ukrainian languages, such as: COCA, Brown Corpus, Mova.info, Oxford Learner's Dictionary, WordNet, VerbNet, etc. Using the method of componential analysis, the lexical-semantic group of cognitive verbs in the English and Ukrainian languages is classified and its main and peripheral parts are distinguished. The initial stage of the contrastive analysis envisaged the study of the semantics of nuclear elements of the cognitive verbs group in both languages. The next step was to study the valency of cognitive verbs which was fulfilled by the creation of concordances and the morphological mapping of sentences with these verbs. The result of the valency study are the distributive patterns of cognitive verbs in English and Ukrainian languages.

*Cognitive verbs have a high index of combinability with other parts of speech. It has been discovered that in English the valency of cognitive verbs can influence their lexical meaning, which is not so much obvious in the Ukrainian language. It has been established that the most frequent combinability of cognitive verbs is with prepositions that can form phrasal verbs in English. The largest number of prepositional phrases is created by the verb **think**, which in such constructions acquires a new semantic meaning.*

**Key words:** cognitive verbs, cognition, mental vocabulary, lexico-semantic group, lexemes-identifiers, contrastive analysis, valency, distribution pattern.

Існує широке коло дієслівних груп, що можуть виражати процеси та стани пов'язані зі сферами знання та мислення (занурення у певний психічний стан, формування та вираження думки чи погляду тощо), тому виникає необхідність комплексно їх систематизувати. В англійській мові здійснено декілька спроб аналізу таких лексем, однак у мовознавчій літературі досі немає однакового трактування їхньої семантики, адже існуючі методології класифікації дієслів не дозволяють чітко встановити межі цієї групи. Вагомим, також, є той факт, що в українському мовознавстві комплексне дослідження подібних дієслівних одиниць знаходиться на початковому етапі і майже не має висвітлення у науковій літературі, що також обумовлює **актуальність** запропонованого дослідження.

Підґрунтям зіставного аналізу когнітивних дієслів в англійській та українській мовах стали теоретичні засади функціонування ментальної лексики, окреслені іноземними дослідниками (Д. Байбер [7], Ю.Д. Апресян [1], М.В. Піменова [6]) та комплексне дослідження лексико-семантичної групи когнітивних дієслів в англійській мові, представлене українською дослідницею І.П. Ділай [3].

**Об'єктом дослідження** є лексико-семантична група когнітивних дієслів в англійській та українській мовах. **Предметом дослідження** є семантичні та функціональні особливості когнітивних дієслів в англійській та українській мовах. **Практична мета** дослідження полягає в опрацюванні великого масиву лінгвістичних даних за допомогою сучасних прикладних програм та електронних ресурсів.

**Матеріалом дослідження** когнітивних дієслів є електронні корпуси англійської (СОСА [11], Браунівський корпус англійських текстів [7]) та української мови (Корпус української мови потралу Mova.info [72]), Браунівський корпус українських текстів [2]), лексична база WordNet [13], он-лайн класифікатор англійських дієслів VerbNet [12] та різного роду словники англійської (Oxford Learner's Dictionaries [10], etc.).

До когнітивних дієслів ми зараховуємо не тільки лексеми знання та мислення, а й ті, що пов'язані зі судженням та пам'яттю, тобто з набуттям, засвоєнням, опрацюванням та зберіганням інформації. Важливо також вирізняти когнітивні дієслова поміж інших ментальних предикатів.

**Когнітивні дієслова** – це дієслова, які описують процеси пов'язані з інформацією та знаннями: дієслова знання, пізнання, мислення, судження, пам'яті тощо. Зацікавленість цією групою дієслів, насамперед, пов'язана з використанням її як певної моделі, що ілюструє організацію пізнавальних та мисленневих процесів у мозку людини. Крім того, І.П. Ділай стверджує, що часте звернення до цього класу дієслів у різних мовах можна пояснити тим, що майже усі когнітивні дієслова наділені значною семантичною ємністю, широким діапазоном сполучуваності, для них характерна висока частотність вживання, стилістична нейтральність, відсутність значних розбіжностей між письмовою та усною мовою, а також суттєвих територіальних обмежень [3].

Отож, однією з важливих характеристик мовної одиниці є її функціональна характеристика, яку доречно аналізувати, беручи до уваги поняття валентності та дистрибуції. Валентність – це здатність окремих розрядів слів приєднувати до себе інші слова. Дослідження валентності слова допомагає визначити його синтаксичні особливості. Крім того, смислова структура лексичної одиниці тісно пов'язана з її валентними можливостями [9; с. 185]. Зокрема, про це свідчить дослідження Б. Левін, яка визначила, що синтаксична поведінка дієслова багато в чому обумовлена його лексичним значенням [12]. Тому для дослідження валентності когнітивних дієслів, вважаємо за необхідне не тільки проаналізувати моделі їхньої сполучуваності з іншими частинами мови, а й виявити зміни у лексичному значенні.

Об'єктом дослідження валентності когнітивних дієслів були такі лексеми, як: *think, consider, know, understand, remember, думати, вважати, знати, розуміти, пам'ятати*, але розглядалися лише їхні предикативні позиції. Матеріалом для дослідження є створені конкорданси на основі Браунівських корпусів текстів англійської та української мови. Крім того, для досліджуваних англійських дієслів було додатково визначено синтаксичні фрейми за допомогою ресурсу VerbNet [12].

**VerbNet** – це найбільший класифікатор англійських дієслів. У його основу закладений принцип розподілу англійських дієслів на класи Б. Левіної, яка пропонує розподілити дієслова в англійській мові на окремі класи на основі їхніх спільних синтаксичних характеристик (синтаксичної альтернативи) [12]. У ресурсі VerbNet ця класифікація була доповнена і зараз вона налічує більше 270 класів дієслів, члени яких мають однаковий тип синтаксичної альтернативи. У кожному класі можна переглянути синтаксичну роль дієслова, ряд можливих аргументів та моделі семантичних фреймів. Окрім того, класифікатор VerbNet містить посилання на дані інших лексичних ресурсів (*WordNet, Xtag, FrameNet*), що є зручним для дослідження функціональних особливостей дієслова. У ресурсі VerbNet виділено всі можливі синтаксичні ролі когнітивних дієслів та переглянуто їхню реалізацію у корпусах текстів, у результаті чого встановлено загальну синтаксичну модель для лексико-семантичної групи когнітивних дієслів в англійській мові.

Визначено, що найбільш розвинуті варіанти сполучуваності мають лексеми-ідентифікатори когнітивних дієслів. Зокрема, лексема *think* має досить розгалужену сполучуваність з іншими частинами мови, що можна пояснити великою кількістю фразових дієслів із цією лексемою. Тому для зіставного аналізу було виділено найчастотніші дистрибутивні моделі дієслова *think*, які виражають такі речення (речення відображені разом із морфологічною розміткою NLTK):

1) ('I', u'PRON'), ('am', u'VERB'), ('glad', u'ADJ'), ('you', u'PRON'), ('think', u'VERB'), ('I', u'PRON'), ('have', u'VERB'), ('been', u'VERB'), ('useful', u'ADJ'), ('to', u'PRT'), ('her', u'PRON'), ('.', u'.') [8].

2) ('You', u'PRON'), ('think', u'VERB'), ('that', u'ADP'), ('I', u'PRON'), ('shall', u'VERB'), ('leave', u'VERB'), ('off', u'PRT'), ('match-making', u'NOUN'), ('.', u'.').

3) ('Knightley', u'NOUN'), ('think', u'VERB'), ('what', u'PRON'), ('he', u'PRON'), ('would', u'VERB'), ('say', u'VERB'), ('her', u'PRON'), ('.', u'.') [8].

4) ('I', u'PRON'), ('think', u'VERB'), ('to', u'PRT'), ('build', u'VERB'), ('a', u'DET'), ('new', u'ADJ'), ('machine', u'NOUN'), ('shop', u'NOUN'), ('.', u'.') [8].

5) ('She', u'PRON'), ('think', u'VERB'), ('of', u'ADP'), ('Martin', u'NOUN'), ('.', u'.') [8].

6) ('Who', u'PRON'), ('would', u'VERB'), ('think', u'VERB'), ('him', u'PRON'), ('his', u'PRON'), ('cousin', u'NOUN'), ('.', u'.') [8].

7) ('I', u'PRON'), ('thought', u'VERB'), ('him', u'PRON'), ('very', u'ADV'), ('plain', u'VERB'), ('at', u'ADP'), ('first', u'ADJ'), ('.', u'.') [8].

8) ('I', u'PRON'), ('think', u'VERB'), ('to', u'PRT'), ('be', u'VERB'), ('quite', u'ADV'), ('honest', u'ADJ'), ('.', u'.') [8].

9) ('Well', u'ADV'), ('I', u'PRON'), ('think', u'VERB'), ('for', u'ADP'), ('him', u'PRON'), ('to', u'PRT'), ('be', u'VERB'), ('in', u'ADP'), ('the', u'DET'), ('top', u'NOUN'), ('of', u'ADP'), ('your', u'PRON'), ('list', u'NOUN'), ('.', u'.') [8].

Виділені дистрибутивні моделі дієслова *think* відповідають синтаксичній структурі ментальних дієслів, запропонованої С.П. Омельченком: **Суб'єкт мислення – Процес мислення – Об'єкт мислення** [5]. Також за допомогою ресурсу VerbNet проаналізовано залежність лексичного значення дієслова *think* від його функціонування у реченні, отримані результати зображені у табл. 1 [12] (під синтаксичними фреймами розуміють синтаксичні випадки вживання слова чи словосполучення, структура яких може містити такі позначки: *NP* – іменникова фраза, *V* – дієслово, *ADJ* – прикметник, *S* – ціле речення, *S\_INF* – речення з інфінітивом).

Таблиця 1.

## Залежність лексичного значення дієслова “think” від його функціонування у реченні

Лексичне-значення	Синтаксичні фрейми
1) judge or regard; look upon; judge; 2) expect, believe, or suppose; 3) dispose the mind in a certain way; 4) have or formulate in the mind.	NP V NP ADJ NP V NP NP NP V NP to be NP NP V that S
1) have in mind as a purpose	NP V for NP S_INF NP V NP NP V NP to be ADJ NP V NP ADJ NP V that S NP V S_INF

В українській мові дієслово *думати* також має розгалужену семантику, однак на відміну від англійського відповідника *think*, у більшості випадків вживається у прийменникових сполуках. Якщо дієслово *думати* вживається без прийменника, то здебільшого воно виражає значення “вважати або робити припущення”: 1) “Я думаю, ви гідно впораєтесь зі своїми обов’язками” (Корній Дара) [2]; 2) “Думаю, однією з головніших причин твоєї затьожної хвороби, що врешті закінчилася смертю, було якраз те, що ти більше не міг писати” (Москалець Кость) [2]. В українській мові для дієслівної лексеми *думати* основними дистрибутивними моделями є:

1) NP V how S\_INF – “Ми думаємо, як зупинити процес некерованого розпаду, – каже експерт Центру Разумкова Володимир Сіденко” (Воронович Зіновія) [2].

2) NP V that S – “Тепер я думаю, що то був один із найщасливіших днів у моєму житті – наповнений мріями, пригодами й небезпеками, справжньою дружбою й братерством аж до загиби” (Любка Андрій) [2].

3) NP V NP ADJ – “Я тоді ще думала, що він люб’язний та чемний” (Гербіш Надія) [2].

4) NP V whether / if S – “Я думаю, якщо існуватиме Центр Леся Курбаса навпроти Софії Київської, то ця історична святиня й надалі буде його оберігати” (Константинова Катерина) [2].

У рамках зіставного аналізу виявлено, що словосполука *думати про* завжди вказує на спрямування думок на когось або щось (“Я завжди думаю про нашу першу зустріч”). В англійській мові подібне значення можна передати за допомогою конструкцій *think of* і *think about* (“I always think about our first meeting” = “I always think of our first meeting”).

Для зіставлення семантичних особливостей дієслів знань, було досліджено валентність англійського дієслова *know* та його українського варіанту *думати*. За допомогою середовища NLTK здійснено автоматизовану морфологічну розмітку речень з когнітивними дієсловами в англійській мові:

1) (I, u'PRON'), (know, u'VERB'), (you, u'PRON'), (must, u'VERB'), (have, u'VERB'), (seen, u'VERB'), (her, u'PRON'), (a, u'DET'), (hundred, u'ADJ'), (times, u'NOUN'), (., u'.) [8].

2) (He, u'PRON'), (did, u'VERB'), (not, u'ADV'), (know, u'VERB'), (what, u'PRON'), (they, u'PRON'), (had, u'VERB'), (best, u'ADV'), (do, u'NOUN'), (., u'.) [8].

3) (She, u'PRON'), (did, u'VERB'), (not, u'ADV'), (know, u'VERB'), (what, u'PRON'), (to, u'PRT'), (do, u'VERB'), (., u'.) [8].

4) (I, u'PRON'), (know, u'VERB'), (that, u'ADP'), (such, u'DET'), (a, u'DET'), (girl, u'NOUN'), (as, u'ADP'), (Harriet, u'NOUN'), (is, u'VERB'), (exactly, u'ADV'), (what, u'PRON'), (every, u'DET'), (man, u'NOUN'), (delights, u'NOUN'), (in, u'ADP'), (., u'.) [8].

5) (I, u'PRON'), (do, u'VERB'), (not, u'ADV'), (know, u'VERB'), (how, u'ADV'), (I, u'PRON'), (am, u'VERB'), (to, u'PRT'), (contrive, u'VERB'), (., u'.) [8].

6) (I, u'PRON'), (know, u'VERB'), (this, u'DET'), (story, u'NOUN'), (., u'.) [8].



7) ('I', u'PRON'), ('know', u'VERB'), ('him', u'PRON'), ('to', u'PRT'), ('be', u'VERB'), ('a', u'DET'), ('child', u'NOUN'), ('with', u'ADP'), ('a', u'DET'), ('warm', u'ADJ'), ('heart', u'NOUN'), ('.', u'.') [8].

8) ('We', u'PRON'), ('know', u'VERB'), ('nothing', u'NOUN'), ('of', u'ADP'), ('the', u'DET'), ('matter', u'NOUN'), ('.', u'.') [8].

9) ('I', u'PRON'), ('know', u'VERB'), ('him', u'PRON'), ('well', u'ADV'), ('.', u'.') [8].

Також часто зустрічалися випадки вживання дієслова *know* тільки з лівою дистрибуцією, а саме у сполучі *you know*, яка є прагматичним маркером в англійській мові: “*Whenever James goes over to see his daughter, you know, she will be hearing of us*” [10]. Залежність лексичного значення дієслова *know* від його особливостей функціонування у реченні зображені у табл. 2.

Таблиця 2.

**Залежність лексичного значення дієслова “know” від його функціонування у реченні**

Лексичне-значення	Синтаксичні фрейми
1) be cognizant or aware of a fact or a specific piece of information; possess knowledge or information about; 2) be aware of the truth of something; have a belief or faith in something; regard as true beyond any doubt; 3) be able to distinguish, recognize as being different; 4) know how to do or perform something.	NP V how NP V how S_INF
1) be familiar or acquainted with a person or an object; 2) have fixed in the mind; 3) know the nature or character of; 4) perceive as familiar.	NP V NP to be NP NP V that S NP V NP

Для українського дієслова *думати* основними дистрибутивними моделями є:

1) V that S – “*Знаю, що ви довго над тим всім працювали – розкажіть про цю книгу, бо мало хто її насправді бачив*” (Кіяновська Маріанна) [2].

2) NP V that S – “*Я знаю, що найдорожчі та найщасливіші миті життя – це час, проведений з родиною*” (Грицак Ярослав) [2].

3) NP V how S – “*Я знаю, як вони знущалися над ним і більше не буду цього терпіти*” (Матіяш Богдана) [2].

4) NP V how S\_INF – “*Я знала, як покінчити з цим раз і назавжди, але не могла наважитися*” (Огар Емілія) [2].

5) NP V what S – “*Я знаю, що тобі нагадає той далекий, такий щасливий день у твоєму житті*” (Андрухович Софія) [2].

6) NP V NP – “*Він уже давно знав її велику родину, однак серце билося так несамовито, що він не міг вимовити жодного слова*” (Савчук Наталя) [2].

Можна зробити висновок, дієслова *know* і *знати* мають схожі принципи функціонування у реченні, а їхні розбіжності пов’язані з особливостями синтаксису англійської та української мови. У правій дистрибуції разом із дієсловами *think* і *думати* вони найчастіше поєднуються з прийменниками та іменниками. Зміна лексичного значення у поєднанні з прийменником яскраво виражена тільки у дієслова *think*, у поєднанні з іншими дієсловами прийменники впливають на синтаксичну структуру речення.

Перспективи майбутніх досліджень вбачаємо у комплексному зіставленні парадигматики, синтагматики та епідигматики когнітивних дієслів в англійській та українській мовах.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Апресян Ю.Д. Синонимия ментальных предикатов: группа считать / Ю.Д. Апресян // Логический анализ: Ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – С. 7–22.  
 2. Браунівський корпус української мови [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://github.com/brown-uk/corpus>.  
 3. Ділай І.П. Когнітивні дієслова в англійській мові: парадигматика, синтагматика, епідигматика [Текст]: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / І.П. Ділай; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2011. – 213 арк.: рис., табл. – Бібліогр.: арк. 182–213.

4. Корпус української мови [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.mova.info/corpus](http://www.mova.info/corpus).
5. Омельченко С.Р. Функционально-семантическая характеристика русских ментальных глаголов / С.Р. Омельченко // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 31. – С. 217–229.
6. Пименова М.В. Семантико-синтаксический аспект ментальных глаголов (на материале русского и английского языков) [Електронний ресурс]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 / М.В. Пименова. – СПб., 1995. – 22 с. – Режим доступу: <http://cheloveknauka.com/v/554647/a/#?page=1>
7. Biber D., Conrad S., Leech G. The Longman student grammar of spoken and written English / D. Biber, S. Conrad, G. Leech. – London: Longman, 2002. – 487 p.
8. Brown University Standard Corpus of Present-Day American English [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://clu.uni.no/icame/brown/bcm.html>
9. Karamysheva I.D. Contrastive Grammar of English and Ukrainian Languages: Textbook; Third edition, revised / Iryna Karamysheva. – Vinnytsia: Nova Knyha Publishers, 2017. – 336 p.
10. Oxford Learner's Dictionaries [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
11. The Corpus of Contemporary American English [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://corpus.byu.edu/coca/>
12. VerbNet [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://verbs.colorado.edu/verb-index/index.php>
13. WordNet [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Карамішева** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету “Львівська політехніка”.

*Наукові інтереси:* контрастивна граматики англійської та української мов, прикладна лінгвістика, формально-граматичне моделювання синтаксичних структур, когнітивний синтаксис.

УДК 811.111

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАСОБІВ ЕКСПРЕСИВНОГО СИНТАКСИСУ У МАЛІЙ ПРОЗІ УІЛЬЯМА ФОЛКНЕРА (ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКАТИВНИХ ПАРАНТЕТИЧНИХ ВНЕСЕНЬ)

**Ольга КОЗІЙ (Кропивницький, Україна)**

*Уільям Фолкнер, один з найвідоміших американських романістів нашого століття, отримав репутацію художника-реаліста і художника-експериментатора. Багато порушень граматичних та логічних норм, які мають місце при використанні предикативних парантетичних внесень, пояснюються прагматичною установкою письменника створити художній аналог усного розмовного мовлення. Цим пояснюється той факт, що сама структура предикативних парантетичних внесень стає прагматично значимою.*

**Ключові слова:** лінгвістика тексту, експресивний синтаксис, предикативні парантетичні внесення, поняття вставності, вставленості та парантетичності, текстоцентричний підхід, делімітуюча операція, модальний план.

*The article is devoted to the analysis of the devices of expressive syntax in the stories by W. Faulkner. This author is one of the most known American novelists of the XX<sup>th</sup> century. He's got the reputation of the master of realistic description and of an experiment. This paper deals with the problem of parenthetic inclusions the usage of which lead to the contravention of grammar and logical norms. It can be explained by the writer's pragmatic determination to create the artistic analogue of the oral speech.*

**Key words:** expressive syntax, the linguistics of the text, predicative parenthetic inclusions, the idea of inclusion, insertion and parenthetic constructions, textual centric approach, delimitative operation, modal plan.

Галузь лінгвістики тексту ще потребує конкретизації, співвіднесеності з іншими розділами науки про мову. Останнім часом проблема використання синтаксичної будови мовлення для досягнення конкретної естетичної мети художнього твору все більш співвідноситься із проникненням розмовних синтаксичних структур у твори художньої літератури.

Поняття експресивності має різні трактування у сфері синтаксису. Це поняття розглядається або як виразність мови, або як збільшення інформативності одиниць всіх мовленнєвих рівнів при вираженні інтелектуального, вольового та емоційного, або як здібність мовних одиниць підсилювати прояву почуттів, настрою мовлян.

Експресивну функцію співвідносять і з прагматичною функцією мови, що, за висловом Л.Кисельової, розглядається як направленість мовних засобів для впливу на психіку й поведінку адресата за допомогою особливих виражально-зображальних засобів [3].

Синтаксис має надзвичайно широкі експресивні можливості, що закладені в синтаксичній сполучуваності окремих слів, словосполучень, висловлень, будові речення тощо. Ці особливості синтаксису простежуються у літературних творах.

Уільям Фолкнер – один з найвідоміших американських романістів ХХ століття, який отримав репутацію художника-реаліста і художника-експериментатора. Художньо-естетична платформа У.Фолкнера висвітлювалося в працях таких визначних дослідників, як П.В.Палієвський, М.А.Анастасьєв, Д.Затонський, О.Зверев, І.Кашкін, М.Мендельсон та ін. З метою систематизації існуючих точок зору щодо художніх принципів У.Фолкнера вдамося до понять «естетичного ідеалу» та «естетичного кредо» письменника.

Естетичний ідеал відображає ставлення митця до оточуючої його соціальної діяльності та його уявлення про найкраще улаштування суспільства та найбільш досконалу людську особистість. Естетичний ідеал У.Фолкнера пов'язаний з його вірою у можливість «вистояти і перемогти».

Естетичне кредо У.Фолкнера може бути представлено як послідовна прихильність принципам реалістичного мистецтва, віра у його перетворюючу силу і благодійний вплив на суспільство у поєднанні із впевненістю в тому, що модерністський потік свідомості «джойсівського типу» не є останнім, кінцевим словом розвитку мистецтва, а тільки одним із моментів художнього відображення дійсності. На рівні синтаксису художнього тексту ця особливість яскраво проявляється у використанні вставних конструкцій різного типу.

Специфіка лінгвістичної значимості предикативних парантетичних внесень в творах У.Фолкнера може бути інтерпретована з використанням категоріального апарату лінгвістики тексту.

Предикативні парантетичні внесення складають враження об'єкту макросинтаксичного характеру (великий об'єм, складність структури та пунктуаційного оформлення). Парантези У.Фолкнера розташовані дуже часто в такій синтаксичній позиції речення, включена в парантезах інформація буває настільки відірвана від контексту, що головна лінія повідомлення порушується, і читач змушений часто «повертатися» до попередніх сторінок. Більш того, парантези можуть прогнозувати події, що слідуватимуть. Тож предикативні парантетичні внесення У.Фолкнера належать до текстуальної лінгвістики.

Проте проблема диференціації понять вставності, вставленості та парантетичності є суперечливою.

Існуючі точки зору з цього питання можна класифікувати відповідно до протиставлення чи отожднювання понять «вставність» і «вставленість» і «парантетичність».

І.С.Бархударов і Д.А.Штеллінг розмежовують вставні і вставлені члени речення. Вставні члени речення визначаються як «слова та групи слів, що входять в склад речення і дають доповнюючу характеристику змісту даного речення», а вставлені— слова та групи слів, «які хоча і стоять всередині того чи іншого речення, але не впливають ніяк на його семантику» [2: 369].

Що стосується поняття «парантез», то цей термін часто використовується замість понять «вставна» та «вставлена» конструкція. Під ним розуміється речення, що введене в склад якогось іншого речення при відсутності деяких формально-граматичних зв'язків між цими реченнями [5: 7-8].

Розглядаючи парантез як синтактико-стилістичну категорію, Т.В.Плеханова [5: 7-8] характеризує його так:

а) семантично парантез завжди зв'язаний із включаючим реченням, але ступень цього зв'язку може бути різним. Інформація, яку він вносить, «супроводжує» зміст включаючого речення;

б) парантез виконує функцію переключення з плану послідовної розповіді в план «невимушеної репліки» в бік [6].

Текстоцентричний підхід до дослідження предикативних парантетичних внесень передбачає необхідність виділити (делімітувати) одиниці аналізу з художнього тексту, спираючись на ряд критеріїв. Ця задача, як виявилось, має певні труднощі.

Насамперед, і це пояснюється естетичним кредо письменника, У.Фолкнер прагне до безперервної тривалості, до подолання дискретності синтаксичного ланцюга, що проявляється на абсолютно різних рівнях — від контекстуального ідо фонетичного.

Фраза ж у У.Фолкнера часто має вигляд багатоскладового розгалуженого періоду, який вибирає у себе настільки велику кількість підрядних речень, інфінітивних і дієприкметникових зворотів, що головне речення губиться в оточенні будь-яких обставин, уточнень, обмежень і визначень. Письменник, керуючись своїм естетичним задумом, нехтує правилами побудови речень: займенники навмисно не співвідносяться з іменниками, які вони заміщують; присудок не узгоджується з підметом; сполучникові слова не співпадають із словами, які вони визначають; звороти, які використовує У.Фолкнер, не мають чіткого синтаксичного зв'язку.

Предикативні парантетичні внесення також прагнуть до так званої «нескінченної подовженості»; таке внесення має свої підрядні речення, звороти і навіть може включати в себе новий парантез.

Ідентифікація парантетичних внесень повинна бути не стільки прескриптивною, скільки ретроспективною та проспективною, з урахуванням ліво- і правостороннього контексту. Все вищесказане дозволило встановити комплекс критеріїв делімітації внесень: пунктуаційний, граматичний, композиційно-мовленнєвий, смисловий, модальний (а також критерій комунікативної установки). На наступному прикладі можна простежити методику виділення конструкцій згідно із цими критеріями:

*«The courthouse is less old than the town, ... could it cope with a situation which otherwise was going to cost somebody money; ...*

*...Even the jailbreak was fortuity: a gang— three or four— of Natchez Trace bandits (twenty-five years later legend would begin to affirm, and a hundred years later would still be at it, that two of the bandits were the Harpes themselves. Big Harpe anyway, since the circumstances, the method of the breakout left behind like a smell, an odor, a kind of gargantuan and bizarre playfulness at ones humorous and terrifying, as if the settlement had fallen, blundered, into the notice or range of an idle and whimsical giant Which — that they were the Harpes — was impossible, since the Harpes and even the last of Mason's ruffians were dead or scattered by this time, and the robbers would have had to belong to John Murrel's organization — if they needed to belong to any at all other than the simple fraternity of rapine.) captured by chance by an incidental band of civilian more-or-less militia...» [8: 23]*

Перша делімітуюча операція базується на пунктуаційному критерії. Парантетичне внесення, як видно з прикладу, відокремлено дужками, причому воно знаходиться в інтерпозиції по відношенню до матричного речення, тобто речення, що його включає. Всередині ж цього парантетичного внесення знаходиться ще одне, яке відокремлюється з двох боків за допомогою тире. Воно також знаходиться в інтерпозиції по відношенню до матричного парантезу. І надалі методом вибірки виділялися лише конструкції, що відокремлюються з обох боків дужками або тире.

Друга делімітуюча операція носить граматичний характер: парантез за умовою мусить мати предикативність, тобто включати одне предикативне ядро чи декілька ядер, іншими словами бути моно- чи поліпредикативними. В даному випадку ми маємо справу як з моно- так і з поліпредикативними внесеннями. Предикативні парантетичні внесення, що відокремлюються дужками, має вісім предикативних ядер, а те, що відокремлюється тире, має одне предикативне ядро.

Третя делімітуюча операція передбачає використання композиційно-мовленнєвого критерію, тобто наявність контрасту досліджуваних конструкцій і матричного речення за композиційно-мовленнєвим типом мовлення. Як бачимо з прикладу, предикативне парантетичне внесення побудоване як авторська розповідь (розповідь про Харперів), а матричне речення включає в себе опис (опис міста Кортхаус).

Четверта делімітуюча операція базується на смисловому (тематичному) критерії: предикативне парантетичне внесення має містити інформацію, яка протиставляється інформації матричного речення за темою висловлювання, або мати специфічний (в широкому розумінні) характер. В наведеному прикладі при описі міста письменник також описує спробу втечі групи бандитів із в'язниці, яка знаходилася в Кортхаусі; і це служить стимулом для розповіді про двох з цих бандитів — Харперів, які в майбутньому відіграють важливу роль в житті міста. Ця розповідь передається в рамках внесення і різко відходить від контексту загальної теми, де відбувався послідовний опис міста.

П'ята делімітуюча операція пов'язана із різним модальним оформленням предикативного парантетичного внесення і матричного речення. В нашому прикладі основний модальний план матричного речення, що являє собою висловлювання, яке має «реальне звучання». Для опису цього висловлювання автор використовує часову форму Past Indefinite. Висловлювання також контрастує з об'єктивною реальністю конструкції, де ситуація розглядається як нереальна, а така, що передбачається в майбутньому та маркується граматичною структурою Future-in-the-Past («*twenty-five years later legend would begin to affirm, and a hundred years later would still be at it*»).

Звернемося до ситуації, де предикативне парантетичне внесення виділяється з контексту завдяки своїй комунікативній установці, що відрізняється від комунікативної установці матричного речення:

*«But they had already seen that, standing thigh-deep in wilderness also but with more than a vision to look at since they had at least the fish line and the stakes, perhaps less than fifty years, perhaps — who knew? — less than twenty-five even»* [8: 49].

Спираючись на критерії, розроблені Н.Д.Зарубіною, можна припустити, що для того, щоб предикативні парантетичні внесення перейшли у статус над фразової єдності, необхідно і достатньо, щоб перше його речення було самостійне і мало «твердий» початок. Крім цього, таке внесення мусить включати речення, що належать до одного композиційно-мовленневого типу [2: 106-107].

Характерною рисою прози У.Фолкнера є використання синонімічного повтору для зв'язку предикативного парантетичного внесення із лівосторонньою частиною матричного речення:

*«So he told how he held the skiff alongside the shanty-boat... while the woman in overalls passed back and forth between house and rail, flinging the food—the hunk of salt meat, the ragged and filthy quilt, the scorched lumps of cold bread which she poured into the skiff from a heaped dishpan like so much garbage — 14-while he clung to the strake»* [8: 522-523].

Прагматичний ефект подібного використання типів зв'язку — це створення так званої стагнації тексту, що перешкоджає безперервній прогресії тексту, стримуючи, гальмуючи розповідь. Очевидно, це також входить в прагматичну установку У.Фолкнера: художньо репрезентувати процес аналітичного мислення персонажів, які прагнуть дійти до суті «глибинного смислу» явищ, що відбуваються чи описуються. Нижче наведено один із прикладів, який ілюструє сказане:

*«So it was not long before Alexander Holston's lock had moved to the mail-pouch. Not that the pouch needed one, having come already the three hundred miles from Nashville whiteout a lock. (It had been projected at first that the lock remain on the pouch constantly... They pointed out to him that this would not hold water, since not only — the rider was a frail irascible little man weighing less than a hundred pounds — would the fifteen pounds of lock even then fail to bring his weight up to that of a normal adult mail... Yet indubitably fifteen pounds times three hundred miles was forty-five hundred something, either pounds or miles —especially as while they were still trying to unravel it, the rider repeated his first three succinct — two unprintable — words»* [8: 27 – 28].

Прагматичний ефект подібного явища — актуалізація предикативного парантетичного внесення шляхом надання «периферійному», вставленому матеріалу більше інформаційної значимості, ніж тому, який знаходиться в матричному реченні. Можна сказати, що синтаксис У.Фолкнера має так званий «стереофонічний» характер: кожне речення, як матричне, так і вставлене звучать окремо, і в той же час вони зливаються в єдине ціле. Говорячи про

зв'язність, неможливо не згадати про нахили У.Фолкнера як письменника нехтувати правилами побудови основної синтаксичної одиниці. Предикативні парантетичні внесення дуже часто «вклинюються» таким чином, що обов'язкові синтагматичні зв'язки між конститuantами матричного речення опиняються розірваними. В цьому плані наші спостереження співвідносяться з результатами дослідження Л.І.Сердюкової [7: 17].

Найбільш характерними позиціями предикативних парантетичних внесень в матричному реченні є позиції між підметом і присудком, між препозитивною обставиною та основним складом речення, присудком і додатком, препозитивним означенням і підметом. Інші випадки відбуваються на позиції між частинами складеного чи складного присудку, об'єктних комплексів між структурно-синсемантичним головним і підрядним (додатковим, означеним) реченнями та деякі інші.

Перейдемо тепер до другого боку категорії інтегративності — цілісності, яка має семантичний характер і являє собою перш за все смислову єдність тексту. Цілісність тексту створюється взаємодією комплексу факторів [4: 207 – 208], з яких нас буде цікавити перш за все з'єднуюча функція засобів вираження та прагматичних прийомів, що реалізуються в межах одиниць тексту і всього тексту в цілому.

Властивість інтегративності тісно пов'язана з двома іншими властивостями художнього тексту, що відомі як ретроспекція і проспекція [1: 105 – 113]. Притаманні творам У.Фолкнера порушення часової послідовності та причинно-наслідкових зв'язків між подіями і явищами об'єктивної дійсності багато в чому пояснюється тим, як реалізуються ці категорії. Нагадаємо у зв'язку з цим висловлювання самого письменника: «НЕ ІСНУЄ НІЯКОГО «БУЛО» — ТІЛЬКИ «Є».

Ретроспекція/проспекція — це граматичні властивості тексту, що об'єднують форми мовного вираження, яке відносить читача до попередньої або наступної змістовно-фактуальної інформації. У дослідженому матеріалі містяться усі три типи ретроспекції, які виділяє І.Р.Гальперин [1: 106] – відновлююча, переосмислююча та актуалізована.

Першу можна простежити у наступному уривку: «*who... died in one (such was progress, that fast, that rapid) lost from control on an icy road by his... grandson, who had just returned from (such was progress) two years*» [8: 689]; «*and the County, ...and its murders — by electricity now (so fast, that fast, was Progress) — to eternity from there*» [8: 695].

Дві дистанційно розташовані конструкції (при різних матричних реченнях) об'єднані явним смисловим зв'язком: друга відновлює інформацію, якої «бракує» першому.

Функцію переосмислення виділяємо у наведених прикладах: «*So we were not surprised when Homer Barron — the streets had been finished some time since — was gone*» [8: 440]; «*...but we believed that he had gone on to prepare for Miss Emily's coming... (By that time it was a cabal, and we were all Miss Emily's allies to help circumvent the cousins)*» [8: 441].

Предикативне парантетичне внесення другого фрагменту тексту зазнає переосмислення в порівнянні із першим, оскільки відбулося примикання контекстуальної інформації.

Яскравим прикладом актуалізованої функції є наступний уривок: «*The camp — the clearing the house, the barn and its tiny lot with which Major de Spain in his turn had scratched punily and evanescently at the wilderness — faded in the dusk, back into the immemorial darkness of the wood*» [8: 210].

Інформація, яку передає предикативне парантетичне внесення, сприяє актуалізації ідейного змісту матричного речення.

Властивість проспекції також знаходить реалізацію в рамках предикативного парантетичного внесення: «*Even the jailbreak was fortuity: a sans— three or four— of Natchez Trace bandits (twenty-five years later legend would begin to affirm, and a hundred years later would still be at it, that two of the bandits were the Harpes themselves, the Harpes anyway, since the circumstances, the method of the breakout left behind like a smell, an odor, a kind of gargantuan and bizarre playfulness at ones humorous and terrifying, as if the settlement had fallen, blundered, into the notice or rinse of an idle and whimsical giant. Which — that they were the Harpes — was impossible, since the Harpes and even the last of Mason's ruffians were dead or scattered by this time, and the robbers would have had to belong to John Murrel's organization — if they needed to belong to any at all other than the simple fraternity of rapine.) captured by chance*

by an incidental band of civilian more-or-less militia...» [8: 23]. У цьому прикладі сигналом віднесення змістовно-факультативної інформації предикативного парантетичного внесення у майбутнє є словосполучення «*twenty-five years later*», «*a hundred years later*», а також функцію проспекції показує час Future-in-the-Past: «*legend would begin to affirm, and would still be at it*».

У рамках деяких внесень у творах У.Фолкнера реалізувались як проспекції, так і ретроспекції. Наведемо один з таких прикладів: «*But most of all, his own character (Two yews ago they had offered to make a trusty of hint He would no longer need to plow or feed stock, he would only follow those who did with a loaded gun, but he declined...) his good name...*» [8: 521].

Як бачимо, словосполучення «*two years ago*», а також «*had offered*», тобто дієслово «*to offer*» у формі Past Perfect, виконують функцію ретроспекції. Щодо наступного речення, то використання Future-in-the-Past вказує нам, що в цій частині ППВ, реалізується властивість проспекції.

Прагматична значимість таких властивостей досить велика: створюється своєрідний континуум [1: 87] художнього тексту нерозірване переплітання фактів, подій, думок, реплік, коментарів, що в кінцевому випадку направленні на втілення ідеї концептуальної інформації чи іншого художнього твору.

Таким чином, багато порушень граматичних та логічних норм, які мають місце при використанні предикативних парантетичних внесень, пояснюються прагматичною установкою У.Фолкнера створити художній аналог усного розмовного мовлення. Цим пояснюється той факт, що сама структура предикативних парантетичних внесень стає прагматично значимою. Домінантою синтаксису предикативних парантетичних внесень в оповіданнях У.Фолкнера являється тенденція до своєрідного симбіозу двох протидіючих тенденцій, а саме: наміру об'єднати у динамічну цілісність всього речення однорідні і неоднорідні початки у зображаючому життєвому матеріалі та прагнення забезпечити їх виділення, акцентувати їх актуальність для зображаючого моменту художньої дійсності, посилити їхню дію на читача.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин. — М: Наука. 1981.
2. Зарубина Н.Д. К вопросу о лингвистике единиц текста / Н.Д.Зарубина // Синтаксис текста. — М.: Наука. 1979.—С. 103-112.
3. Киселева Л.А. Вопросы теорий речевого воздействия / Л.А.Киселева. — Л.: ЛГУ, - 1978.
4. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т.М.Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс. 1978. — Вып. 8. — С5-39.
5. Плеханов Т.Ф. Лингвистическая характеристика авторских отступлений в английской художественной прозе: Автореф. дис. канд. филол. наук / Т.Ф.Плеханов.— М., 1972.—22с.
6. Ризель Э.Г. Смысловые и стилистические функции парантетической связи / Э.Г. Ризель // Филологические науки. — 1962 — №4. — С.80-88.
7. Сердюкова Л.И. Некоторые особенности синтаксиса предложения романов У.Фолкнера: Автореф. дис. канд. филол. наук. / Л.И.Сердюкова. —М., 1973. — 32с.
8. The Portable Faulkner, revised and expanded, ed. by Malcolm Cowley / W.Faulkner. — New York. 1977. — 768p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Козій** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

*Наукові інтереси:* особливості літературного процесу ХХ століття.

УДК 81' 373.611

## РОЗВИТОК СУФІКСАЛЬНОЇ СЛОВОТВІРНОЇ ПІДСИСТЕМИ ІМЕННИКІВ ІЗ ТРАНСПОЗИЦІЙНИМ ЗНАЧЕННЯМ ОПРЕДМЕТНЕНОЇ ДІЇ (СТРУКТУРИ З СУФІКСОМ -Н(Я))

## Оксана МАКСИМЕЦЬ (Мелітополь, Україна)

Деривати із загальним словотвірним значенням опредметненої дії становлять значну групу лексики в українській мові. За структурними ознаками такі іменники утворюють багату і складну систему лексико-словотвірних типів. Систему формантів, що беруть участь у творенні таких іменників, складають праслов'янські, власне українські та запозичені суфіксальні морфеми. У статті ми визначасмо лексико-словотвірні групи віддієслівних іменників, які творяться за допомогою суфікса **-ня** та показуємо їх динаміку.

Віддієслівні іменники з формантом **-ня** мають давнє походження. Похідні такого типу позначають інтенсивну, тривалу, часто хаотичну дію. Девербативи з суфіксом **-ня** утворюють кілька лексико-словотвірних груп: найменування стосунків, вчинків, особливостей поведінки людей; похідні на позначення звукових процесів, що супроводжують інтенсивну дію; іменники на позначення переміщення, пересування та комунікативної діяльності людей. Стримувальним фактором продуктивності словотвірного типу віддієслівних іменників на **-ня** є розмовно-просторічний характер цих дериватів та оцінний компонент їх значення, що стало на заваді їх функціональній універсальності.

**Ключові слова:** словотвір, опредметнена дія, іменник, суфікс, історія, розвиток, продуктивність.

**Максимець О.Н. Развитие суффиксальной словообразовательной подсистемы существительных со значением отвлеченного процессуального признака (структуры с суффиксом -ня).**

Существительные с общим словообразовательным значением отвлеченного процессуального признака представляют значительную группу лексики в украинском языке. По структурным признакам такие существительные образуют сложную систему лексико-словообразовательных типов. Систему формантов, принимающих участие в образовании отглагольных существительных, составляют праславянские, украинские и заимствованные суффиксальные морфемы. В статье мы определяем словообразовательные типы отглагольных существительных, в образовании которых принимает участие суффикс **-ня** и показываем их динамику.

Отглагольные существительные с формантом **-ня** имеют древнее происхождение. Производные такого типа обозначают интенсивное, продолжительное, часто хаотичное действие. Отглагольные существительные с суффиксом **-ня** образуют несколько лексико-словообразовательных групп: наименование отношений, поступков, особенностей поведения людей; производные для обозначения звуковых процессов, сопровождающих интенсивное действие; существительные для обозначения перемещения, передвижения и коммуникативной деятельности людей. Сдерживающим фактором производительности словообразовательного типа отглагольных существительных на **-ня** является разговорно-просторечный характер этих дериватов и оценочный компонент их значения.

**Ключевые слова:** словообразование, отвлеченный процессуальный признак, имя существительное, суффикс, история, развитие, продуктивность.

**Maximets O. N. Development of suffixal derivational subsystem of nouns with the transpositional meaning of derivative action as a subject (structures with the suffix -ня).**

Derivatives with a general word building meaning of derivative actions as a subject constitute a significant group of lexis in the Ukrainian language. Category of the derivative action as a subject, process or state is formed by nouns denoting intellectual, communicative activity of humans; processes, connected with the sphere of their labour and professional activity; moral and ethical concepts and relations; replacement and movement, etc.

The system of formants, involved in the creation of such nouns, consists of the primitive Slavonic, properly Ukrainian and borrowed suffix morphemes.

Every derivational type of nouns denoting the action as a subject, process or state is characterized by particular semantic features. This determines the usage of the nouns of each derivational type and the sphere of their stylistic use. In this paper we define lexical and derivative groups of verbal nouns that occur with the suffix **-ня** and show their dynamics.

Verbal nouns with the formant **-ня** are of ancient origin. Verbal nouns of this type signify an intensive, longstanding, often chaotic activity. Verbal nouns with suffix **-ня** form several lexis-word-formation groups: item of relations, things, specific human's behavior; verbal nouns indicate sound processes that accompany an intensive action; nouns that indicate peoples' displacement, movement and communicative activity. Deterrent efficiency of the word-formation type of the verbal nouns on **-ня** is the colloquial character and an estimated component of the value of these verbal nouns, which became a barrier to their functional universality.

**Key words:** word formation, actions as a subject, noun suffix, history and development, productivity.

Особливість дериваційної структури та своєрідність семантики віддієслівних іменників зумовили неослаблений інтерес до їх вивчення. У вітчизняному мовознавстві предметом розгляду стали походження, склад та продуктивність транспозиційних формантів, що беруть участь у творенні згаданих похідних, їх мотивувальна база тощо [1, с. 128; 5, с. 111-113; 3, с. 86-95; 6, с. 149-177]

За структурними ознаками такі іменники утворюють багату і складну систему лексико-словотвірних типів. Ця система формувалася протягом тривалого історичного періоду. Тому поряд зі спільнослов'янськими суфіксами (**-нн(я)**, **-тг(я)**, **-б(а)**, **-ок**, **-иц(я)**, **-от**, **-н(я)**) в українській мові наявні суфікси іншомовного походження (**-аці(я)**, **-аж**, **-ур(а)**). Кожний



словотвірний тип на позначення опредметненої дії характеризується певними семантичними особливостями. Саме цим і зумовлюється активність вжитку іменників кожного словотвірного типу та сфера їх стилістичного використання.

**Мета нашої розвідки** полягає в тому, щоб визначити лексико-словотвірні групи віддієслівних іменників, які творяться за допомогою суфікса **-н-я** та простежити їх динаміку.

Суфікс **-н-я** виник на базі простого суфікса **-ь, -и**, що з часом, у свою чергу, оформився на українському ґрунті як **-н(я)** [1, с. 129].

Варіант цього суфікса – **-отн(я)**, який вичленувався внаслідок зміни мотиваційного слова типу *грюкотати* – *грюкотня* на *грюкати* – *грюкотня*: *біготня, гризотня*.

Творяться іменники із суфіксом **-н-я** переважно від основ неперехідних безпрефіксних дієслів недоконаного виду. Деривати цього типу позначають інтенсивну, тривалу, часто хаотичну дію. «У поєднанні з дієсловами-формальними корелятами предикатів – суфікс **-н-**», крім свого основного значення опредметненої дії, виражає кількісно-оцінне значення, що вказує на сукупність, насиченість актів і їхню негативну оцінку» [4, с. 227].

Обстежені джерела кінця XVII - XVIII ст. фіксують невелику кількість іменників зазначеного словотвірного типу, наприклад: *Такая есть колотня, которую зачали зь народомъ Рускимъ* (МатТим 1621 I 373). Дещо зростає чисельність таких іменників у XIX ст.: *возня* (Б-Н 83), *гульня* (109), *замятня* (146), *ошукня* (268), *баловня* (Лев 2), *бредня* (6), *сумятня* (150).

Помітно активізується продуктивність цього словотвірного типу в кінці XIX - на початку XX ст.: *ворушня* (Ж 122), *крутня* (385), *метушня* (436), *різня* (807), *розходня* (836), *суятня* (934), *хапатня* (1033), *сходня* (УміСп 126), *шамотня* (172), *мазня* (421), *зборня* (880), *товкотня* (1020), *гребня* (Гр I 324), *заводня* (II 20), *хлопотня* (IV 253). У другій половині XX ст. деривати зазначеного типу продовжують функціонувати, проте зростання їх кількості не спостерігається: *давкотня* (СУМ II 205), *заметня* (III 206), *клопінтя* (IV 189), *лопотня* (547) тощо. Похідні зазначеного типу рееструються й у говірковому мовленні, наприклад: *варвідня* (Чаб I 128) “безлад, сум’яття”, *мотушня* (II 293), *закрутня* (Он I 273), *колотня* (369), *молотня* (451).

Девербативи із суфіксом **-н(я)** утворюють кілька лексико-словотвірних типів.

1. Найменування звукових процесів, що супроводжують інтенсивну дію

Невелика кількість дериватів зазначеного лексико-словотвірного типу фіксується в обстежених джерелах нової української мови з XIX, наприклад: *брязкотня* (Б-Н 63), *гуркотня* (109), *муркотня* (231), *реготня* (310), *рипотня* (313), *сміхотня* (333), *тріскотня* (357), *тупотня* (358), *шкваркотня* (399), *стукотня* (К-О III 559), *вискотня* (Лев 11).

У кінці XIX – на початку XX ст. спостерігається зростання чисельності розглянутих іменників: *буркотня* (Ж 56), *воркотня* (Ж 121), *хихотня* (1039), *пискотня* (УміСп 95), *визкотня* (95), *туркотня* (113), *лопотня* (1085), *белькотня* (Гр I 49), *верескотня* (135), *гавкотня* (262), *геркотня* (280), *гергетня* (348), *джерготня* (375), *грімотня* (328), *йойкотня* (II 201), *лускотня* (262), *ляскотня* (393), *скреготня* (IV 142), *хрупотня* (416) “хрустіння, тріщання”, *тарахкотня* (К VI 14). У другій половині XX ст. значна кількість дериватів зазначеного типу перейшла до інертного фонду української лексики, а нові похідні не продукуються. Утворення, що належать до розгляданого лексико-словотвірного типу, рееструються в регіональному мовленні, наприклад: *вискотня* (Чаб I 165), *гиготня* (227), *дзявкотня* (271), *гупотня* (258), *грюкотня* (254), *дзявкотня* (266), *лускотня* (II 262), *сюркотня* (IV 117), *шкварня* (237).

2. Протягом XIX – початку XX ст. в українській мові сформувалася невелика група іменників з семантикою руху, наприклад: *біготня* (К-О I 39), *рушельня* (Зак 509), *їздня* (Писк 46), *ходня* (Лев 174), *розходня* (Ж 836), *лежня* (УміСп 403) “лежання”, *лазня* (712), *бродня* (Яв 52) “блукання”.

3. Суфікс **-н-я** продукує також незначну групу девербативів, що вказують на стосунки між людьми. В обстежених джерелах кінця XVII - XIX ст. виявлено нечисленні утворення зазначеного типу, наприклад: *Лпшиє-бъ тебѣ ценюку въ такихъ богопротивнихъ лжахъ и брехняхъ твоихъ пожовати языкъ свой* (МатТим 1655 I 68); *борня* (Писк 12), *різня* (Ж 807),

сварня (853), васня (Голов 25) “сварка”, бойня (Саб 24), ворохобня (46) “заколот”, зайдня (83), гризня (83), зборня (УміСп 880) “розправа”, бревєрня (Гр I 96) “сварка”, колотня (II 274), матюхня (276) “лайка”. Протягом ХХ ст. деякі з розглянутих похідних перейшли до інертного фонду української лексики або й узагалі вийшли з ужитку, а нових дериватів, з огляду на обмежену кількість мотивувальних, не зафіксовано.

4. Кілька іменників зазначеної структури є назвами вчинків, особливостей поведінки людини: *Людские збродни судили* (МатТим 1656-1771 I 302) “злочини”, *ошукня* (Б-Н 268) “обман”, *хвальня* (Писк 38), *хвастовня* (Лев 173), *плутня* (Гр III 198) “шахрайство”, *крутня* (СУМ IV 377) “нечесне поводження, шахрайство, ошуканство”.

5. Окремі деривати позначають стан людини, наприклад: *сумятня* (Писк 114), *блудня* (Голов 367) “омана”, *заметня* (Яв I 256) “збентеження”, *маячня* (СУМ IV 660).

6. Незначна кількість розглянутих іменників є найменуваннями, що репрезентують сферу комунікативної діяльності людей, наприклад: *балакня* (Ж 11), *мовня* (448), *переказня* (616), *розказня* (Зак 504), *казня* (ЛексФр 99), *болтовня* (Гр I 23).

Девербативи з суфіксом **-н-я** мають розмовний просторічний характер з негативним відтінком. У сполученні з дієсловами, більшість яких має виразний розмовний характер, цей формант продукує деривати зниженого плану [2, с. 107]. Відтак похідні зазначеного типу використовуються переважно в розмовному мовленні, мові художніх творів, наприклад: *Кругом метушнє, галас, ну, що ти хочеш – війна* (Гончар IV 100); *Тут почувалася від левади якась тупотня, немов там вибивали пари три або чотири доброго гопака* (Стар VI 230); *Його тепер особливо прикро вразила ця її невинна брехня* (ІВ V 32); *Про ячмінь не знаю – може, й справді за кузню, а про соломку знаю: брехня* (Тют I 75) тощо. Зрідка іменники цього типу вживаються в публіцистичних творах різних жанрів, наприклад: *Але й у світі поетичної фантазії він веде борню – й терпить* (Слово і час I 1998 33); *Найцікавішим для нас нині виявляються ті твори Г.Цеглинського, в яких дотепно висміяно передвиборчу метушню* (Слово і час III 1998 13) та ін.

Отже, за участі форманта **-н(я)** утворено ряд девербативів, що означають інтенсивну, тривалу, часто хаотичну дію: *ворушнє, крутнє, метушнє* тощо. Нечисленні утворення з цим суфіксом, що є найменуваннями стосунків (*сварнє, бойнє, колотнє*), вчинків, особливостей поведінки людей (*ошукнє, хвальнє, хвастовнє*) були відомі вже новій українській мові кінця XVII – XVIII ст.ст. Надалі коло їх розширилося незначною мірою. Найбільш помітним репрезентом відповідного словотвірного типу є похідні на позначення звукових процесів, що супроводжують інтенсивну дію. Вони фіксувалися писемними джерелами нової української мови, за нашими даними, з ХХ ст., наприклад: *гуркотнє, воркотнє, белькотнє*. Найвищої продуктивності їх творення досягло в кінці XIX – на початку ХХ ст., проте вже у другій половині минулого століття спостерігається негативна динаміка цього процесу. У XIX ст. формуються й нечисленні групи іменників розгляданого типу на позначення переміщення, пересування: *біготнє, рушельнє*; стану: *сумятнє, маячнє*; комунікативної діяльності: *балакнє, мовнє*. Проте стримувальним фактором продуктивності словотвірного типу віддієслівних іменників на **-н(я)** є розмовно-просторічний характер цих дериватів та оцінний компонент їх значення, що стало на заваді їх функціональній універсальності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С.П. Історична морфологія української мови / Нариси із словоформи та словотвору. – Ужгород: Закарпат. вид-во, 1960. – 416 с.
2. Безпояско О.К., Городенська К.Г. Морфеміка української мови. – К.: Наукова думка, 1987. – 211 с.
3. Білоусенко П.І. Нульсуфіксальне творення віддієслівних іменників у давньоруській мові // Вісник Київського ун-ту. – 1992. – №8. – С. 86-95.
4. Олексенко В.П. Словотвірні категорії іменника: Монографія. – Херсон: Айлант, 2005. – 336 с.
5. Словотвір сучасної української літературної мови. – К.: Наукова думка, 1979. – 405 с.
6. Токар В.П. Словотвірні типи іменників на означення дії у сучасній українській мові // Тезиси докладов и сообщений научной конференции преподавателей гуманитарных факультетов Донецкого ун-та. – Изд-во Хар. ун-та, 1967. – 142с.

#### СПИСОК СКОРОЧЕНЬ ДЖЕРЕЛ

- Б-Н Білецький-Носенко П. Словник української мови / Підготував до видання В.В.Німчук. – К.: Наукова думка, 1966. – 424с.
- Голов Головацький Я.Ф. Словник української мови / Науковий збірник музею української культури у Свиднику, 1982. – №10. – С.311- 612.
- Гончар Гончар О. Твори: У 7 т. – К.: Дніпро, 1987.
- Гр Словник української мови: В 4 т. / Зібран. ред. журн. “Києв. старина”. Упорядкував, з дод. власн. матеріалу, Б. Грінченко. – К., 1907-1909.
- Ж Малорусско-немецкий словарь: В 2т. – Львів, 1886. – 1117с.
- Зак Закревський М. Старосветский пандуриста. Кн.3. – Словарь малороссийскихъ идиомовъ. – М., 1861. – с. 247-628.
- Записки Записки Наукового товариства імені Шевченка. Наукова часопись. Виходить у Львові що два місяці. – 1827 – 1910.
- І.В Вільде І. Твори: У 5 т. – К.: Дніпро, 1967.
- К Українсько-російський словник: У 6 т. / За заг. Ред. І.Кириченка. – К.: Наукова думка, 1953-1963.
- К-О Квітка-Основ'яненко Г.Ф. Твори: У 6т. — К.: Держлітвидав, 1956.
- Левч Опытъ русско-украинского Словаря / Составил Мих. Левченко. – Київ, 1879. – 190 с.
- ЛексФр Лексика поетичних творів Івана Франка: Меточні вказівки з розвитку лексики/Укладачі: І.І.Ковалик, І.Й.Ощипко, Л.І.Полюга. – Львів: ЛГУ, 1990. –264с.
- Он Онишкевич М.Й. Словник бойківських говірок: У 2ч. – К.: Наукова думка, 1984. – 495 с.
- Писк Словникъ: Живої народнеї, письменної і актової мови руськихъ югівшанъ Російської і Австрійсько-Вендерської цесарії / Составил Фортунатъ Пискуновъ. – Київ, 1882. – 310 с.
- Саб Григор Сабалдир. Практичний російсько-український словник. – К.: Видавниче товариство “Час”, 1926.
- Стар Старицький М. Твори: У 6т. – К.: Дніпро, 1990.
- СУМ Словник української мови: В 11т. – К.: Наукова думка, 1970-1980.
- Тют Григір Тютюнник Твори: У 2т. – К.: Молодь, 1985.
- Ум і Сп Уманець М., Спилка А. Русско-украинский словарь. – Берлін, 1924. – 1149 с
- Чаб Чабаненко В.А. Словник говірок Нижньої Наддніпрянщини: У 4т. – Запоріжжя, 1992.
- Яв Яворницький Д.І. Словник української мови. – Катеринослав: Слово, 1920.- Т.1. – 412с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Максимець** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук Таврійського державного агротехнологічного університету.

*Наукові інтереси:* словотвір: напрями, аспекти дослідження історичного словотвору української мови.

УДК 811.161.2'366/.7

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ УМОВНОГО СПОСОБУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

**Тетяна НЕСТЕРЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто формальну організацію умовного способу дієслова в українській мові як фактор, що впливає на функційні можливості цієї форми. Визначено, що умовний спосіб є аналітично-синтетичною формою.*

*Базовим елементом структури є дієслівне утворення з суфіксом -в (-л), що приєднується до основи інфінітива, воно амбівалентне до граматичного часу, натомість передає лексичне значення форми. Вважати елемент **ходив (би)** минулим часом хибно, оскільки на рівні синхронії – це лише вияв омонімії, зумовлений тим, що в основі обох форм був дієприкметник на -ль (-а, -о). У формах так званого «умовного минулого», які становлять поєднання умовного способу з минулим часом, як-от: **ходив би був**, виявляється контамінація на рівні граматики як результат схрещення форми умовного способу **ходив би** й форми минулого часу дієслова **був**.*

*Семантику умовного способу виражає структурно складна аналітично-синтетична морфема, ядрним елементом якої виступає субморфема **би (б)**, а другу її частину становить флексія, омонімія до флексії минулого часу. Ця структура є носієм умовності (гіпотетичності), та концентрує в собі граматичні параметри умовного способу. Субморфема не закріплена за певним місцем у слові. Різномісність елемента **би** пов'язана з його роллю в актуальному членуванні речення, тому на рівні мовлення **би** може ставати засобом вираження модусного компонента висловлення, який транслює додаткову інформацію, украй необхідну для формування модальної рамки речення.*

*Ключові слова:* ірреальна модальність, семантика гіпотетичності, умовний спосіб, формальна організація умовного способу, аналітично-синтетична форма, частка **би**, минулий час.

*Нестеренко Т.А. Особенности формальной организации сослагательного наклонения в украинском языке.*

В статті розглядається формальна організація сослагательного наклонения в українському мові як фактор, впливаючий на функціональні можливості цієї форми. Визначено, що сослагательное наклонение является аналитически-синтетической формой.

Базисний елемент структури – отглагольне утворення з суфіксом **-в (-л)**, яке приєднується до основи інфінітива, будучи амбівалентним по відношенню до граматичному часу, воно передає лексичне значення форми. Вважати елемент **ходив (би)** минулим часом помилково, оскільки на рівні синхронії – це лише проявлення омонимії, обумовлене тим, що обидві форми походять від причастий на **-ль (-а, -о)**. У формах так званого «сослагательного минулого», представлених собою поєднанням сослагательного наклонения з минулим часом, наприклад: **ходив би був**, має місце контамінація на рівні граматики як результат скрещування форми сослагательного наклонения **ходив би** і форми минулого часу глагола **быв**.

Семантику сослагательного наклонения виражає складна по структурі аналитически-синтетическая морфема, ядром компонентом якої виступає субморфема **би (б)**, а друга її частина – флексія, яка є граматичним омонимом флексії минулого часу. Ця структура виступає як носій умовності (гіпотетичності), який концентрує в собі граматичні параметри сослагательного наклонения. Субморфема не має визначеного місця в реченні. Розноместність елемента **би** пов'язана з його роллю в актуальному члені речення, тому на рівні тексту може ставитися виразителем модального компонента висловлювання, який транслює додаткову інформацію, дуже необхідну для формування модальної рамки речення.

**Ключові слова:** ірреальна модальність, гіпотетичність, сослагательное наклонение, формальна організація сослагательного наклонения, синтетическая форма з елементами аналитизма, частка **би**, минулий час.

**Nesterenko T.A. The features of formal organization of Subjunctive Mood in the Ukrainian language.**

The article deals with the formal organization of the subjunctive verb mood in Ukrainian language as a factor that influences functional capabilities of this form. An analysis of various views on the structure of mood has been implemented. It has been determined that the subjunctive mood is an analytically-synthetic form.

The base element of the structure is a verb formation with the suffix **-в (-л)**, which is attached to the base of infinitive. It is ambivalent towards grammatical tense and instead conveys the lexical meaning of the form. The subjunctive mood expresses an unreal hypothetical action and it does not have a contradistinction in tenses. Forms of the subjunctive mood oriented for a foreseeable action have an independent of time meaning. The goal to convey unreal, hypothetical actions and processes is a distinctive characteristic of unreal moods, primarily the subjunctive mood. Unreality is not connected to time in any way, it is conceived beyond time. If past tenses had been a part subjunctive mood form, then the form wouldn't be independent of time. It is erroneous to consider the element **ходив (би)** a past tense, because on the level of synchronization it is just a display of homonymy caused by the fact that at the base of both forms was a participle ending with **-ль (-а, -о)**. In the forms of the so-called "subjunctive past" which consist of a combination of the subjunctive mood and past tense, for example: **ходив би був**, the contamination on a grammatical level appears as a result of hybridization between the subjunctive mood form **ходив би** and the past tense form of the verb **быв**.

The semantics of the subjunctive mood are expressed by a complex analytically-synthetic morpheme, the nuclear element of which is represented by the submorpheme **би (б)**, and its second half is formed by a flexion, homonymous to the flexion of the past tense. This structure is a carrier of subjunctivity (hypoteticity), and concentrates in itself the grammatical parameters of the subjunctive mood. The submorpheme is not fixated to a certain position in a sentence. It can be located directly after the verb. **Би** can be put in front of the verb. The submorpheme can be detached from the verb and be positioned in a different part of the sentence. The diversity of the element **би** is connected to its role in the topic and comment sentence division, which is why on the level of speech **би** can become a means of expressing the modus component of statement, which conveys additional information crucial for formation of the modal frame of the sentence.

**Key words:** unreal modality, semantics of hypoteticity, subjunctive mood, formal organization of the subjunctive mood, analytically-synthetic form, particle **би**, past tense.

Попри різні погляди на структуру способу дієслова [4; 9; 12] жодна сучасна мовознавча школа не спростовує тези про те, що умовний спосіб є повноправною грамемою цієї категорії. Дотримуючись погляду на спосіб як бінарну (умовний і наказовий) структуру, об'єднану на базі семантики ірреальності, можна констатувати, що умовний спосіб посідає центральне місце в системі категорій способу дієслова.

Умовний спосіб дієслова позначає ірреальну гіпотетичну дію, яка може стати реальною за певних умов. Її функція полягає у вираженні ірреальної гіпотетичної модальності та її варіантних значень: припущення, умови, зумовленості, можливості, бажальності; вагою є здатність умовного способу виражати різноманітні відтінки бажання та наказу. Очевидно, що серед факторів, які впливають на функціонування умовного способу, важливими є структура форми, її внутрішня (формальна) структура та зовнішня (синтаксична конструкція, у якій умовний спосіб функціонує) організація.

Предметом нашого зацікавлення в цій статті є внутрішня (формальна) організація умовного способу. Традиційна українська граматики вважає, що форми умовного способу з погляду вираження – це складена форма, до якої входить дієслово минулого часу та частка

**би (б)** [4; 9; 12]. Представники функційної граматики твердять, що структурні елементи форми умовного способу мають інший морфологічний статус [2; 3].

У статті маємо на меті розглянути особливості формальної організації умовного способу як фактор, що впливає на функційні можливості цієї форми.

Умовний спосіб є аналітичною формою. Одним з елементів його структури є дієслівна форма, в українстиці та русистиці існує традиція називати її «формою на **-в (-л)**»: «Умовний спосіб має категорійне значення можливості, передбачуваності. Це значення виражається аналітичними формами, у складі якої дієслівна форма на **-л** (яка збігається з формою минулого часу) й частки **би (б)**» [11, с. 625]. У такий спосіб автори Російської граматики–80 наголошують на тому, що дієслівна форма, яка входить до складу умовного способу, не має значення минулого часу. На цьому акцентує також А. С. Ісаченко: «З погляду суто формального форму *я прийшов* у складі аналітичної єдності *я б прийшов* можна визнати претеріальною формою (формою минулого часу). З боку граматичної семантики форма *прийшов* у складі аналітичної єдності *я б прийшов*, звичайно ж, не виражає минулого часу» [8, с. 513–514].

Дійсно, з огляду на те, що умовний спосіб виражає ірреальну гіпотетичну дію, він не має часового протиставлення типу *він учора / сьогодні / завтра повернувся б* – з логічного боку такий вислів не має змісту. Попри це російська вчена Н. Р. Добрушина твердить, що форму минулого часу в складі умовного способу («сослагательного наклонения») «не можна вважати граматичною омонімією, випадковим збігом. Вона не тільки генетично пов'язана з формою минулого часу..., а й з типологічного погляду входить у довгий перелік форм з ірреальним значенням, які мають у своєму складі морфему минулого часу» [6, с. 4–5]. Авторка доходить висновку, що, хоча на сьогодні й не існує ще універсального пояснення, чому ірреальні способи часто містять граему минулого часу, типологічні паралелі свідчать, що дієслівну форму слід однозначно ідентифікувати як минулий час, бо в усіх слов'янських мовах «ірреальні способи існують тільки в минулому часі» [6, с. 6]. Так, Р. Д. Брехт, І. А. Мельчук, Н. Р. Добрушина дієслівну форму, яка входить до складу умовного способу, кваліфікують як минулий час [2; 6; 10].

Існують думки, що часових ознак набувають лише форми умовного минулого, які становлять поєднання умовного способу з минулим часом, як-от у реченні: *Якби був знав, то й не співав*, тому не можна твердити прямо, що граема умовного способу є абсолютно амбівалентною щодо часу. Неповна амбівалентність умовного способу, виявлена, наприклад, у реченнях: *Якби знала, що покине – Було б не любила; Якби знала, що загине – Було б не пустила...* (Т. Шевченко); *Він грав, але ні за що на світі не був би глянув на ті двері, що з салону вели до покою, де грала Регіна* (І. Франко). На нашу думку, тут виявляється контамінація на рівні граматики як результат схрещення форми умовного способу *знав би* й форми минулого часу дієслова *був*: *був знав би, було б не любила, був би глянув* тощо.

Зв'язок ірреальності з минулим часом, зокрема на прикладі російської мови, намагався пояснити Ф. Р. Палмер (F. R. Palmer) у книзі «Спосіб і модальність» (Mood and Modality), але зрештою дійшов висновку, що «нічого... не може пояснити використання минулого часу в російському умовному способі. Не все в мові може бути поясненим!» [13, с. 221].

Ми приєднуємося до думки тих російських граматистів та представників української функційної граматики, які вважають, що форми умовного способу, орієнтовані на передбачувану дію, мають позачасове значення. Призначення передавати нереальні, гіпотетичні дії, процеси, є визначальною особливістю ірреальних способів, серед яких насамперед умовний. Ірреальність ніяк не пов'язана з часом, вона мислиться поза ним. Якби частиною форми умовного способу був минулий час, як це твердить традиційна формальна граMATика, то форма не була б позачасовою. Вважати елемент форми *ходив (би)* минулим часом хибно з огляду на те, що на рівні синхронії – це лише вияв омонімії, зумовлений тим, що в основі обох форм був дієприкметник на **-ль (-а, -о)**. Він справді належить до групи активних дієприкметників минулого часу, але прямо значення минулості не реалізував навіть у давньоукраїнській мові, бо міг використовуватися як складник форми і минулого, і

майбутнього часів, тобто, потенційно в ньому була закладена якщо не позачасовість, то відносність щодо часу.

До складу структурно аналітичної форми умовного способу обов'язково входить та елемент **би (б)**, статус якого тлумачать по-різному. Традиційно **би (б)**, співвідносять з відповідною часткою дієслівного походження: *хотів би, хотіла б, хотіло б, хотіли б*. Розглядаючи статус форми минулого часу в конструюванні умовного способу, Р. Д. Брехт доходить висновку, що **би** є незалежною модальною часткою (формативом), яка надає реченню значення ірреальності. Дієслово в реченні, де вжита ця частка, повинне стояти у формі минулого часу [2, с. 56]. Підґрунтям для такої кваліфікації форми є її функційне навантаження на рівні синхронії та сполучуваність з формативом **би (б)** – довільність чи закріпленість такої сполучуваності. Позиційна незакріпленість форматива свідчить на користь його відносної автономності, пор.: *І з тобою було б нам гірко, Обіймав би нас часто сум, І, бувало б, темніла зірка У тумані тривожних дум* (В. Симоненко); *Бо тебе і мене б судила Не образа, не гнів – любов* (В. Симоненко); *А цікаво, багато б із них потрапили пройти шляхами його долі?* (Л. Костенко).

У свою чергу, І. Р. Вихованець небезпідставно відзначає: «Якщо умовний спосіб належить до граматичних категорій, то **би** має бути морфемою. Проте тут маємо специфічний випадок функціонування службових граматичних морфем. Елемент **би (б)** виражає семантику умовного способу не сам, а в поєднанні з флексією на позначення минулого часу» [3, с. 97]. З огляду на це сучасне українське мовознавство переглянуло традиційну думку про структуру морфологічного умовного способу. Суть корекції полягає в тому, що семантику умовного способу виражає складна (не складена!), аналітично-флексійна морфема, основним складником якої, або субморфемою, є елемент **би (б)**, а другу її частину становить флексія, омонімічна до флексії минулого часу.

Зазвичай основним елементом форми вважають дієслово минулого часу, бо воно є носієм лексичного значення форми. За функційного підходу ядерною частиною форми є субморфема, яка є носієм умовності (гіпотетичності), концентрує в собі граматичні параметри. Але «елемент **би (б)** є не єдиним засобом вираження дієслівного умовного способу, він невіддільний від флексії, тобто від синтетичного засобу вираження значення граматичної категорії» [3, с. 97].

Цим не обмежується специфічність **би** як частини складеної морфemi, адже основна субморфема виявляє ознаки аналітизму, до того ж вона не закріплена за певним місцем у слові. Вона може стояти після відповідного дієслова: *Хоч би потеплішало швидше, в свитці б можна [бігати на роботу]. Застарчила б кожушину* (П. Мирний); *...яка нагорода ждала би його потім всім? Хто рятував би його відтак?* (О. Кобилянська). **Би** може закріпитися перед дієсловом: *І мама... мене б поцілувала!..* (О. Денисенко); *Навіть якби ви обмовились і сказали «закоханого», я б не перечив* (О. Жовна). Субморфема може бути відірваною від дієслова й розташовуватися в іншому місці речення: *Він би (Чіпка), аби зміг, матері очі видрав або сам собі що заподіяв* (П. Мирний); *Таємних дум, бажань, журби якби зібрав я чисте жниво, Тоді б ти бачила в мені І мозолі під прапорами, і космос, і над буряками Жінок похилених, як в сні* (М. Вінграновський). Очевидно, що різномісність елемента **би** пов'язана з його роллю в актуальному членуванні речення. Але в українській мовознавчій традиції утвердилася думка про значимість саме часток у виділенні теми й реми: на рівні комунікативного синтаксису – для вираження актуального членування речення – вживаються частки, що виділяють і підкреслюють тему або рему [3, с. 28].

З одного боку, позиційна незакріпленість, як її номінує Р. Д. Брехт, «відносна автономність», а також роль **би (б)** у вираженні теми чи реми свідчить на користь лінгвістичного статусу частки. З іншого боку, «якщо такі елементи зараховувати до слів, то в такому разі необхідно вилучити умовний спосіб з переліку граматичних категорій» [3, с. 97].

Питання про лінгвістичний статус **би (б)** у складі грамеми умовного способу пов'язане з проблемою категорійного статусу часток, яка існує в сучасній українській граматиці. Неоднорідність складу цього класу слів, який розпадається на різні, а подекуди й протилежні функційні категорії, «урівнювання» в статусі фразових часток і так званих «словотворчих і

формотворчих часток» не сприяє стрункій концепції цього граматичного класу. От і маємо, наприклад, у неозначеному займеннику *будь-хто*, різний статус елемента *будь-*: з одного боку, це префікс у займеннику, з іншого, – словотворча частка.

Якщо в попередній граматичній традиції частки мали переважно статус слова, то сучасна українська лінгвістична думка кваліфікує їх як аналітичні синтаксичні морфеми [3]. Частки, як і синтетичні морфеми, не мають самостійного лексичного значення, але функціонують не в синтетичній конструкції (морфологічному слові), а обслуговують здебільшого сферу синтаксичного слова та сферу синтаксичної одиниці – конструкції – речення, виділяючи та підкреслюючи тему або рему при актуальному членуванні речення чи створюючи тип речення за комунікативною метою, виконуючи тим самим різні комунікативні завдання, що свідчить про суто синтаксичне призначення часток. «Комунікативний бік вивчення часток зосереджує в собі два аспекти: їх роль в увиразненні теми та реми і специфічну функцію партикул як засобів створення різних комунікативних типів речень за метою висловлення та інтонаційним забарвленням. Звідси комунікативна функція часток є класифікаційною функцією, що об'єднує їх в єдиний клас аналітичних синтаксичних морфем» [1, с. 312].

З огляду на таке тлумачення часток, чи є часткою елемент **би (б)**, адже він, у першу чергу, є елементом граматичної форми умовного способу? Та й використання умовного способу в реченні далеко не завжди є свідченням того, що за типом речення буде умовним, і навпаки, складнопідрядне речення з підрядним умови не обов'язково передбачає предикат у формі умовного способу, напр.: *Коли цькували – я протистояв. Лише коли наблизили – піддався* (Л.Костенко).

І. Р. Вихованець так пояснює статус форми: «Умовний спосіб стосується випадків, коли певне граматичне значення, що міститься в слові, виражається синтетично й аналітично. Це означає, що є різні прояви аналітизму, одним із специфічних його проявів у сфері дієслова є утворення складних аналітично-флексійних морфем [3, с. 97].

На нашу думку, умовний спосіб є аналітично-синтетичною формою, до її складу входить суфікс **-в (-л)**, що приєднується до дієслівної основи інфінітива. Формотворчим засобом умовного способу є аналітично-флексійна морфема, субморфемою якої є **би (б)**. Тобто, на рівні мови **би** є субморфемою. На рівні мовлення **би** може ставати засобом вираження модусного компонента висловлення, який транслює додаткову інформацію, украй необхідну для формування модальної рамки речення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія : підручник / Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
2. Брехт Р. Д. О взаимосвязи между наклонениями и временем : синтаксис частицы **бы** в русском языке / Р. Д. Брехт // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 15. – С. 112–120.
3. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті : [монографія] / І. Р. Вихованець. – К. : Наук. думка, 1988. – 256 с.
4. Горпинич В. О. Морфологія української мови : підручник для студентів ВНЗ / В. О. Горпинич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 336 с.
5. Городенська К. Г. Граматичний словник української мови : Сполучники / Катерина Городенська. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – 340 с.
6. Добрушина Н. Р. Сослагательное наклонение в русском языке : опыт исследования грамматической семантики : [монографія] / Н. Р. Добрушина. – Praha, Animedia Company, 2016. – 426 с.
7. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – 404 с.
8. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология. I–II. Издание второе / А. В. Исаченко. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – (Репринт издания Братислава. 1965. 1-е изд. – 1954–1960).
9. Курс сучасної української літературної мови / [за ред. Л. А. Булаховського] : у 2-х т. – Т. 2. – К.: 1951. – 408 с.
10. Мельчук И. А. Курс общей морфологии. Том II : [Перевод с французского Н. Н. Перцовой и Е. Н. Саввиной. Предисловие А. Е. Кибрика; Общая редакция Н. В. Перцова] / А. И. Мельчук. – Москва–Вена : Языки русской культуры, Венский славистический альманах, Издательская группа «Прогресс», 1997. – 391 с.
11. Русская грамматика / [Гл. ред. Н. Ю. Шведова]. – М. : Наука, 1980. – С. 618–625.
12. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис [підручник] / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – К.: Наук. думка, 1972. – 515 с.

13. Palmer F. R. 2001. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press. – 236 pages // [Електронний ресурс]. – режим доступу : <https://books.google.com>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

*Наукові інтереси:* словотвір, морфологія, проблеми функційної граматики української мови.

УДК 811.161.2 + 81'367

## ТЕМПОРАЛЬНА СЕМАНТИКА В СТРУКТУРАХ ЗАЙМЕННИКОВО-СПІВВІДНОСНОГО ТИПУ

**Тетяна ОГАРЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті визначено структурні особливості складнопідрядних речень прислівно-кореляційного типу, встановлено систему корелятивних пар, які беруть участь у формуванні темпоральної семантики. Виявлено, що семантику часу виражають переважно морфологізовані корелятивні пари, тобто структури, до складу яких входять прислівники з темпоральним значенням. Більшість аналізованих одиниць зі значенням часу – речення симетричної структури. Найбільш продуктивним у вираженні зазначеної семантики є прономінатив тоді.*

*Проаналізовано семантичну різноманітність темпоральних конструкцій; досліджено вплив контактності / дистантності корелятивної пари на відтінки в позначенні часу дії. Контактне розташування сприяє більш чіткому уявленню про час дії. Здійснити уточнення часового проміжку й загострити на ньому увагу допомагає функціонування підсилювально-видільних пре- (переважно) та постпозитивних (зрідка) часток. Для темпоральних блоків характерні додаткові семантичні нашірування. Наявність того чи того відтінку в значенні пов'язана із специфікою корелятивних пар.*

*З'ясовано закономірності функціонування темпоральних частин при дієслівних / недієслівних предикатах. Виявлено, що аналізовані одиниці тільки в незначній кількості випадків ужито при недієслівних присудках. Така тенденція спостерігається, зокрема, у творах усної народної творчості (найчастіше – у прислів'ях та приказках), де є необхідність подати якісну предикатну характеристику, а не процесуальну.*

*Доведено, що в межах блоку «співвідносне слово + підрядна частина» можуть функціонувати елементи, що граматично й семантично пов'язані з його компонентами й ускладнюють структуру.*

**Ключові слова:** складнопідрядні речення прислівно-кореляційного типу, блок «співвідносне слово + підрядна частина» (фразова номінація), прономінатив, корелятивна пара, темпоральна семантика, контактність/дистантність корелятивної пари, симетрична структура, дієслівний/недієслівний предикат.

#### **Огаренко Т.А. Темпоральная семантика в структурах местоименно-соотносительного типа.**

*В статье определены структурные особенности сложноподчиненных предложений присловно-корреляционного типа, установлена система коррелятивных пар, участвующих в формировании темпоральной семантики. Выведено, что семантику времени выражают преимущественно морфологизованные коррелятивные пары, то есть структуры, в состав которых входят наречия с темпоральным значением. Большинство рассматриваемых единиц со значением времени - предложение симметричной структуры. Наиболее продуктивным в выражении указанной семантики является прономинатив тоді.*

*Проанализировано семантическое разнообразие темпоральных конструкций; исследовано влияние контактности / дистантности коррелятивной пары на оттенки в обозначении времени действия. Контактное расположение способствует более четкому представлению о времени действия. Осуществить уточнение временного промежутка и заострить на нем внимание помогает функционирование усилительно-выделительных пре- (преимущественно) и постпозитивных (редко) частиц.*

*Для темпоральных блоков характерны дополнительные семантические наслоения. Наличие того или иного оттенка в значении связано со спецификой коррелятивных пар.*

*Выяснено закономірності функціонування темпоральних частин при глагольних / неглагольних предикатах. Виявлено, що розглядавані одиниці тільки в незначительному кількості випадків прийняті при неглагольних присудках. Така тенденція спостерігається, в частині, в прозі усної народної творчості (частіше за все - в прислів'ях та приказках), де є необхідність показати якісну предикатну характеристику, а не процесуальну.*

*Доказано, що в межах блоку «соотносительное слово + подчиненная часть» могут функционировать элементы, грамматически и семантически связанные с его компонентами, которые усложняют его структуру.*

**Ключевые слова:** сложноподчиненные предложения присловно-корреляционного типа, блок «соотносительное слово + подчиненная часть» (фразовая номінація), прономінатив, корелятивна пара, темпоральна семантика, контактність / дистантність корелятивної пари, симетрична структура, глагольний / неглагольний предикат.



**Ogarenko T.A. Temporal semantics in the structures of the pronoun-correlative type.**

*In the article the structural features of complex sentences of the verbal-correlation type are determined, the system of correlative pairs which participate in the formation of temporal semantics, is established. It is found that semantics of time is expressed mainly by morphologised correlation pairs, so it is the structures, which include adverbs with temporal meaning. Most of the parts analyzed with the meaning of time are the sentence of a symmetric structure. The most productive in expressing this semantics is the promoninate «then».*

*The semantic variety of temporal constructions is analyzed; the influence of the contact / distanta of the correlation pair on the senses in the indication of the action time is investigated. The contact location helps to give a clearer picture of the time of the action. The functioning of the amplifying-excretory pre-(predominantly) and postpositive (occasionally) particles helps to clarify the time interval and to sharpen the a. For attention on this. The additional semantic layers. are characteristic of the temporal blocks The presence of the sense is related to the specificity of the correlation pairs.*

*The regularities of the functioning of temporal parts with verbal / non-verbal predicates are determined. It was found that the analyzed parts were used in non-verbal sentences only in a small number of cases. This tendency is observed, in particular, in the works of oral folk art (most often in proverbs and sayings), where there is a need to provide a qualitative predicate characteristic, but not procedural.*

*It is proved that within the block, " the relative word + the contract part" can function elements that are grammatically and semantically linked to its components and complicate the structure.*

**Key words:** *complex sentences of proverbially-correlation type, block "the correlative word + the contracting part" (a phrase nomination), pronominalive, correlative pair, temporal semantics, contact / distanta correlation pair, symmetric structure, verbal / non-verb predicate.*

У системі складних речень сучасної синтаксичної науки визнано функціонування складнопідрядних речень (далі – СПР) з детермінантними підрядними частинами (розчленованої структури; вони спеціалізовані на вираженні обставинних відношень) і з прислівними підрядними частинами (нерозчленованої структури), з-поміж яких виокремлено власне-прислівні (характерна лексична повнозначність опорного слова) і прислівно-корелятивні (специфічний різновид прислівних (займенниково-співвідносні), у яких спостерігається лексична ненаповненість співвідносного слова).

Детермінантні складні речення становлять ядро, бо вони – «найпоказовіший і найпоширеніший тип складнопідрядних речень» [3, с. 323]. Складні конструкції з прислівними підрядними частинами є периферійними, тому що «за своєю синтаксичною організацією зближуються з простими реченнями» [3, с. 329].

Однак, незважаючи на існування такої, здавалося б, усталеної системи складнопідрядних речень, у граматичній науці залишається значна кількість проблемних питань. До таких можна віднести і питання про статус складнопідрядного речення і про роль підрядної частини (далі – ПЧ) в межах складного речення.

До середини XVIII ст. «ніякого послідовно розвинутого вчення про речення, ніякої теорії речення немає у російських граматистів» [1, с. 11]. М. В. Ломоносов у своїх працях з граматики та риторики, крім простого речення, уперше виокремив ще дві синтаксичні категорії: «сочинение сложное» (складне речення) і у сфері стилістики – період. Разом із новим поняттям (складне речення) з'являються й нові проблеми: склад цієї одиниці, змістові відношення між її частинами, засоби зв'язку тощо.

Зрозуміло, що інтерес багатьох дослідників привернула нова конструкція. М. І. Греч спробував побудувати синтаксичну теорію на логічній основі. Хоча в його концепції в багатьох випадках штучно перенесено лінгвістичні теорії німецьких і французьких лінгвістів, напрацювання дослідника стали певним кроком у розвитку вітчизняної мовознавчої науки. Структура складного речення уподібнювалася простому, деякі типи підрядних частин співвідносились із членами простого речення. М. І. Гречу належить започаткування морфологічної класифікації підрядних речень – на основі зіставлення з частинами мови (підрядні іменникові, прикметникові та ін.).

Вагомий внесок у розробку цих питань належить О. Х. Востокову, який на відміну від М. І. Греча будував синтаксичну теорію на слов'янському ґрунті. Підрядні речення він визначав як такі, що виступають у функції «означальних і додаткових слів», тобто другорядних членів речення [1, с. 171].

Ідея уподібнення підрядної частини члену простого речення набула розвитку в працях Ф. І. Бусласєва. Її дотримується й М. С. Поспелов, зазначаючи, що складнопідрядні – це речення, «у яких підрядна частина тільки виступає у функції розгорнутого члена» [7, с. 331].

Логіко-граматичний підхід до кваліфікації складнопідрядних речень, який своїми коренями сягає античної науки, набув широкого застосування. Таким чином, структуру складнопідрядного речення часто інтерпретують на тлі простого, типи підрядних частин визначають шляхом зіставлення з членами простого речення. Доречно тут згадати тлумачення підрядності В. В. Виноградовим: «... підрядністю речень називають таке поєднання (засобами підрядних сполучників і відносних слів) речень, за якого одне із поєднаних речень, що називається підрядним, або виконує функцію якого-небудь члена другого (головного) речення, або, в усякому випадку, знаходиться за змістом і за граматичними відношеннями в залежності від іншого (головного) речення» [2, с. 425].

Виникає дилема: речення складне, але в чому ж ця складність, коли в ньому просто один член речення має розгорнутий вигляд? Така розбіжність пов'язана з тим, що за аналізу до уваги беруть або тільки формальний бік, або ж враховують лише семантику речення. Не дивно, що виникають сумніви щодо визначення кордонів між простими конструкціями і складними. Думку про це знаходимо в «Граматиці – 80»: «Межа між простим реченням і складним реченням не завжди чітка. Є випадки, коли те саме речення може бути інтерпретоване і як просте, і як складне» [9, с. 461]. Тут же автори зазначають, що СПР нерозчленованої структури виявляють у своїй будові деякі ознаки простого речення і становлять певним чином перехідну зону від однієї синтаксичної одиниці до іншої [9, с. 467] (згадаймо аналогічну позицію про периферійність прислівних складнопідрядних речень в І. Р. Вихованця [3, с. 329]).

Трактування складнопідрядного речення як простого, у якому один чи декілька компонентів оформлені у вигляді цілих речень, знаходимо в Г. О. Золотової: «Якщо виключити деякі особливі випадки (з приєднувальними підрядними, з підрядними наслідку, з фразеологізованими зворотами тощо), можна стверджувати, що складнопідрядне речення дорівнює головному, у якому один чи декілька компонентів мають форму підрядних речень» [5, с. 322]. Таким чином, складнопідрядні речення, у тому числі займенниково-співвідносні, вирізняються з-поміж інших низкою характеристик.

Мета статті: дослідити структурно-семантичні особливості складнопідрядних займенниково-співвідносних речень, у яких функціонують підрядні частини з темпоральним значенням.

Завдання:

- 1) визначити структурні особливості складнопідрядних речень прислівно-корелятивного типу;
- 2) установити систему корелятивних пар, які беруть участь у формуванні темпоральної семантики;
- 3) проаналізувати семантичну різноманітність часових конструкцій;
- 4) вивчити вплив контактності/дистантності корелятивної пари на семантичні відтінки в позначенні часу дії;
- 5) з'ясувати закономірності функціонування темпоральних частин при дієслівних/недієслівних предикатах.

Складні речення з прислівно-корелятивним зв'язком, або займенниково-співвідносні СПР, – це речення, «у яких підрядна частина залежить від співвідносного займенникового слова головної частини, наповнюючи його відповідним семантичним змістом» [3, с. 336].

Досліджувані синтаксичні одиниці стоять осторонь інших типів речень нерозчленованої структури. Підґрунтям для виокремлення займенниково-співвідносних речень (далі – ЗСР) як специфічних конструкцій є такі риси, як: 1) наявність співвідносних прономінативних слів у головній частині, які виконують у ній функції члена речення і, крім того, накреслюють функціонально-семантичний тип ПЧ; 2) ПЧ не виступає поширювачем співвідносного слова, а посідає з ним одну синтаксичну позицію. У зв'язку з цим можна говорити про особливу структуру прономінативних речень, яка виявляється у функціонуванні номінативного блоку «співвідносне слово + підрядна частина» (фразова номінація, далі – ФН), що є засобом найбільш конкретного, суб'єктивного і функціонально багатого позначення.

Темпоральне значення у фразових номінаціях реалізується за допомогою таких корелятивних пар: *коли – тоді, тоді – як, доти – доки, доти – поки, поки – доки, відколи – відтоді, відтоді – як, відтоді – коли, поти – поки, коли – то, поки – то, скільки – стільки*. Наприклад: **Коли** піднялися всі бійці і витягли озброєння, **тоді** підійшов, нарешті, і Хома, який в міру наближення його черги ставав усе тихішим, малопомітним (О. Гончар); **Та** лише **тоді** я молодість забуду, **Тоді** замовкну, **як** помру (В. Симоненко); **Поти** ягнятка скачуть, **поки** матір бачать (Нар. тв.).

3-поміж зазначених корелятивних пар є такі, для яких часове значення виступає морфологізованим, оскільки до їх складу входять прислівники із темпоральною семантикою: *тоді, коли, відтоді, відколи, доти, доки, поти, поки* тощо. Однак трапляються випадки, коли часове значення реалізується за допомогою формальних засобів з іншої групи. Наприклад, корелятивна пара *скільки – скільки* абстрактно є показником міри, однак у певному контексті може допомагати формуванню темпоральної характеристики, як-от: *Назви коханих у кожного народу є не лише національно вираженими, а й дуже давніми. І це природно. Адже скільки існує життя, стільки існує і кохання* (Культура слова). Безсумнівно, що семантики часу і міри тут тісно переплелися і невід’ємні одна від одної.

Більшість аналізованих одиниць з темпоральним значенням – речення симетричної структури, оскільки в них поєднуються співвідносні слова і семантично однорідні з ними сполучні засоби, тобто корелятивні пари будуються за принципом “віддзеркалення”, наприклад: *тоді – коли, відтоді – відколи, поти – поки, доти – доки* тощо. Використання тієї чи тієї корелятивної пари допомагає реалізувати певне часове значення. Наприклад, поєднання засобів *відтоді – відколи, відтоді – як, відтоді – коли* має загальну семантику “з яких пір, з якого часу”. У традиційно виокремлюваній підрядній частині зазначається подія, що стала відправним або кінцевим моментом дії. Граматичним засобом вираження таких значень виступає і порядок компонентів складного речення. Так, у першому випадку (на позначення часового відліку) закономірною є інтерпозиція традиційної підрядної частини, коли на початок структури виноситься лише співвідносне слово: **Відтоді, коли** в скрутний для села час треба було комусь репрезентувати владу, завжди хтось вносив пропозицію: – Юхим Довбня! Хай походить! (І. Кириленко); **Перед** хірургом лежав Орлюк. **Відтоді, як** чийсь добрі руки витягли його з води, минуло кілька днів (О. Довженко). Коли ж дія головної частини передує дії, що названа у фразовій номінації, тобто для традиційної ПЧ характерна постпозиція, то корелятивна пара реалізує значення “кінцевий момент”: *Черниш не знав, який у них день, йому здавалося, що вже минуло дуже багато часу* **відтоді, як** вони ведуть бої в Трансільванських Альпах (О. Гончар); *Нічого тут не змінилося* **відтоді, як** Володька привозив сюди влаштовувати старого (О. Гончар).

Прислівники *поти, поки, доки, доти* історично, як відомо, виникли зі сполучень *до тех пор, по ту пору* тощо. З часом, зазнавши структурних змін, вони, однак, зберегли свою семантику. Виконуючи функцію співвідносних та сполучних слів, ці одиниці своїм значенням впливають і на всю синтаксичну структуру. Означаючи буквально “до яких пір, до якого часу”, вони позначають кінцевий часовий проміжок і виступають антонімічними щодо корелятивної пари *відтоді – як, відтоді – коли* в першому значенні (відправний момент). Цікаво, що зазначені корелятиви однаково яскраво реалізують своє значення як у безпосередньому контактуванні зі сполучними словами, так і при дистантному розташуванні. Наприклад: *Граф Потоцький наказав зачинити в них [кошарах] кріпаків-будівничих і тримати доти, поки не відшумлять іменини* (П. Наніїв); *Коли б у неї [Соломії] був серп або ніж, вона різала б його [камиш] доти, поки б він не поліг увесь або вона сама не впала трупом* (М. Коцюбинський). Більше половини від аналізованих одиниць темпоральних ФН становлять конструкції із прономінативом *тоді*. Зазначений корелятив утворює зв’язок із сполучними засобами *коли, як*, повідомляючи, що дія традиційної ПЧ передує дії в головній частині. Здійснюється відсилання до того часу, коли відбувалася (чи відбуватиметься) дія у межах ФН; вона стає мовби причиною, поштовхом для початку процесу в головній частині: *Прокинулися пани лише* **тоді, коли** сонце піднялося над черепичними варшавськими дахами, залило світлом тісні вулиці і хлюпнуло в широкі вікна палацу Браніцького (П. Наніїв); – *Усі*

жовніри схизматики оце повтікали. Ті “лайдаки” вже одникували од полка й почали потроху віткати ще **тоді, як** ми верталися назад од Переяслава (І. Нечуй-Левицький).

Корелятивні пари *тоді – як, тоді – коли* в межах темпоральних ФН можуть функціонувати як у безпосередньому сусідстві, так і на відстані. Однак контактне розташування сприяє більш чіткому уявленню про час дії. Здійснити уточнення часового проміжку й загострити на ньому увагу допомагає функціонування підсилювально-видільних пре- (переважно) та постпозитивних (зрідка) часток. Наприклад: *Гаврило і Йонька опам’яталися тільки тоді, коли мотоцикли з німцями були вже далеко і хмара пилюки покрила їх* (Г. Тютюнник); *Аж коли вже ген-ген цегельні поминули, тоді тільки стали вилазити із своїх сховищ вітробалчани, та й – хто додому мерщій, а хто цікавий – таки на майдан спершу* (А. Головка).

Для темпоральних ФН характерні додаткові семантичні нашарування. Наявність того чи того відтінку в значенні пов’язана із специфікою корелятивних пар. Так, у реченнях із сполукою *відтоді – як* простежується причинова семантика, оскільки дія в традиційній ПЧ є відправним моментом і, у певному розумінні, причиною, поштовхом для дії в головній частині, наприклад: *На лихо, чоловік її [дочки], кравець, був страшенно цікавий і відтоді, як старий тесть оселився у його хаті, – на хвилинку не мав спокою* (М. Коцюбинський).

Корелятивні пари *доки – доки, поки – поки, доки – поки* найменшою мірою вразливі до другорядних значень, однак і з-поміж ФН з такими прономінативами можна спостерігати певні відтінки в семантиці. Наприклад:

- з відтінком причини: *Засідання не може бути продовжено доки, поки члени сейму арештовані* (П. Наніїв);

- з відтінком наслідку: *Хайка поки подавала гусарам вино та пиво, поки на смерть закохалася в Казанцева* (І. Нечуй-Левицький);

- з відтінком умови: *За дорогою в садку ловила вишня молочним цвітом перелітаючі бджоли й не пускала їх доки, доки вони з тих цвітів солодкий піт не позлизували* (Л. Мартович).

Найбільш різноманітні в плані поєднання значень темпоральні ФН, у яких функціонують пари *тоді – коли, тоді – як*. Оскільки будь-яка дія виникає в часі, починається чи закінчується за певних умов, то закономірним є умовний відтінок майже у всіх ФН із зазначеними корелятивами, як-от: *Шість штук я замовлю конче, а других б тоді, як напишеш свою думку* (М. Коцюбинський); *Сестри рідні тоді, як усі вийдуть заміж* (Нар. тв.); *Я можу вам позичити грошей; коли зможете вернути, тоді й вернете* (В. Винниченко). Інколи умовні, причинові, наслідкові нашарування так тісно переплітаються з часовим значенням, що важко однозначно визначити пріоритетні, наприклад: *Тоді дівка пишна, як заміж вийшла* (Нар. тв.); *Конкретніше – писемність виникає тоді, коли саме лише усне мовлення стає неспроможним задовольнити зрості й ускладнені потреби в спілкуванні, коли з’являється необхідність передавати мову на великі віддалі й фіксувати її в часі* (Г. Півторак).

Як бачимо, темпоральні ФН надзвичайно багаті в семантичному плані. Різноманітні вони і з погляду формально-синтаксичного. Зазначимо окремі аспекти, на які за аналізу звернено увагу.

#### 1. Контактне/дистантне розташування корелятивної пари.

У ФН із часовою семантикою однаковою мірою вживається як безпосереднє, контактне розміщення співвідносного прономінатива із сполучним засобом, так і дистантне, наприклад: *Три роки минуло відтоді, як вона вперше зустрілася з Марком Загірним* (О. Гончар); *Роман після великоддя зовсім перестав пити і ні разу не заглядав в корчму. Поки він пив, поки він неначе заливав свою нудьгу, мов пожежу водою* (І. Нечуй-Левицький). Тісне контактування або ж, навпаки, функціонування корелятивної пари на відстані пов’язане з актуальним членуванням конструкції і зумовлене потребами спілкування.

#### 2. Функціонування темпоральних номінативних блоків при дієслівних/недієслівних предикатах.

Слід відмітити, що з-поміж аналізованих одиниць тільки в незначній кількості випадків ФН із часовим значенням ужито при недієслівних присудках. Така тенденція спостерігається, зокрема, у творах усної народної творчості (найчастіше – у прислів’ях та приказках), де є

необхідність подати якісну предикатну характеристику, а не процесуальну, як-от: *Поки маненьке, поки й рідненьке* (Нар. тв.); *Доти старець **плохий**, поки собаки не обступлять, а тоді й кия візьме* (Нар. тв.). В інших жанрах конструкції з недієслівним предикатом трапляються рідко: *Люцій: Тоді, коли скликалися ті збори, Руфін ще справді **був нехристиянин*** (Леся Українка). Однак оскільки обставина часу, позицію якої посідає фразова номінація, дає часову характеристику процесу, то й предикати в аналізованих конструкціях переважно мають дієслівне вираження (найчастіше це – прості дієслівні присудки). Наприклад: *Замордований нічними привидами, Юзеф **засинав** аж на світанку і **прокидався** лише тоді, коли пані Лоська із Теклею кликали його обідати* (П. Наніїв); *Голубить вас [представників “нового мистецтва”] гурман багатий, Та ви **побліднете** тоді, Коли вам доведеться стати Перед народом на суді!* (М. Рильський).

3. У межах блоку «прономінатив + ПЧ» можуть функціонувати елементи, що граматично й семантично пов'язані з його компонентами й ускладнюють структуру ФН. Підрядна частина у ФН формально зберігає вигляд речення з головними і другорядними членами, яке, у свою чергу, може поширюватись однорідними, відокремленими членами, вставними конструкціями і навіть іншими підрядними частинами. Такі ускладнені блоки неможливо перетворити в конструкції з одиничним обставинним поширювачем без втрати повноти інформації.

Наведемо приклади адвербіальних ФН, ускладнених різними елементами:

– з однорідними членами: *Єремія стривожився. Звістка була небезпечна. Це було **тоді, як** Богдан Хмельницький **втік** з сином Тимошем на Запорожжя й вже **намовив** Січ встати на Польщу* (І. Нечуй-Левицький); *І не лише **тоді, коли зацвіте, запалає** навесні скіфськими тюльпанами, **замигтить** ластівками та **озветься** жайворонком із піднебесся, – любить його і ось таким, по-жнив'яному звированим, закіптюженим, у хмарах трудової пилюки* (О. Гончар);

– із вставними словами: *Тільки, мабуть, коханню властива така **щедрість, всепрощення, і тільки воно здатне повертати тобі інтерес і смак до життя, повертати їх навіть **тоді, коли** дійдеш межі, коли попереду вже, здається, морок і порожнеча*** (О. Гончар); *Леся полюбила Сомка **іще тоді, як** він, **було**, носить її на руках і дарує їй то золоті сережки, то добре намисто* (П. Куліш);

– з відокремленими членами: *... І прокинулась **лиш тоді, як** стара їмость, **лагідно торкаючись плеча**, будила: – Марусе!.. **Що се ти прийшла під церкву спати?.. Ото, господи!..*** (Г. Хоткевич); *Але **тоді, коли** всі жиди обмежувалися переляканим мовчанням та жалісним зітханням, **підкреслюючи своє несправедливе та безмірне мучеництво, Львов ішов далі*** (І. Багряний);

– з іншою ФН у межах темпорального номінативного блоку: *– ... Але я не знаю, як повертатися на батьківщину. Тому **дозвольте мені посидіти мовчки й слухати ваших мудрих слів доки, доки не прийде хвилина розповісти мені про те, що я знаю*** (Ю. Яновський);

Отже, в межах займенниково-співвідносних речень функціонують блоки «співвідносне слово + підрядна частина», які семантично тотожні членам речення. Для вираження темпорального значення в таких конструкціях використовуються спеціальні корелятивні пари. Контактність / дистантність корелятивів, позиція підрядної частини щодо головної, наявність дієслівного / недієслівного присудка зумовлюють появу додаткових семантичних нашарувань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Академик В. В. Виноградов. Из истории изучения русского синтаксиса (от Ломоносова до Потебни и Фортунатова). – Изд-во моск. ун-та, 1958. – 400 с. 4
2. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка) // Вопросы грамматического строя. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – 481 с.
3. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис. – К.: Либідь, 1993. – 367 с. 38
4. Загнітко А. П. Теоретична граматика сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. – Донецьк: ТОВ «ВКФ» «БАО», 2011. – 992 с.
5. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 351 с.

6. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови. – К.: Либідь, 1995. – 312 с.
7. Поспелов Н. С. О грамматической природе сложного предложения // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Учпедгиз, 1950. – С. 321 – 338 с.
8. Поспелов Н. С. Развитие местоименно-соотносительных конструкций // Изменения в строе сложноподчиненного предложения. – М.: Наука, 1964. – С. 41 – 55.
9. Русская грамматика. – М.: Наука, 1982. – Т. II. Синтаксис. – 709 с.
10. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис. – К.: Наук. думка, 1972. – 515 с.
11. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

*Наукові інтереси* – структурно-семантичний аспект вивчення синтаксичних одиниць, функціонування синтаксичних конструкцій різних типів у творах письменників ХХ-ХХІ ст.

УДК 811.112'2-25

## СПЕЦІАЛЬНІ ПИТАЛЬНІ РЕЧЕННЯ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ)

**Руслана ОРОБІНСЬКА (Суми, Україна)**

*У статті представлено результати вивчення структурно-семантичних особливостей спеціальних питальних речень у мовленні персонажів сучасних німецьких художніх фільмів. Спеціальне питальне речення розглядається в роботі як комунікативний тип речень, що відкриває інформаційну лауну та вживається з метою викликати мовленнєву реакцію співрозмовника. Структурні характеристики речень розглянуто через призму мовних та позамовних факторів, що впливають на їх вираження. Особливу увагу в статті зосереджено на вивченні спеціальних питальних речень зі зміненою синтаксичною будовою, тобто таких, структура та зміст яких відрізняється від норм, визначених класичною граматику. Результати дослідження змушують зробити висновки про те, що в персонажному мовленні для здійснення запиту інформації зазвичай використовуються непоширені структури спеціальних питальних речень. За структурною складністю реалізовані в персонажному діалозі спеціальні питальні речення поділяються на прості, складноурядні, складнопірядні, поліпредикативні та еліптичні. З метою надати змісту свого висловлювання експресивності, мовці змінюють структуру речення, вносячи у препозицію той член речення, який, на їхню думку, має основне інформаційне навантаження. Зміст спеціальних питальних речень визначається комунікативними намірами персонажів, їх емоційним станом та зацікавленістю у продовженні розмови.*

**Ключові слова:** речення, спеціальне питальне речення, модель речення, питальне слово, порядок слів, головні члени речення, персонажне мовлення.

**Оробинская Р.В. Специальные вопросительные предложения: структура и содержание (на материале персонажной речи немецких художественных фильмов).**

*В статье представлены результаты изучения структурно-семантических особенностей специальных вопросительных предложений в речи персонажей современных немецких фильмов. Специальное вопросительное предложение рассматривается в работе как коммуникативный тип предложений, которые открывают информационную лауну и используются с целью вызвать речевую реакцию собеседника. Структурные характеристики предложений изучаются сквозь призму языковых и внеязыковых факторов, влияющих на их синтаксическое выражение. Особое внимание в статье направлено на изучение специальных вопросительных предложений с измененной синтаксической организацией, то есть таких, структура и содержание которых отличается от норм классической грамматики. Результаты исследования заставляют сделать выводы о том, что в персонажном диалоге для реализации запроса информации как правило используются нераспространенные структуры специальных вопросительных предложений. За структурной сложностью реализованные в персонажном диалоге специальные вопросительные предложения разделяются на простые, сложносочиненные, сложноподчиненные, полипредикативные и эллиптические. С целью придать содержанию своего высказывания экспрессивности, говорящие изменяют структуру предложения, вынося в препозицию тот член предложения, который, по их мнению, имеет основную информационную нагрузку. Содержание специальных вопросительных предложений определяется коммуникативными намерениями персонажей, их эмоциональным состоянием и заинтересованностью в продолжении разговора.*

**Ключевые слова:** специальное вопросительное предложение, модель предложения, вопросительное слово, порядок слов, главные члены предложения, персонажная речь.

*Orobinska R.V. Special interrogative sentences: structure and semantics (on the material of characters' speech of German feature films).*

The article presents the results of the study of structural-semantic features of special interrogative sentences in the speech of characters in modern German feature films. A special interrogative sentence is considered in the work as a communicative type of sentences, which opens the information lacuna and is used to stimulate the speech reaction of the interlocutor. Structural characteristics of sentences are analyzed through the prism of linguistic and extra-linguistic factors that influence their expression. Particular attention is focused on the study of special interrogative sentences with a changed syntactic structure. The structure and content of such sentences differ from the norms defined by the classical grammar. The results of the study lead to the conclusion that in the speech of characters non-distributed structures of special interrogative sentences are commonly used for the purpose to implement the information request. Taking into consideration the structural complexity realised in the characters' dialogue special interrogative sentences may be divided into simple, complicated, complex, polipredicative and elliptical ones. The results of the analysis showed that 11 structural-semantic models (7 models of simple sentences, 2 - complicated, 1 - complex, 1 - elliptical) are used for realization of special questions in characters dialogs in modern German feature films. In order to emphasise the communicative value of the contents and to increase its expressiveness the speakers change the structure of the interrogative sentences and put in the preposed position any secondary member of the sentence which in their opinion must be semantically stressed. Thus, thorough investigation of the linguistic material makes it possible to prove that contents of special interrogative sentences is determined by the communicative intentions of the characters, their emotional state, and their interest in continuing the conversation.

**Key words:** sentence, special interrogative sentence, proposal model, interrogative word, word order, main sentence members, personage speech.

Сучасна лінгвістика виявляє неабиякий інтерес до вивчення ролі мовних одиниць у процесі реалізації комунікативної взаємодії [1; 7]. У фокусі подібних досліджень особливої уваги заслуговують питальні речення як комунікативний тип речень, що вживається з метою викликати мовну реакцію співрозмовника [4, с. 19]. У діалозі питальні речення відкривають інформаційну лакуну та вживаються у випадку необхідності дізнатися про певний факт [2, с. 180].

Питальні речення були об'єктом вивчення сучасних вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, що на прикладі різних мов: української (Абрамова Т.В.), російської (Золотова Г.О.), англійської (Наумова М.О.) та ін. Структурно-семантичні особливості питального речення в німецькій мові вивчали Воднев Ю.О., Глазкова Т.Ю., Дєвкін В.Д., Колеснікова Н.Л., Кострова О.А., Михайлов Л.М., Остроумова Л.А. Портянников В.А., Auer P., Zifonun G. та ін.).

Об'єктом лінгвістичного аналізу в статті є спеціальні питальні речення, реалізовані у мовленні персонажів сучасних німецьких художніх фільмів; предметом – структура та зміст цих речень. Актуальність статті полягає у тому, що вперше структурно-семантичні особливості питальних речень досліджено на матеріалі персонажного мовлення (ПМ) сучасних німецьких художніх фільмів. Для досягнення поставленої мети визначено наступні завдання: 1) схарактеризувати структурні особливості реалізації спеціальних питальних речень у ПМ; 2) визначити вплив змін синтаксичної будови цих питальних речень на їхній зміст.

Наукова новизна статті полягає у тому, що в ній вперше встановлено перелік синтаксичних структур спеціальних питальних речень, які використовуються у ПМ сучасних німецьких художніх фільмів. Дослідження проведено на матеріалі мовлення персонажів німецьких художніх фільмів "Das Experiment", "Im Juli", "Lola rennt", "Sophie Scholl – Die letzten Tage", "Wer früher stirbt, ist länger tot", "Die Welle".

Спеціальні питання (Ergänzungsfragen або W-Fragesätze) є засобом з'ясування факту, сутність якого невідома для комуніканта. Основою таких речень є питальний елемент (**FrW**), що визначає напрямок питальної інформації, а також головні члени, які формують предикативну основу речення [1, с. 188]: (**S** – підмет; **P** – дієслівний-присудок; **NP** – іменний присудок; **O** – додаток) та додаткові структурні одиниці (**Si** – контекст; **Konj** – сполучник; **MV** – модальне дієслово; **Inf** – інфінітив).

Результати аналізу засвідчили, що для реалізації спеціальних питань у ПМ сучасних німецьких художніх фільмів використовується 11 структурно-семантичних моделей (7 – моделі простих речень, 2 – складносурядних, 1 – складнопідрядних, 1 – еліптичних).

Правила реалізації спеціальних питань у німецькій мові зафіксовано у нормативній граматиці [1; 2; 5; 6; 7]. Згідно цих правил для реалізації спеціальних питальних речень

використовується структурно-семантична модель **FrW+P/NP+S?**: *Was liest du?*. Питальний елемент у реченнях, які відповідають визначеній моделі, представлений займенниками або прислівниками. Інші ж члени вживаються як допоміжні засоби вираження змісту питання. Для з'ясування невідомих фактів у ПМ використовуються, як правило непоширені структури спеціальних питальних речень. Поширені речення вживаються лише в тих випадках, коли мовці вже ознайомлені із більшістю фактів, що потребують уточнення, або ж для здійснення психологічного впливу на співрозмовника. Вербалізоване у такий спосіб висловлювання втрачає питальний зміст.

На основі діалогу між вчителькою та батьком її учня з фільму "Wer früher stirbt ist länger tot" продемонструємо особливості вживання поширених та непоширених структур спеціальних питальних речень у ПМ.

Lehrerin: *Ist Ihnen nicht aufgefallen, dass sich Sebastian stark verändert hat? Er ist nicht wiederzuerkennen. Er ist völlig am Ende seiner körperlichen Kräfte. Im Unterricht schläft er meistens.*

Vater: *Vielleicht liegt er am Unterricht.*

Lehrerin: *Sie sind ja lustig. Ich glaube eher, Sie sind der Schuldige.*

Vater: *Wie kann es?*

Lehrerin: *Wie lange muss Sebastian in der Wirtschaft arbeiten? Das ist verboten, dass ein Elfjährige so lang schuftet. Also, bitte, halten Sie sich dran, ja?*

Vater: *Also, Sebastian arbeitet höchstens eine Stunde. Und danach macht er Hausaufgaben für Sie. (Wer früher stirbt ist länger tot, 00:24).*

Речення "*Wie kann es?*", основою якого є структурно-семантична модель **FrW+MV+(S)/(Si)?**, має непоширену синтаксичну структуру. Присудок у ньому виражається змінюваною частиною, яка реалізується за допомогою модального дієслова *können* у третій особі однини. Виключення незмінюваної частини присудка у цьому випадку не впливає на зміст питального висловлювання, оскільки відсутній елемент реконструюється з контексту (дієслово *sein* акумулює в собі зміст попередніх висловлювань, на вирішення яких спрямоване питання).

По-іншому реалізується питання "*Wie lange muss Sebastian in der Wirtschaft arbeiten?*", для актуалізації якого використовується структурно-семантична модель **FrW+MV+(Si)+Inf?**. Засобом розширення структури цього питального речення слугує обставина *in der Wirtschaft*, яка доповнює зміст інтеррогативного висловлювання новими фактами. Питання ставиться не з метою отримати відповідь, а для здійснення психологічного впливу на співрозмовника. Це надає питанню риторичності.

*Прості речення.* Повноправним питанням, зміст якого не ускладнено другорядними членами, є речення, реалізоване на основі моделі: **FrW+P/NP+S?**: "*Was sagst du?*" (Wer früher stirbt, ist länger tot, 00:03). Такі речення є повними за структурою та контекстуально незалежними.

Реалізуючи висловлювання персонажів, актори іноді спрощують структуру питального речення, опускаючи підмет або присудок. Ці зміни в синтаксичній будові речення відбуваються у випадку, якщо один із головних членів виражається позбавленим змісту компонентом. У такому разі модель, на основі якої реалізується речення в ПДМ, перетворюється на: **FrW+MV+(S)/(Si)?**: *Was ist?* замість *Was ist das?*. Зміст та синтаксичні характеристики підмета у цьому питанні реконструюються на основі контексту та завдяки його граматичному зв'язку з дієсловом-присудком: "*Was meinst?*" (Experiment, 00:21) замість *Was meinst du?*, де дієслово-присудок *meinst* вказує на граматичні категорії (число та особу) підмета.

Вилучення основної частини дієслова-присудка зі структури питальних речень у ПМ відбувається у разі, коли предикативні функції присудка виконує модальне дієслово (змінювана частина складного дієслівного присудка). За такої умови модель перетворюється на **FrW+MV+(S)/(Si)?**: "*Was soll?*" (Experiment, 00:21). Якщо ж зі структури речення видаляється та частина присудка, що виражена позбавленим змісту словом, то носієм предикативних ознак у реченні слугує його іменна частина – **FrW+NP?**: "*Wie alt?*" (Experiment, 00:17). Такі синтаксичні зміни не впливають на зміст питання.



Порушення порядку вживання головних членів речення характеризуються двома особливостями: 1) зміною позиції підмета й присудка відносно один одного; 2) зміною позиції головних членів речення за рахунок переміщення питального елемента на друге або останнє місце. До першої групи структурних змін належать такі, при яких підмет розташовується на другому місці одразу після питального слова, зміщуючи присудок на третю позицію. У результаті таких перебудов питальні речення змінюють свою структуру: **FrW+S+P/NP?**: "*Wo du bist?*" (Lola rennt, 00:17); "*Was du willst von mir, Mann?*" (Im Juli, 00:07). Зафіксовано, що у ПМ німецьких художніх фільмів такі модифікації структурної будови притаманні лише спеціальним питальним реченням, присудок у яких виражено допоміжним дієсловом.

Проте, порівнюючи семантику актуалізованих у такий спосіб речень із відповідниками, які реалізуються за правилами нормативної граматики, ми дійшли висновку, що структурні зміни впливають на зміст висловлювань, оскільки вони продиктовані зовнішніми факторами комунікативної взаємодії персонажів. Перше та друге речення вживаються в ситуаціях емоційно напруженої взаємодії персонажів. Разом із самим питанням, використовуючи такі структури речень, актори виражають невдоволення ситуацією спілкування.

Зокрема, речення "*Wo du bist?*" (Lola rennt, 00:08) вживається головною героїнею фільму "Lola rennt" під час розмови зі своїм другом, який потрапив у небезпеку та чекає на допомогу від неї. Маючи намір допомогти, Лола змушена дізнатись про його точне місце перебування. З цією метою вона акцентує його увагу на необхідності надати свої точні координати. В ситуації емоційно напруженої розмови це питання реалізує експресивне висловлювання.

Зміна місця розташування питального елемента відбувається за умови переміщення його з першого місця на останнє. Приклад таких синтаксичних змін ілюструє модель **O+Si+(P/NP)+FrW?**: "*Die meist gegooglte Person im Internet ist wer?*" (Die Welle, 00:08). Такі питальні речення є експресивними за змістом як і речення з питальним елементом, який розміщується після додатка – **O, FW+P/NP+O?**: "*Autokratie, was ist das?*" (Die Welle, 00:11). Додаток у цих питаннях переміщується на першу позицію, а його місце займає вказівний займенник, що імпліцитно вказує на зміщений член речення.

Поширення спеціальних питальних речень за рахунок додатків та обставин, які виконують роль засобів уточнення змісту питання, є нетиповим явищем для ПД. Тільки 7,6 % від усіх зафіксованих нами простих структур спеціальних питальних речень (119 речень) є поширеними. Такі речення в ПД також мають обмежену кількість поширювачів. У переважній більшості випадків (97 речень) використовується лише один поширювач: "*Aber warum ist es in der Woche?*" (Sophie Scholl. Die letzten Tage, 00:14) – обставина часу; "*Was bist du für ein Vater?*" (Experiment, 00:18) – додаток.

Еліптичні структури на позначення спеціальних питальних речень у ПМ реалізуються за допомогою одного лише питального елемента.

Rainer: *Diese Übung verfolgt noch einen anderen Zweck.*

Jens: *Welchen?* (Die Welle, 00:28).

Для економії мовленнєвого простору замість простого поширеного речення "*Welchen anderen Zweck verfolgt diese Übung?*" Йенс використовує еліпс, що структурно та за змістом пов'язаний із реченням, яке перед цим реалізував Райнер.

Складні структури питань у ПМ німецьких художніх фільмів актуалізуються за допомогою складнопідрядних речень, підрядна частина в яких розширює внутрішню будову та зміст питального речення. У ПДМ такі речення реалізуються на основі моделі **FrW+P/NP1+S1+(Si)+Konj(wenn)+S2+(Si)+ P/NP2?**: "*Was haben Sie in der Universität gemacht, wenn Sie denn nach Ulm wollten?*" (Sophie Scholl. Die letzten Tage, 00:15). Такі речення використовуються в ситуаціях комунікативної взаємодії персонажів не часто (30 речень), оскільки вони вживаються лише в тих випадках, коли відповідь на питання є надзвичайно важливою для адресанта мовлення. Це характерно для діалогу між слідчим та Софі, в межах якого актуалізується наведене речення. Завдання слідчого полягає у фіксації

фактів причетності Софі до злочину: від точності поставленого ним питання залежить відповідь Софі, а отже й її подальша доля.

Складносурядні речення, які в ПМ реалізуються на основі моделей **P/NP1+(Si)+Konj(und)+FrW+P2+S2+(Si)?**: "*Ist gut und was heißt das jetzt für die Welle?*" (Die Welle, 01:11) та **FrW+P/NP1+S1+(Si)+Konj(und)+P/NP2+(S2)+(Si)?**: "*Warum bist du nicht vernünftig und bleibst hier?*" (Im Juli, 00:23), які утворюються через додавання до питальної основи речення розповідної. Декларативна частина такого висловлювання виражає думки персонажа щодо певної ситуації, а питання слугує засобом уточнення цих думок. Це, зокрема, є характерним і для речень, які ми навели у якості прикладу. Висловлювання "*Ist gut und was heißt das jetzt für die Welle?*" (Die Welle, 01:11) вживає один із учасників молодіжної організації "Хвиля", який щойно дізнався про припинення діяльності їхнього руху. Перша частина висловлювання хлопця (*Ist gut*) виражає розуміння пояснень учителя про необхідність прийняття такого рішення. За допомогою другого речення юнак намагається уточнити вплив цих змін на діяльність їхньої організації.

У ПМ вживаються також поліпредикативні структури питальних речень, які поєднуються за допомогою двох видів зв'язку (сурядного та підрядного). Але такі випадки поодинокі: "*Ich frage nur, wie Ihr Vater dazu gestanden hat, dass Sie beim BDM waren?*" (Sophie Scholl. Die letzten Tage, 00:28); "*Also, warum zeigst du mir nicht ,n bisschen, dass du dich drüber freust und nimmst mich ,n Stück mit, he?*" (Im Juli, 00:07). Розширення структури питального речення за допомогою додаткових структур має непрямий вплив на зміст висловлювання.

Отже, реалізація спеціальних питальних речень у ПМ може здійснюватися за допомогою простих, складних та еліптичних речень, вибір яких залежить від актора, який, керуючись власним відчуттям інсценованої ситуації, самостійно обирає мовні засоби реалізації своїх висловлювань. З метою акцентувати увагу глядача на певній частині питання, актори, на власний розсуд змінюють структуру речення, виносячи в препозицію або в постпозицію той член речення, який маркує цю інформацію.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Адмони В. Г. Теоретическая грамматика немецкого языка : строй современного немецкого языка : [уч. пособие для пед. ин-тов] / Владимир Григорьевич Адмони. — М. : Просвещение, 1986. — 333 с.
2. Вельман Х. Грамматика немецкого языка. Звук. Слово. Предложение. Текст / Ханс Вельман. — М.: Московский Лицей, 2009. — 568 с.
3. Наумова М. В. Интеррогативный диалог (на материале английского языка) : дисс. на соиск. ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04. "Германские языки" / Майя Владимировна Наумова. — Белгород, 2005. — 150 с.
4. Duden. Die Grammatik / Dudenredaktion. — Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich : Dudenverlag, 2006. — 1343 S.
5. Moskalskaja O. I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / Olga Iwanowna Moskalskaja. — Moskau : Hochschule, 1975. — 366 S.
6. Schendels E. I. Deutsche Grammatik / Evgenia Iosifowna Schendels. — М. : Vysšaja škola, 1979. — 396 S.

#### ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

1. Das Experiment (Spielfilm), Regie : Oliver Hirschbiegel. — Deutschland : Fanes Film, Senator Film Produktion GmbH, Seven Pictures, Typhoon AG, 2001. — 119 Min.
2. Im Juli, Regie (Spielfilm), Regie : Fatih Akin. — Deutschland : Bavaria Film International, Wüste Filmproduktion Hamburg, 2000. — 95 Min.
3. Lola rennt (Spielfilm), Regie : Tom Tykwer. — Deutschland : X-Filme / Creative Pool/ WDR/ arte, 1998. — 81 Min.
4. Sophie Scholl — Die letzten Tage (Spielfilm), Regie : Marc Rothemund. — Deutschland : Goldkind Filmproduktion GmbH & Co. KG (München), Broth Film (München); in Co-Produktion mit: Bayerischer Rundfunk (BR) (München), Bayerischer Rundfunk (BR) / Arte (München), Südwestrundfunk (SWR) (Stuttgart), Arte Deutschland TV GmbH, Baden-Baden, 2005. — 116 Min.
5. Wer früher stirbt, ist länger tot (Spielfilm), Regie : Marcus Hausham Rosenmüller. — Deutschland : Roxy-Film Farbe, 2006. — 102 Min.
6. Die Welle Spielfilm (Spielfilm), Regie : Dennis Gansel. — Deutschland : Rat Pack Filmproduktion GmbH, Constantin Film Produktion, 2008. — 107 Min.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Руслана Орбінська** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

*Наукові інтереси:* граматики, комунікативні аспекти лінгвістики, лінгвокультурологія.

УДК 811.111'271.12

## ГРАМАТИЧНІ ВІДХИЛЕННЯ ВІД МОВНОЇ НОРМИ У АНГЛОМОВНОМУ ГОТИЧНОМУ РОМАНІ 18 СТОЛІТТЯ

**Ірина СНИСАРЕНКО, Олена ДРОЗД (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглядаються граматичні особливості тексту англomовного готичного роману 18 століття, зокрема, вживання артиклів, займенників, ступенів порівняння прикметників, порушення узгодження підмета і присудка, використання подвійного заперечення, інверсії та еліпсу дієслівних форм. Основна увага звертається на ненормативне використання цих одиниць у тексті першого в історії жанру англomовного готичного роману, що слугували відображенням складного процесу розвитку мовної та літературної традиції зазначеного періоду.*

*Для аналізу граматичних відхилень залучено матеріал двох граматики 18 століття, у яких наведені основні правила та рекомендації до вживання мовних одиниць. Це дало змогу авторам порівняти вживання граматичних явищ у тексті досліджуваного твору з актуальними на той час нормами та встановити відхилення шляхом зіставлення граматичних правил, подані в згаданих граматиках, з конкретними випадками вживання граматичних одиниць у тексті твору.*

*Проаналізовані відхилення співіснують з нормативним вживанням мовних одиниць у тексті, що відображає неоднозначність та незавершеність процесу стандартизації мови у цей час. Виявлення граматичних характеристик текстів готичних романів у діахронії вбачається перспективним для подальших пошуків.*

**Ключові слова:** мовна норма, граматичні відхилення, готичний роман, часова організація твору, стандартизація.

**Снисаренко И.Е., Дрозд Е.В. Грамматические отклонения от языковой нормы в англоязычном готическом романе 18 столетия.**

*Статья рассматривает грамматические особенности текста англоязычного готического романа 18 столетия, в частности, употребления артиклей, местоимений, степеней сравнения прилагательных, нарушения согласования подлежащего и сказуемого, использования двойного отрицания, инверсии элипса глагольных форм. Значительное внимание уделено ненормативному использованию этих языковых единиц в тексте первого в истории жанра англоязычного готического романа, что, в свою очередь, подтверждает сложный процесс развития языковой и литературной традиции в указанном периоде.*

*Для анализа грамматических отклонений использован материал двух грамматик 18 столетия, в которых поданы основные правила и рекомендации к употреблению грамматических единиц. Это дало возможность авторам сравнить употребление последних в исследуемом тексте с актуальными в то время нормами и установить отклонения путем сопоставления грамматических правил с конкретными случаями употребления грамматических единиц.*

*Проанализированные отклонения сосуществуют с нормативным употреблением языковых единиц в тексте, что отражает неоднозначность и незавершенность процесса стандартизации языка в этот период.*

**Ключевые слова:** языковая норма, грамматические отклонения, готический роман, временная организация текста, стандартизация.

**Snisarenko I.Ye., Drozd O.V. Grammatical deviations from the norm in English gothic novel of the 18<sup>th</sup> century.**

*The paper focuses on grammatical peculiarities of English gothic novel next of the 18<sup>th</sup> century, the usage of articles, pronouns, degrees of comparison of adjectives in particular, elliptical verbal forms, as well as breaking of subject-predicate agreement, of usage of double negation, and inversion. The preference is given to long sentences, passive constructions, and tense-forms interchange. Significant attention is paid on non-normal usage of these lingual units in the text of a gothic novel which is the first representative of this genre. All this is considered to reflect a long and difficult process of language and literature tradition formation in the mentioned period.*

*On order to analyse the essence of grammatical deviations two grammar books created in the 18<sup>th</sup> century where the main rules and recommendations how to use language units were taken into account. The result made it possible to compare the usage of grammatical phenomena in the text of the researched novel with current norms, and to distinguish deviations through contrasting grammatical rules, given by grammar books, to definite cases of usage of grammatical units. The struggle between correct and wrong grammatical forms has been explained by the fact of oral speech lagging behind the spoken one.*

*It is found out that the analysed deviations co-existed with regular standard grammatical units which is the representation of ambiguity and incompleteness of the process of language normalization in the researched historical period. The manifestation of grammatical peculiarities of gothic novels in diachrony, as well as their pragmatic and stylistic functions, is viewed as perspective for further studies.*

**Key words:** language norm, grammatical deviations, gothic novel, tense structure of the text, normalization.

Постановка проблеми та обґрунтування актуальності. Середина 18 століття була позначена появою готичного роману як культурного феномену, що став проміжною ланкою між ідеями Просвітництва та романтичними віяннями. До того часу поняття “готичний” зазвичай вживалось у значенні синоніму до «середньовічного» та асоціювалось з варварством та обмеженістю. Численні історії про надприродні сили сягають своїм корінням у фольклор та були відомі ще задовго до 1764р. Саме у цей рік побачив світ твір Г. Волпола «Замок Отранто», який став відправною точкою формування жанру готичного роману. Сприяючи розвитку потенціалу уяви та уможливлючи свободу від строго регламентованих правил правдоподібного зображення дійсності, цей твір, як і сам жанр, став унікальним «в епоху розуму» та залишається таким у сучасному літературному просторі [20].

Слід відмежовувати готичний роман від історичного, оскільки, якщо для останнього історична подія є “семантичним ядром” розповіді (термін Б. Бонавентуре [10]), то для готичного – історія є засобом створення атмосфери [24]. Одне з найлаконічніших визначень жанру, що розглядається, подано у словнику «Concise Oxford English Dictionary: Luxury Edition», а саме, що готичний роман є англійським жанром художньої літератури, популярним у 18-19 ст., якому властива присутність містики та ефект жаху [35, с.615]. Однак, не всі знавці жанру розглядають його як суто англійський, особливо у період модернізму та постмодернізму. Зокрема, за дефініцією Дж. М. Рейтца, готичний роман, незалежно від територіальної приналежності, є різновидом романтичної літератури, у якому дії – гротескні та жорстокі, місце, де вони відбуваються – зловісне та похмуре, а персонажі – дивні та підступні [31, с.316].

Різні аспекти структури та змісту готичного роману як окремого жанру «літератури жахів» розглядали вітчизняні літературознавці І. Качуровський [2] та І. Лімборський [6]. Серед іноземних есеїстів та дослідників виокремимо Ф. Боттінга [15], А. Сміта [34] та В. Хагса [22], які аналізували сюжетно-композиційні особливості та проблематику готичного роману. Відповідно, різноаспектність жанру стала поштовхом для запровадження класифікації готичних романів, чим займались Д. Пантер [30] та Дж. І. Хогл [28]. Увага більшості науковців концентрувалась на з'ясуванні історичної трансформації цього жанру, що унаочнено у працях М. Саммерса [47] і Дж. Кіллін [24], та елементах наративу, як, наприклад, у дослідженнях К. Е. Фергюсон [23] та А. Б. Трейсі [37]. Серед робіт, які тлумачать особливості граматики текстів готичного роману, можна виділити дослідження Г. Чен [15].

Аналіз теоретичних джерел дав нам змогу з'ясувати, що граматичні, зокрема синтаксичні, особливості текстів готичного англійського роману є недостатньо дослідженими, що і спонукало нас до вибору вектору нашої розвідки та окреслило актуальність. Для цього, на нашу думку, є необхідним порівняння отриманих нами результатів із граматичними нормами, що були актуальні на час написання твору, та, відповідно, виявлення відхилень на рівні синтаксису та морфології. Зазначені завдання окреслили мету цієї статі. Шляхом суцільного обстеження нами було проаналізовано англомовний текст твору «Замок Отранто» Г. Волпола, що і слугував матеріалом для дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглядаючи готичний роман як піджанр роману ми звертаємо увагу на його мовні характеристики, адже, як наголошує М. Джокерс, піджанр та жанр оперують не тільки на стилістичному, а й лексичному та граматичному рівнях [23; с.69]. Частіше ж за все, дослідження мовних особливостей готичного роману були направлені на аналіз окремих елементів тексту. Наприклад, у центрі уваги М. Джокерса знаходиться використання прийменників у структурі речень готичного роману. Виявивши високу частотність прийменників, що вказують на місце дії персонажів, а саме слів *to*, *about* та *up*, автор доходить висновку, що сам жанр є «зорієнтованим на локацію». Звертаючи увагу на такий, на перший погляд, незначний структурний компонент, дослідник доводить наявність глибших тонкощів вживання мови, які знаходяться поза встановленою таксономією жанру [там само : 23; с.77].

Готичний роман є саме тією площиною, де кожне слово може набути неочікуваного значення. Досліджуючи частотність використання певних частин мови у тексті готичного

роману, Р. Г. Блох [9] виокремлював переважання іменників та наводив приклад з передмови до готичної новели «Ватек» – речення з 55 слів, у якому міститься одна особова форма дієслова, а серед решти елементів більшість є іменниками. Р. Харріс у описі типових елементів “готичного” вводить перелік основних слів готичного роману, серед яких значна частина (46%) є прикметниками та дієприкметниками, а іменникам виділено менше 34% [19], а Дж. Глоппен [17] радить використовувати більше прикметників для написання історії в готичному стилі з метою створення достовірної атмосфери.

Вибір слів для тексту готичного роману є не випадковим та слугує для розкриття авторського задуму. Наприклад, М. Мальві-Робертс [28] вказує, що дієприкметник теперішнього часу як елемент «поетичної мови» може стати основою для передання процесуальності та деструктивності, що унаочнено у назві роману «Bleeding Nun». У цілому, елементами типової готичної ситуації є, окрім загального пласту стилістично забарвленої лексики, часте звертання до синтаксичних зворотів та застарілих або маловживаних форм прийменників та дієслів. Водночас, М. Роспайд звертає увагу на відносну нейтральність цих слів у контексті усього твору, адже вони більш-менш рівномірно з’являються протягом усієї розповіді [32].

Розглядаючи структуру речень тексту готичного роману, А. Голланд виявляє, що протягом оповіді слова “накладаються” на слова, а клауза на клаузу у довгих, розширених багатьма зворотами, реченнях. За допомогою таких структур створюється особливий ефект залучення, втягнення читача у розповідь та досягається підсилення непевності [21, с.32]. У той же час, переважання довгих речень не завжди є обов’язковою умовою для віднесення тексту твору до категорії “готичного роману”. Наводячи аналіз мовних характеристик творів представників “південної готики”, Дж. Г. МакМаллен, навпаки, підкреслює переважання коротких речень поряд з частим звертанням до пасивних конструкцій, дієприкметників та наданням переваги дієсловам на позначення скоріше стану, ніж дії. У зв’язку з цим, авторка також виокремлює переважне використання дієслів на позначення туги, страху та розкаяння, що підкреслюють неминучість розплати, а також звертає увагу на тісний причинно-наслідковий зв’язок між переважною більшістю клауз. З точки зору побудови сюжету, ці граматичні елементи є рушійною силою у наближенні історії до трагедії [27, с.5, 27, 112].

У встановленні часових характеристик досліджуваного нами жанру враховуємо думку М. Рабіна про те, що у готичному романі завжди продовжується пошук подальших, сильніших вражень [33, с.41]. Для підтримання цього автори часто вдаються до різких переходів від однієї часової форми до іншої, наприклад від минулого недоконаного часу до теперішнього, герої ж легко переходять часову межу, оскільки вони є архетипами. Оповідь при минуле, що є каркасом сюжету, безперечно передбачає звертання до форм минулого часу. Очевидним з точки зору Т. Вейн постає перехід до форми теперішнього часу, коли герої поринають у марення та фантазії [40, с.5].

Готичні романи переважно висвітлюють події уявного минулого, яке, залишаючись ясным, упорядкованим або гармонійним, формується у поєднанні з теперішнім, що, у свою чергу, представлене як складне, анархічне та конфронтаційне. Д. Пантер вважає код готики не простим, адже у ньому минуле переноситься у теперішнє або навпаки, минуле і теперішнє переплетені і одне викривляє інше [30, с.515]. Досліджуючи зв’язок минулого та теперішнього у готичних романах, Т. Вейн робить висновок, що ці часові періоди зазнають певної трансфігурації: теперішнє перетворюється, щоб адаптуватись до минулого та прославляти його досягнення і навпаки [40, с.5].

З огляду на часові маркери готичного роману, останньому притаманна розірваність часової організації тексту, що може бути доведено на прикладі таких уривків з роману: (“*Oh, Madam!*” said Bianca, “*now I guess. As you are become his heiress, he is impatient to have you married: he has **always** been raving for more sons; I warrant he is **now** impatient for grandsons. As sure as I live, Madam, I **shall** see you a bride **at last**...” [39, с.128]). Заплутаність категорій простору і часу виявляється у частій зміні, хаотичності часових форм та перериванні репліки персонажа, що є очевидним у таких рядках тексту: (“*Why, my Lord,*” **replied** Jaquez, *trembling,* “*I was going to tell your Highness, that since the calamitous misfortune of my young Lord, God **rest****

*his precious soul! not one of us your Highness's faithful servants – indeed we are, my Lord, though poor men – I say, not one of us has dared to set a foot about the castle, but two together: so Diego and I, thinking that my young Lady might be in the great gallery, went up there to look for her, and tell her your Highness wanted something to impart to her...*” [39, с.123]). Указана фрагментарність та незавершеність оповіді особливо помітні у моменти емоційної напруги та сигналізують про наближення історії до кульмінації [37, с.2].

Зародження жанру готичного роману історично співпадає з періодом продовження активного становлення англійської національної літературної мови. Цей процес бере свій початок у 16 ст. та є невід’ємно пов’язаним із формуванням англійської нації та історичними обставинами загалом. У нормалізації мови, що провадилась у 18 ст., вже переважають не стихійні, а свідомі процеси, а до норм висувалися систематичні вимоги, наприклад, простоти, чистоти та доступності [див. 4, с.83-85]. Серед основних цілей діячів англійської культури цього часу Н. Н. Германова виокремлює створення загальнонаціональних норм та знаходження єдиного стандарту у мові. Праці, спрямовані на покращення або “виправлення” мови, сприяли тому, що стандарт англійської літературної мови поступово викристалізовувався та закріплювався у мовній практиці [1]. Шукаючи орієнтири у процесі стандартизації рідної мови, мовознавці середини 18ст. не оминули увагою ресурси народної розмовної мови, для якої, серед інших ознак, характерні відхилення у вживанні мовних одиниць [7].

18 століття було часом активізації процесу видання граматик, що пояснюється як результат впливу кількох взаємопов’язаних тенденцій – соціальної мобілізації та особливої уваги до поняття “ввічливості” [25, с.128-129, 133]. Н. Н. Германова згадує ще один фактор підвищення інтересу до граматичного опису мови, а саме явище кодифікації граматичних форм та категорій як засіб формування унормованої, уніфікованої англійської мови [1]. Слід зазначити, що в ряді випадків автори граматик одного періоду по-різному тлумачили однакові граматичні явища. Крім того, у цей період важко було визначити, які саме мовні факти були “правильними”, а які “неправильними”, спостерігалось співіснування та боротьба кількох варіантів. Такий стан можна пояснити двома причинами: перебуванням стабілізації норм літературної мови тільки у процесі становлення, з певними моментами застою та повернення до минулих стандартів, та відставанням літературної норми в усно-розмовній практиці від книжково-писемної мови [7].

До найбільш популярних та авторитетних нормативно-описових граматик 18 ст. належать «*The Royal English Grammar: Containing what is Necessary to the Knowledge*» Дж. Грінвуда [18] та «*A Short Introduction to English Grammar: With Critical Notes*» Р. Лоута [35]. Останню працю першочергово пов’язують з процесом мовної стандартизації, оскільки вона сприяла поширенню нормативного опису мови, і, як пояснював Р. Лоут, мала на меті покращення лінгвістичної ситуації [26, с.6-7]. У зазначених граматиках наведені основні правила та рекомендації до вживання мовних одиниць та вираження думок засобами граматики. Це дало нам змогу порівняти вживання граматики у тексті досліджуваного нами твору з актуальними на той час нормами та встановити відхилення. Для цього є слушним зіставити граматичні правила, подані в згаданих граматиках з конкретними випадками вживання граматичних одиниць у тексті твору «Замок Отранто». Однак, перед цим необхідно окреслити поняття “відхилення від літературної норми” та з’ясувати типи відхилень.

Англійська мова є динамічним явищем, потенціал якого є необмеженим, а літературні норми періодично змінюються протягом її розвитку, тобто мають історичний характер. Коли ж у тексті ці норми певним чином не дотримуються, ми маємо справу з відхиленнями, у результаті яких з’являються нестандартні елементи. Я. Л. Однорогова інтерпретує відхилення від літературної норми як невідповідність стандарту, зазначеному, наприклад, у граматичних працях, та звертає увагу на значну кількість відхилень від такої норми, наприклад, у системі певних частин мови, що було характерно для художніх творів 18 століття [7]. Ч. Хаофей [8], досліджуючи відповідність вживання одиниць мови відповідним правилам, вводить поняття “підстандарту”, яке використовують зарубіжні науковці на позначення нелітературних форм мови. Такі підстандарты логічно співвідносяться з

поетикою жанру готичного роману, який іноді сам розглядається як жанр-підстандарт [29, с.11].

Слід наголосити на певній складності аналізу підстандартів у тексті, адже не всі відхилення від норми та мовні аномалії можна віднести до якось конкретної категорії та однозначно визначити як такі. Наприклад, Ф. Брізард, Дж.-Л. Остман та Дж. Фершуерен зауважують, що, хоча деякі висловлювання у готичному романі О. Вальда тлумачаться як відхилення від норми, тобто аномалії з точки зору семантики та прагматики, які не впливають суттєво на формування граматичних моделей, їх не можна сприймати як атипові, адже вони можуть час від часу використовуватись у мовленні. Такі структури дають змогу письменникам готичного напрямку привернути увагу читачів до певних ідей у творі [13, с.161]. Таким чином, граматичний підстандарт є одним із способів розкриття задуму автора, а значна кількість відхилень може слугувати відображенням складного процесу розвитку літературної традиції 18ст.

Розкриваючи проблему відхилень від норми літературної мови на рівні граматики та простежуючи їх комунікативний ефект у текстах творів, Н. В. Немцова схарактеризувала нестандартні елементи, поділяючи всі граматичні відхилення на синтаксичні та морфологічні [5, 6]. Серед синтаксичних граматичних відхилень дослідниця виділяє такі групи: - неузгодженість підмета з присудком, - нестандартне вживання видо-часових форм дієслова, - подвійне заперечення, - еліпс дієслова, - порушення порядку слів у реченні, - використання форми минулого часу дієслова замість дієприкметника минулого часу, - нестандартне вживання форми числа іменників, - вживання особових займенників як вказівних, - нестандартне вживання особового займенника *they* у конструкціях *there is*, *here are*, - нестандартне вживання дієслова *to be* в умовному способі.

Морфологічні відхилення у текстах художніх творів англійською мовою, під якими, у свою чергу, маються на увазі відступи від норми у творенні форм слів, класифіковані Н. В. Немцовою так: - нестандартні форми дієслова *to be*, - нестандартні форми дієприкметників теперішнього часу, - нестандартне формування минулого неозначеного часу неправильних дієслів, - нестандартні форми дієслова *have*, - нестандартна форма присвійних займенників [там само]. Аналізуючи ж стан граматичної норми у текстах сучасних історій жаху, Ч. Хаофей також виявляє типові порушення правил, серед яких можна додатково виділити: - подвійну вказівку на граматичний час, - пропуск особових займенників на початку речення, - вживання займенників у неправильній формі, - підсилення ступенів порівняння прикметників за допомогою додаткових неправильних форм, - порушення у системі артиклів, - порушення порядку слів (особливо в питаннях), - пропущення присудка або його частини, - порушення узгодження підмета і присудка [8].

Аналіз англійського готичного роману 18 ст. «Замок Отранто» Г. Волпола дав нам можливість виокремити випадки відхилення від граматичної норми англійської літературної мови, а саме, - ненормативне вживання артиклів, займенників, ступенів порівняння прикметників, - порушення узгодження підмета і присудка, - використання подвійного заперечення, інверсій та еліпсу дієслова.

У тексті твору чи не найбільша кількість відхилень від синтаксичної граматичної норми була помічена у системі прикметника. Дж. Грінвуд у 18 ст. наводив таку схему утворення ступенів порівняння: вищий ступінь утворюється додаванням *-er* до позитивного ступеня, а найвищий – шляхом приєднання *-est* до позитивного ступеня (якщо тільки прикметник не закінчується на *-e*). Представлений був також альтернативний спосіб утворення вищого ступеня шляхом додавання прислівника *more* (*more soft*) та найвищого шляхом додавання прислівника *most* (*most soft*). Указані способи є взаємозамінними у всіх випадках, окрім тих, коли прикметники мають закінчення *-ain*, *-ive*, *-cal*, *-en*, *-ly*, *-less* чи *-ry*, адже тоді вони можуть утворювати ступені порівняння тільки шляхом додавання слів *more* та *most* [18, с.47]. Правила утворення ступенів порівняння, що подані в граматиці Р. Лоута, переважно не відрізняються від зазначених вище, однак автор вже деталізував особливості формування ступенів порівняння односкладових та двоскладових прикметників та додатково звертає увагу на те, що подвійне порівняння є неправильним. Рекомендувалось додавати *-r*

чи *-er* та *-est* до односкладових, а *more* та *most* до двоскладових та багатоскладових, що є наближеним до сучасної граматичної норми [26, с.47].

Аналізуючи текст твору, ми помічаємо певні відхилення від описаної норми у формуванні ступенів порівняння прикметників. Наприклад, до двоскладових прикметників додається *-est*, і навпаки, слова *more* та *most* неодноразово вживаються з односкладовими прикметниками:

- 1) *He accused himself in **the bitterest** terms for his indiscretion... [38, c.142]);*
- 2) *<...> he beheld his child dashed to pieces, and almost buried under an enormous helmet, an hundred times **more large** than any casque... [38, c.110]);*
- 3) *"...They can mean no hurt to us, for we have not injured them – and if they should, shall we be **more safe** in one chamber than in another?" [38, c.130]);*
- 4) *"If it is the will of the Most High that Manfred's name must perish, resign yourself, my Lord, to its decrees" [38, c.138]);*
- 5) *"**Most dread** Lord! will you – will you grant me my poor boy's life?" [38, c.145]);*
- 6) *They conveyed her to her chamber **more dead** than alive, and indifferent to all the strange circumstances she heard, except the death of her son [38, c.111]).*

В останньому випадку ми також маємо справу із творенням ступенів порівняння прикметників, з якими, відповідно до правил у граматиці «*The Royal English Grammar: Containing what is Necessary...*», це неможливо, оскільки якість, яку вони називають, не може мати більшого чи меншого ступеня вираження [18, с.48]. Таке явище зустрічається у тексті не один раз:

- 7) *Hippolita, scarce **more alive** than her daughter, was regardless of everything but her ... [38, c.188]);*
- 8) *"...it is **most true** – why else this bitter cup which Manfred must drink to the dregs" ... [38, c.191]);*

Окремі частини у залучених нами до аналізу граматиках присвячені правилам вживання артиклів з різними частинами мови. На початку розділу під заголовком «Артикль» Р. Лоут висував положення, що артикль є тим елементом, що відрізняє іменники від прикметників, оскільки з останніми він не може вживатись [26, с.15]. Однак, Г. Волпол у романі «Замок Отранто» використовує артикль і у комбінації з прикметником:

- 9) *Thou art **a** very fool... [38, c.131]),* що є відхиленням від норми. Прислівник *very* вказує на те, що слово *fool* є саме прикметником у цьому випадку, оскільки, за Р. Лоутом, прислівник може визначати тільки прикметник або інший прислівник [26, с.139].

Пояснюючи різницю між означеним та неозначеним артиклем, Дж. Грінвуд наголошував, що останній вживається тільки з іменниками у формі однини [18, с.42]. У тексті твору й іменники у формі множини іноді вживаються у неозначеним артиклем, наприклад:

- 10) *but what a sight for **a** father's eyes! [38, c.110]).*

У цьому випадку порушена ще одна норма вживання артиклів, адже неозначений артикль не може вживатись перед іменником у присвійному відмінку. Серед усіх прикладів нормативного вживання присвійного відмінка іменника Р. Лоут не наводить жодного з неозначеним артиклем [26, с.22-24].

Роз'яснюючи нюанси вживання неозначеного артикля, граматики звертав увагу, що неозначений артикль зазвичай використовується з іменником, що згадується вперше у тексті. Однак, не всі випадки його вживання співвідносяться із зазначеним правилом:

- 11) *Manfred <...> had gone directly to the apartment of his wife, concluding **the** princess had retired thither <...> "Matilda shall call her," said **the** princess <...> Ashamed, too, of his inhuman treatment of **a** princess who returned every injury with new marks of tenderness and duty, he felt returning love forcing itself into his eyes... [38, c.126-127]).*

Без артикля вживаються абстрактні іменники [26, с.14, 36] та займенники [35, с.27], але в тексті зустрічаються випадки вживання абстрактних іменників та займенників із неозначеним артиклем:

- 12) *At that instant Bianca burst into the room with **a** wildness in her look and gestures that spoke the utmost terror [38, c.181]);*



13) "... for though I thought it not right to let my young Lady despond, methought his greatness had a wan look, and **a something** – ..." [38, c.179]).

Також Р. Лоут описував особливі випадки вживання артиклів, наприклад, перед кожним з десяти типів фраз за його класифікацією. Зокрема, 7-ий тип фрази, комбінація титулу та ім'я, не потребує перед собою артикля [26, с.98], однак, у тесті роману з цією комбінацією неодноразово вживається означений артикль:

14) *The Princess Hippolita, without knowing what was the matter, but anxious for her son, swooned away* [38, c.110]);

15) "*Take care of the Lady Isabella...*" [38, c.111]);

16) "...that heaven purposes the sceptre of Otranto should pass from Manfred's hands into those of **the Marquis Frederic** ..." [38, c.170]).

Слід зазначити, що в решті випадків вживання відповідає указаним нормам, наприклад:

17) "...and to require me to resign my dominions to your Lord, who gives himself for the nearest of blood to **Prince Alfonso**..." [38, c.188].

Нами виявлений ряд відхилень у вживанні займенників та їх безпосередньому використанні у тексті, зокрема неправильні форми займенників. Наприклад, релятивний займенник *which*, використання якого Дж. Грінвуд вважає доречним тільки тоді, коли йдеться про предмети [18, с.161], вживається для позначення людей:

18) *When the news reached Manfred's ears, he bribed the guardians of the Lady Isabella to deliver her up to him as a bride for his son Conrad, by **which** alliance he had proposed to unite the claims of the two houses* [38, c. 147]).

Інший релятивний займенник *that*, який має, як зауважує Р. Лоут, слідувати за певним антецедентом [26, с.141], у тексті розташований ізольовано, а на початку самого речення вжито, окрім цього, інверсію:

19) "...gone she is – a stranger is found **that** nobody knows..." [38, c. 133]).

Частина відхилень пов'язана з порядком слів у реченнях, зокрема у пояснювальних. У той час, як Р. Лоут визначає непрямий порядок слів як характерну особливість тільки питальних речень [26, с.125], у тексті твору є випадки вживанням непрямого порядку слів у розповідних реченнях, а саме підрядних пояснювальних:

20) *The Princess Hippolita, without knowing **what was the matter**...* [38, c. 109]);

21) "*Tell me, then, **what was the noise I heard**...*" [38, c. 121]).

Непрямий порядок слів у тексті спостерігається ще в одному розповідному складнопідрядному реченні:

22) "...heaven ejects us – **whither can** we fly, but to yon holy cells that yet offer us a retreat" [39, c.190]). У той же час, у деяких випадках зберігається прямий порядок слів у підрядних реченнях, що відповідає нормі:

23) "...he did not distinguish the person, but asked angrily, **who it was**..." [38, c. 114]).

Дж. Грінвуд ідентифікує порядок слів «підмет – присудок» як природний [18; с. 165], але в тексті твору часто трапляється інверсія, різні члени речення можуть стояти перед підметом, наприклад: обставина та допоміжне дієслово –

24) "...**in vain did** Manfred's friends endeavour to divert him from this savage and ill-grounded resolution..." [38, c. 113]);

займенник та частина присудка, вираженого дієсловом у пасивній формі –

25) *In the meantime, some of the company had run into the court, from **whence was** heard a confused noise of shrieks, horror, and surprise* [38, c.110]);

додаток – 26) ***Her** the Friar knew he could dispose, from her affection to Hippolita...* [38, c. 139]).

Подвійне заперечення, що вважається порушенням сучасної граматичної норми, розглядалось як таке ще в граматиках 18 ст. [26, с.163-164]. Пояснюючи, як вживати структури зі словами *neither, nor* та *not*, Дж. Грінвуд підкреслював, що *neither* вживається перед *nor* та не потребує перед собою ніяких заперечних прислівників та заперечних слів

[18, с.99]. Одночасно, у репліках деяких персонажів зустрічаються випадки подвійного заперечення:

27) "...there was **no harm neither** in what I said..." [38, с.129]);

28) "...nay, it was **not I neither**..." [38, с. 124]).

Один з розділів граматики «*A Short Introduction to English Grammar: With Critical Notes*» присвячений правилам вживання іменників у формі однини та множини, у тому числі, узгодженню підмета, що виражений однією з форм, з відповідним дієсловом. Р. Лоут рекомендує обрати лише один варіант вживання іменника – або з підметом у формі однини, або у формі множини [26, с.112]. Однак, якщо звернути увагу на узгодження форм підмета та присудка у тексті, помітно, що підмети, виражені одними і тими ж збірними іменниками, узгоджуються то з присудком-дієсловом у формі однини, то у формі множини:

29) *The **company was assembled** in the chapel of the Castle, and everything ready for beginning the divine office, when Conrad himself was missing* [38, с.109]);

30) *The **company were struck** with terror and amazement* [38, с.110]).

Беручи до уваги важливість прийменників у тексті, Р. Лоут зазначає, що коли ці елементи розташовані після дієслова, вони можуть додавати йому нового значення, а сама правильність фрази часто залежить від прийменників [26, с.134]. У деяких фразах тексту «Замку Отранто» така правильність порушена, наприклад, коли прийменник *on* вживається з дієсловом *to gaze*, що зазвичай передбачає, що об'єкт спостереження знаходиться нижче спостерігача, хоча в конкретному прикладі об'єкт, лицарський шолом, на який дивиться герой, знаходиться вище нього самого:

31) *...Manfred remained in the court, **gazing on** the ominous casque...* [38, с.111]).

Р. Лоут також наголошує на обов'язковому вживанні ряду дієслів та іменників тільки з визначеними прийменниками [26, с.135], що, однак, не завжди дотримано у тексті твору:

32) *He **accused** himself <...> **for** his indiscretion* [38, с.142]);

33) *...he could dispose <...> **from** the aversion she had expressed to him **for** Manfred's addresses...* [38, с.139]). Відповідно до норми, у першому випадку з дієсловом *accuse* має вживатись прийменник *of* замість *for*, а у другому випадку іменник *aversion*, що є похідним від прикметника *averse*, слід використовувати з прийменником *from* замість *for* [26, с.135-136]. Водночас, ті ж самі слова можуть вживатись у тексті правильно, тобто з прийменниками, що їм відповідають, наприклад:

34) *Jerome <...> had questioned Theodore severely why he had **accused** him to Manfred **of** being privy to his escape* [38, с.174]).

**Висновки та пропозиції щодо подальшого дослідження.** Отже, з вищенаведених прикладів є очевидним, що тексту англійського готичного роману 18 ст. притаманні відхилення від граматичної норми літературної англійської мови відповідного історичного періоду, які, водночас, були характерним явищем у мовному просторі досліджуваного часового проміжку. Наведені відхилення співіснують з нормативним вживанням мовних одиниць у тексті, що відображає неоднозначність та незавершеність процесу стандартизації мови у цей час. **Перспективу** подальших досліджень вбачаємо у встановленні та аналізі соціолінгвістичних характеристик та стилістичних функцій граматичних відхилень від норми у текстах готичних романів; виявленні тенденцій до використання відхилень від граматичної норми у текстах готичних романів у діахронії.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Германова Н. Н. Нормативные сочинения и общественно-речевая практика в поздний новоанглийский период. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article>
2. Качуровський І. Генерика і архітектоніка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua>
3. Лімборський І. Західноєвропейський готичний роман і українська література. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua>
4. Лушникова Г. І. Concept and culture // Г. І. Лушникова, Л. П. Прохорова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua>
5. Немцова Н.В. Грамматические отклонения от нормы в произведении М. Твена «Приключения Гекльберри Фина» / Н.В. Немцова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article>

6. Немцова Н.В. Способы передачи грамматических отклонений от нормы при переводе с английского языка на русский : на материале произведений М. Твена / Н.В. Немцова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content>
7. Однорогова Я.Л. Отклонения от нормы английского литературного языка (на материале художественных произведений второй половины XVIII-XIX веков) . – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article>
8. Хаофей Ч. Нарушение языковой нормы в книгах Стивена Кинга. . – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/3743/1/diplom\\_2016.doc](https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/3743/1/diplom_2016.doc)
9. Bloch R.H. One Toss of the Dice: The Incredible Story of How a Poem Made Us Modern . – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com>
10. Bonaventure B. Symbolism, Synesthesia, and Semiotics, Multidisciplinary Approach. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
11. Botting F. Gothic. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua/books>
12. Bridgwater P. The German Gothic Novel in Anglo-German Perspective. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
13. Brisard F. Grammar, Meaning and Pragmatics. – [за ред. J.-L. Östman та J. Verschueren]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
14. Chatman S. B. Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
15. Chen G. The Gothic narrative structure: a generic reading of four English novels : The mysteries of Udolpho, The monk, Frankenstein, and Melmoth the wanderer. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
16. Ferguson K.E. The Contested Castle: Gothic Novels and the Subversion of Domestic Ideology. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
17. Gloppen J. Write a Gothic Short Story. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ndla.no/en/node/109008>
18. Greenwood J. The Royal English Grammar: Containing what is Necessary to the Knowledge. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
19. Harris R. Elements of the Gothic Novel. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.virtualsalt.com/gothic.htm>
20. Hogle E.J. The Cambridge Companion to Gothic Fiction. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
21. Holland A. Excess and Transgression in Simone de Beauvoir's Fiction: The Discourse of Madness. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
22. Hughes W. Historical Dictionary of Gothic Literature. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
23. Jockers M.L. Macroanalysis: Digital Methods and Literary History. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
24. Killeen J. History of the Gothic: Gothic Literature 1825-1914. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
25. Locher M. A. The rise of prescriptive grammars in the 18th century. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edoc.unibas.ch/14788/1/20131011102829\\_5257b6ad98733.pdf](http://edoc.unibas.ch/14788/1/20131011102829_5257b6ad98733.pdf)
26. Lowth R. A Short Introduction to English Grammar: With Critical Notes. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
27. McMullen J. H. Writing Against God: Language as Message in the Literature of Flannery O'Connor. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
28. Mulvey-Roberts M. Dangerous bodies: Historicising the gothic corporeal. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
29. Potter F. The History of Gothic Publishing, 1800-1835: Exhuming the Trade. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
30. Punter D. The Encyclopedia of the Gothic. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
31. Reitz J. M. Dictionary for Library and Information Science. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
32. Rospide M. The Ethics and Poetics of Alterity: New Perspectives on Genre Literature // [ред. Rospide M., Sorlin S.]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
33. Rubin M. Thrillers. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
34. Smith A. Gothic Literature. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
35. Stevenson A. Concise Oxford English Dictionary: Luxury Edition. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
36. Summers M. The Gothic Quest - A History of the Gothic Novel. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>
37. Tracy B.A. The Gothic Novel 1790-1830: Plot Summaries and Index to Motifs. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua>

38. Walpole H. Castle of Otranto // Shorter Novels of the 18th Century : збірник худ. творів.- London : Everyman's Library, 1967. - 278 p.

39. Wein T. British Identities, Heroic Nationalisms, and the Gothic Novel, 1764-1824. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ірина Снісаренко** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* історичний синтаксис англійської мови, генеративна граматики.

**Олена Дрозд** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* історична граматики англійської мови.

УДК 811.11.112

## ІМЕННИК ТА ЙОГО КАТЕГОРІЇ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СТИЛІСТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

**Тетяна ТОКАРЕВА (Кропивницький, Україна)**

*У статті подається огляд стилістичної сторони категоріально-граматичних форм іменника в німецькій мові (категорія відмінка, роду, числа, артикль) та розглядаються особливості їх вживання у різних функціональних стилях. На основі аналізу опрацьованого фактичного матеріалу подані основні характерні ознаки іменника та його категорій з точки зору створення стилістичного ефекту.*

*Грамматична стилістика, зокрема морфологічна, зосереджує свою увагу головним чином на стилістичних аспектах варіантних граматичних форм, на стилістичних функціях граматичних категорій, на інших стилістичних явищах, викликаних морфологічною структурою, тобто досліджуються ті морфологічні одиниці, які мають виразне стилістичне забарвлення і порівняно легко підлягають лінгвістичному аналізу.*

*Особливості морфологічного складу німецької мови в аспекті стилістики виявляються у кількісному розподілі тих чи інших морфологічних структур і форм у функціональних стилях та у «прив'язці» окремих морфологічних форм до певного функціонального стилю. Завдання статті полягає у розгляді стилістичної сторони категоріально-граматичних форм іменника в німецькій мові та їх вживання у різних функціональних стилях. Іменник дозволяє охоплювати у формі слова певні данності як окремі речі і робить їх доступними у мовленні при допомозі категорій відмінка, роду та числа.*

*Оскільки різний ступінь частотності вживання тих чи інших морфологічних форм пов'язаний з їх приналежністю до книжно-письмного чи усно-розмовного типу мовлення, те у письмовому мовленні більш активними є саме іменники, що дає змогу визначення такої організації мовлення, як «номінативного стилю». Іменниковий стиль часто є типовим для офіційно-ділової мови, мови науки, законів, бюрократії, але водночас саме іменники надають таким текстам чіткості та компактності.*

*У результаті дослідження виявлено, що використання частин мови фактично не залежить від мовця та його вподобань, а визначається об'єктивно, зумовлюється тим, що саме стало об'єктом і причиною мовлення. Стилістико-морфологічні прийоми, в основі яких лежить іменник та його категоріальні ознаки, такі як рід, число, відмінок, означеність та неозначеність, є досить широкоживаними у різних функціональних стилях сучасної німецької мови. Завдяки їх використанню досягається головна мета спілкування – вплив на читача або слухача. Суб'єктивно-модальні відмінки морфологічних структур з іменниками сягають від вираження динамізму – до створення статичних картин.*

*Ключові слова:* іменник, категорія числа, категорія роду, категорія відмінка, артикль, семантичне значення, функціональний стиль, морфологічні прийоми.

**Токарева Т.С. Существительное и его категории сквозь призму стилистики (на материале немецкого языка).**

*В статье рассматривается стилистическая сторона категориально-грамматических форм имени существительного в немецком языке (категория спряжения, рода, числа, артикль) и рассматриваются особенности их употребления в различных функциональных стилях. На основании анализа обработанного фактического материала сформулированы характерные признаки имени существительного и его категорий с точки зрения создания стилистического эффекта.*

*Грамматическая стилістика, в частности морфологическая, сосредоточивает свое внимание главным образом на стилістических аспектах варіантных граматических форм, на стилістических функциях граматических категорий, на других стилістических явлениях, вызванных морфологической структурой, т.е. исследуются те морфологические единицы, которые имеют выразительную стилістическую окраску и сравнительно легко поддаются лингвистическому анализу.*

*Особенности морфологического состава немецкого языка в аспекте стилистики прослеживаются в количественном распределении тех или иных морфологических структур и форм в функциональных стилях и в «привязке» отдельных морфологических форм к определенному функциональному стилю. Задание данной статьи состоит в рассмотрении стилістической стороны категориально-грамматических форм имен существительных в немецком языке и их употребление в различных*

функциональных стилях. Имя существительное дает возможность охватить в форме слова определенные «данности» как отдельные предметы и делает их доступными для использования в речи при помощи категории рода, числа и падежа.

Поскольку различная степень частотности употребления тех или иных морфологических форм связана с их отнесенностью к книжно-письменному или устно-разговорному типу речи, то в письменной речи более активными являются именно имена существительные, что дает возможность определения такой организации речи, как «номинативный стиль». Он часто является типичным для официально-делового языка, языка науки, законов, бюрократии, но одновременно именно имя существительное придает таким текстам четкость и компактность.

В результате исследования выявлено, что использование частей речи фактически не зависит от говорящего и его пристрастий, а определяется объективно, обуславливается тем, что именно стало объектом и причиной того, о чем будет идти речь. Стилистико-морфологические приемы, в основе которых находится имя существительное и его категориальные признаки, такие как род, число и падеж, являются довольно широко употребляемыми в текстах различных функциональных стилей современного немецкого языка. Благодаря их использованию достигается основная цель общения – влияние на читателя или слушателя. Субъективно-модальные оттенки морфологических структур с именами существительными имеют широкий спектр – от выражения динамики до создания статических картин.

**Ключевые слова:** имя существительное, категория числа, категория рода, категория спряжения, артикль, семантическое значение, функциональный стиль, морфологические приемы.

**Tokaryeva T.S. Noun and its categories from the point of view of stylistics (case-study of Modern German).**

In the paper the review of noun categories in modern German is given (category of case, gender, number, article) and the features of their usage are examined in different functional styles. On the basis of analysis of the factual material the basic characteristic signs of noun and its categories are given from the point of view of creation of stylistic effect.

Grammatical stylistics, morphological in particular, concentrates the attention mainly on the stylistic aspects of different grammatical forms, on the stylistic functions of grammatical categories, on other stylistic phenomena caused by a morphological structure, those morphological units that have the expressive stylistic colouring.

The features of morphological composition of German as viewed by stylistics appear in quantitative distribution of other morphological structures and forms in functional styles and in «attachment» of separate morphological forms to a certain functional style.

As a different degree of frequency of the usage of morphological forms is related to their belonging to the book-writing or orally-colloquial type of broadcasting, that is, in the written broadcasting exact nouns are more active, that gives an opportunity of determination of such organization of broadcasting as “noun style”. Substantival style often is typical of an officially-business language, language of science, laws, bureaucracy, but at the same time exact nouns give clearness and compactness to such texts.

It is educed as a result of research, that the usage of parts of speech actually does not depend on a speaker and his tastes, but is determined objectively. Stylistic-morphological receptions of the noun lies on its categorial markers, such as gender, case and number, definite and indefinite article, used in different functional styles of modern German. Due to their usage the primary objective of communication – influence on a reader or listener – is achieved. The subjectiv-modal tints of morphological structures with nouns are made as a result of expression of dynamism.

**Key words:** noun, category of number, category of genus, category of case, article, semantic value, functional style, morphological receptions.

Морфологічні засоби, на відміну від синтаксичних та лексичних, дають значно менше емоційно-експресивних забарвлень і значно менше відхилень від загальнономовної норми, тому що морфологічний рівень мови проявляє більшу стійкість по відношенню до різних функціональних стилів різних жанрів та стилів мовлення (усного, писемного) [1, с.284].

Грамматична стилістика, зокрема морфологічна, зосереджує свою увагу головним чином на стилістичних аспектах варіантних граматичних форм, на стилістичних функціях граматичних категорій, на інших стилістичних явищах, викликаних морфологічною структурою, тобто досліджуються ті морфологічні одиниці, які мають виразне стилістичне забарвлення і порівняно легко підлягають лінгвістичному аналізу.

«Стилістичні особливості морфології як граматичного рівня мови порівняно з лексичним дещо обмежені, зокрема, якщо стилістичні функції морфологічних елементів вбачати тільки у вираженні цими мовними одиницями емоцій, почуттів, відтінків значень, суб'єктивних відношень, тобто розглядати морфологічні одиниці як засіб вираження експресії. Причина полягає в тому, що граматична (насамперед морфологічна) структура є основним, глибинним, організуючим ярусом мови, їй властива стійкість і сталість системних зв'язків, чітко визначається інвентар граматичних елементів, вона менше піддається дії екстралінгвістичних факторів, які спричиняють появу у мовленні стилістичних явищ. Проте,

все ж таки і морфологія частково зазнає впливу як позамовних чинників, так і міжмовного контактування, в результаті чого збагачується стилістичними варіантами.

Морфологічні елементи добираються мовцем зумисне з певною метою чи спонтанно у процесі створення тексту або стилістичного відтінку певного стилю, тобто та морфологічна структура, що в поєднанні зі структурами інших рівнів цього самого виду мовлення становить специфіку певного стилю, його систему [4, с.48]».

«Стилістичні дослідження морфології переконливо доводять, що використання частин мови є стилерозрізнявальною ознакою: певні стилі характеризуються вищою частотністю окремих частин мови і низькою частотою решти частин мови. Така нерівномірність, а часом і диспропорція використання частин мови у різних стилях сучасної мови не є відхиленням від норми, а, навпаки, складає норму цих стилів, входить у систему його мовних засобів [4, с.49]».

Особливості морфологічного складу німецької мови в аспекті стилістики, як будь-якого іншого, виявляються, перш за все, у кількісному розподілі тих чи інших морфологічних структур і форм у функціональних стилях, а також у «прив'язці» окремих морфологічних форм до певного функціонального стилю [1, с.84].

Питанню стилістико-морфологічних прийомів, в основі яких лежить вживання іменника та його категоріальних ознак, були присвячені дослідження таких лінгвістів, як Е.Різел, Е.Шендельс, Д.Фаульзайт, Г.Кюн, М.Брандес та ін.

Завдання статті полягає у розгляді стилістичної сторони категоріально-граматичних форм іменника в німецькій мові (категорії відмінка, роду, числа, артикля) та їх вживання у різних функціональних стилях сучасної німецької мови.

Іменники називають світ речей, предметів і явищ, вони іменують (та індивідуалізують) осіб, ознаки і стани, дії та процеси; вони є номенами абстракцій, понять і конкретно-чуттєвих уявлень, засобами не тільки систематичних, а й стилістичних номінацій (*азіат, європесць, інтелектуал, консерватор, мрійник, майстер, мудрець, новатор, пристосуванець, розумник, романтик, селяк, честолюбець*) та ін.

О.Потебня відзначав важливу роль називання словом для розвитку і роботи думки: «Називання словом є творенням думки нової в розуміння перетворення, в розумінні нового групування попереднього запасу думки під тиском нового враження або нового питання». Ці нові враження спричинюють фігуральність мови. Такі тропи, як порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, оксюморон, творяться переважно на матеріалі іменників [4, с.42].

«На іменниках будується й таке стилістичне явище, як гетерономіація, або багатоназивання. Ним користуються для того, щоб, уникаючи повторень ..., повніше охарактеризувати предмет розмови, особливо, коли йдеться про особу, адже її можна домінувати за багатьма ознаками (статтю, спорідненістю, фахом, звичками, захопленням, невдачами), і кожний номен буде щось додавати до попередньої характеристики особи, викликати нові асоціації і поглиблювати образ [4, с.42]».

Іменник як частина мови дуже об'ємний за своєю семантикою, він за чисельністю є найважливішою частиною мови, що охоплює понад 50% усього словникового складу німецької мови. Але при розгляді існування іменника стосовно його окремих функцій, то його процентне відношення буде ще вищим. Дослідження фахової мови будівельної справи дало наступні результати: іменник – 75%, прикметник – 16,5%, дієслово – 7,7% (для дослідження було обрано обсягом 500 друкованих сторінок). Дані з інших джерел підтверджують домінуючу роль іменника як частини мови по-перше у всіх ділових стилях (*Sachstile*) із їх тенденцією до номіналізації, по-друге – у мовному оформленні взагалі [6, с.83].

При допомозі іменників ми частіше говоримо про предмети навколишнього світу. Ми називаємо їх, щоб потім щось сказати про них. Тому іменники приносять порядок у світ, вони розрізняють цілі розряди предметів. Іменники надають нам у розпорядження назви, щоб ми могли про них говорити. Назви живих істот і предметів, речей є конкретними, але є й абстрактні назви понять і уявлень. Ці поняття також виражаються при допомозі іменників і використовуються у реченнях як їх складові частини. „*Geppettos Heim war nur ein kleines Zimmer zu ebener Erde, dessen einziges Fenster unter einem Treppenaufgang lag. Die Einrichtung*

*konnte nicht bescheidener sein: ein wackliger Stuhl, ein schlechtes Bett und ein alter, beschädigter Tisch. An der hinteren Zimmerwand konnte man einen kleinen Kamin erkennen, in dem Feuer brannte; aber es war nur gemaltes Feuer, und über ihn hing ein gemalter Kessel, der lustig kochte und eine Wolke von Dampf ausstieß, die ganz wie echter Dampf aussah“ (Carlo Collodi). Іменники в казці «Піноккіо» позначають переважно предмети конкретної дійсності, які можна побачити і до яких можна доторкнутися [7, с.90-91].*

В більшості випадків тексти містять у собі як конкретні, так і абстрактні іменники; розповіді про життєві ситуації та описи предметів містять переважно конкретні назви, суспільно-політичні та наукові тексти – більше абстрактних назв. Не наочно виглядає такий текст, у якому конкретні назви є занадто загальними, чи коли абстрактні назви (на *-heit, -keit, -ung, -schaft, -nis, -tum*) зустрічаються занадто часто. Іменники називають читачеві предмет розмови - і читач очікує, що про це буде сказано, чи придумав собі це сам. У розповідях іменники слугують для вираження настрою, атмосфери.

*Ein Wort - in Glanz, ein Flug, ein Feuer*

*Ein Flammenwurf, ein Sternenstrich -*

*Und wieder Dunkel, ungeheuer,*

*im leeren Raum um Welt und Ich.*

*Gottfried Benn.*

Іменники збуджують фантазію людини, тому що вона хоче знати, що повинно чи може бути сказано про названі предмети. Це є типовим для ланцюжка іменників у газетних заголовках: „*Vierlingsgeburt nach Hormonbehandlung*“, „*Hundefutter in Cina-Restaurant*“, „*Neun Jahre für Mord an Oma*“, „*Preiskrieg in der Zigarettenindustrie*“, „*Regierungskrise in Portugal*“, „*Italienische Zollbeamte streiken für mehr Lohn*“, „*Ausländer bald auch im Parlament*“. Газетні заголовки містять у собі найважливіший вислів повідомлення у одному чи кількох іменниках. Часто саме через навмисне перебільшено сформульованими заголовками ведеться боротьба за читача [7, с.91]. У формі запитання викликається цікавість читача, щоб у нього з'явилося бажання купити газету. Коли ж читач ознайомиться із змістом статті, він часто розуміє, що його обвели навколо пальця.

Різний ступінь частоти вживання тих чи інших морфологічних форм пов'язаний з їх приналежністю до книжно-писемного чи усно-розмовного типу мовлення. Так, у писемному мовленні більш активними є іменники (та прикметники), тому така організація мовлення називається «номінативним стилем» (*der Nominalstil*). Сильовий характер лексичного складу тексту може бути досліджений з формальної точки зору, наприклад статично на предмет частотності та дистрибуції певних частин мови.

Припущення стосовно існування іменникового (*Nominalstil*) та дієслівного (*Verbalstil*) стилів певного автора чи тексту загалом можна визначити точно дібравши відповідні критерії порівняння та диференціації. «Частини мови – це мовні єдності з різним значенням, формою та використанням». Їх стилістичне значення можна визначити двома способами: їх семантично-синтаксична цінність дає можливість бачити певні явища і події з особливої точки зору (наприклад, як обмежені єдності при допомозі іменників чи як події у дієслівному зображенні); вибір певних частин мови робить можливою домінанту окремих частин мови у певних текстах, так, що можна говорити про іменниковий стиль, дієслівний та прикметниковий стилі [5, с.105].

Вибір іменникового чи дієслівного стилю залежить від виду тексту, від адресата та комунікативного наміру мовця. Іменниковий стиль часто є типовим для офіційно-ділової мови, мови науки, законів, бюрократії. Наведемо для прикладу «деякі правила гри у баскетбол: „*Nach der Übertretung einer Regel durch einen Spieler wird der Ball durch Einwurf von außen wieder ins Spiel gebracht. Behinderung des Gegners durch Körperkontakt ist grundsätzlich untersagt ...Eine Regelverletzung durch unsportliches Verhalten gegenüber Gegenspielern oder Schiedsrichtern ist ein technischer Foul. Fouls werden durch Anschreiben im Spielberichtsbogen festgehalten*“ [7, с.240-241]». Номіналізацію використовують тоді, коли хочуть уникнути вживання підрядних речень. Не зважаючи на номіналізацію текст набуває чіткості і компактності. Так, наступні вимоги звучать більш переконливо саме в номінальній

формі, а не у відповідних підрядних реченнях: „*Wir fordern: eine gerechte Steuerreform; die Humanisierung der Arbeitswelt; die Verbesserung des Umweltschutzes*» [7, с.243]».

«Об'єктом морфологічної стилістики є морфемна і морфологічна структури мовлення, зокрема морфемний склад, реалізація афіксної системи мови відповідно до стилю мовлення, стилістичний аспект ряду граматичних значень та їх вираження. Такі граматичні категорії, як рід, число, особа, час ... у певних стилях мовлення і навіть стилістичних різновидах одного стилю часто виділяються певними відтінками значень, емоційним забарвленням, а то й специфічними засобами вираження (н.п. категорія роду в іменниках-назвах осіб за професією: *секретар – секретарка – секретарша, лікар – лікарка – лікарша, директор – директорка – директорка – директорка*) [4, с.49]». Об'єктивна реальність в усій своїй складності і найрізноманітніших зв'язках знаходить своє вираження в мові опосередковано, через лексико-граматичні розряди – частини мови. Предметність виражається іменниками.

Використання частин мови фактично не залежить від мовця та його вподобань, а визначається об'єктивно, зумовлюється тим, що стало об'єктом і причиною мовлення. Проте, незважаючи на таку закономірність, «стилістичні можливості частин мови криються у співвіднесеності логічно-семантичних понять, що можуть з відповідними змінами передаватися різними частинами мови, н.п.: іменником і дієсловом (*читання – читати*), іменником і прислівником (*успіх – успішно, радість – радісно*), прикметником та іменником (*ясний – ясність, гірко – гіркота, мудрий – мудрість*). Це дає змогу шляхом уважного добору частин мови уникати структурної одноманітності морфологічних одиниць та урізноманітнювати текст, н.п.: *ясні думки і ясність думок, успішно працював над темою і з успіхом працював над темою* [4, с.49]».

«Комунікативна функція художнього мовлення ускладнюється і від того посилюється емоційно-образною, естетичною функцією. В художньому творі не просто повідомляються факти, явища, події, вчинки осіб, а трансформується правда життя в художній домисел, передається через складну систему образів і мікрообразів. Для цього слугують іменники, які завдяки своїй номінативній функції є назвами описуваних реалій [4, с.49-51]». Наприклад, перші рядки із вірша Г.Гейне «Лорелея»: «*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten, Dass ich so traurig bin; Ein Märchen aus alten Zeiten, Das kommt mir nicht aus dem Sinn*». Звичайно, зачарування, яке ми відчуваємо у цих рядках, викликане частково також стилістично влучним розподілом іменників та дієслів [2, с.103]. «Предметом наукового стилю є передача складної системи наукових понять, визначень, пояснень, розкриття найрізноманітніших взаємозв'язків [4, с.49-51]». Цим пояснюється використання у таких текстах великої кількості іменників, зокрема абстрактних.

Стосовно морфологічної системи німецької мови, то відповідні морфологічні засоби, а саме частини мови, сприяють вибору варіативних можливостей з метою оформлення висловлювання [3, с.44].

Дослідженню стилістичної сторони категоріально-граматичних форм іменника функціональна стилістика надає і буде надавати вагомого значення. Іменник дозволяє охоплювати у формі слова певні данності як окремі речі і робить їх доступними для мовленнєвих висловлювань при допомозі категорії відмінка, роду та числа. Особливої уваги заслуговує тут категорія відмінка. Парадигма відмінка виражена в німецькій мові чотирма відмінками. Німецька граматики розрізняє чисті відмінкові форми і так зване прийменникове відмінювання. Вживання *Genitiv* є стилерозрізнявальною ознакою. Він вживається, як правило, у наукових текстах і відносно рідко у текстах художньої літератури. *Dativ* як стилерозрізнявальна ознака частіше вживається у текстах художньої літератури, рідше – у наукових текстах. *Akkusativ* є більш вираженим стилерозрізнявальним відмінком, ніж *Dativ*, при цьому дуже поширеним є його вживання у текстах стилю художньої літератури [6, с.87].

З іншого боку, «в сучасній німецькій мові спостерігається тенденція до заміни форм у *Genitiv* формами у *Dativ* із прийменником. У *Genitivus possessivus* зберігається нейтральне стильове забарвлення – *der Garten meiner Eltern, der Garten von meinen Eltern*, інші форми у *Genitiv* отримують завдяки такій трансформації стильове забарвлення повсякденного мовлення. Деяко грубою вважається форма в *Dativ* у наступному висловлюванні: *der Dativ*



*ist dem Genitiv sein Tod* [3, с.46]». В німецькій мові закінчення – *e* у *Dativ* має дещо високопарне значення, що не має відповідників в українській мові.

Можливості транспозиції відмінкових форм іменників у німецькій мові обмежені, частіше за все це називний відмінок, який надає висловлюванню більшої експресії за відсутності у реченні експліцитно вираженого предиката, коли змістовий акцент робиться на іменнику в називному відмінку, наприклад:

*Die vielen Baskenmützen, überhaupt viele Männer, die einkaufen, das ist seltsam* (F.Fühmann. *Zweiundzwanzig Tage*) [1, с.288]. Зміна між відмінком додатка та прийменниковим додатком має більшу кількість релевантних варіацій, особливо якщо мова йде про протиставлення застарілих та сучасних форм, зокрема в додатку в родовому відмінку (наприклад: *ich gedenke des Tages* - *ich denke an den Tag*; *ich schreibe ihm* - *ich schreibe an ihn*). Суб'єктивно-модальні відтінки таких морфологічних структур можуть бути найрізноманітнішими, від вираження динамізму до створення статичних картин.

Граматична категорія роду як одна з визначальних для іменника і основних - для інших частин мови є активнодіючою в усіх стилях. «Уважний розгляд граматичної категорії роду з погляду стилістики дасть можливість виявити стилістичні функції цієї категорії і ряд стилістичних функцій у певних стилях, зокрема в художньо-белетристичному стилі. У стилі науково-технічної літератури граматична категорія роду виявляється у настільки граматикалізованому й унормованому вигляді, що не допускає вагань у роді, варіантних формах, стилістичних відтінках. Це зумовлюється призначенням цього мовлення і становить одну з характерних його ознак [4, с.54]». В інших стилях функціонування граматичної категорії роду ускладнюється семантичним змістом та позалінгвістичними чинниками. Спостерігається майже повна відповідність форм чоловічого і жіночого родів в усіх стилях усного мовлення – витримується розрізнення за статтю. Досить часто, хоч і менше, ніж в усному мовленні, вживаються форми жіночого роду в художньо-белетристичному та публіцистичному стилях, іноді як вкраплення усного мовлення.

У більшості випадків використання форм жіночого роду спричинюється прагненням автора підкреслити, що дійовою особою, виконавцем, суб'єктом дії є жінка. Це особливо характерно для публіцистичного стилю. Офіційно-діловому стилю властиве традиційне використання іменників чоловічого роду для називання осіб жіночої статі [4, с.55]. Цілу гаму стилістичних значень, відтінків можуть передавати іменники спільного, подвійного роду. Це пояснюється не так своєрідністю даного граматичного явища, як лексичним значенням: *староста, сирота, роззява, прибузда, суддя*. Іменники спільного роду дуже активно використовуються із стилістичною метою в українській мові, а в німецькій мові вони можуть бути виражені при допомозі різноманітних морфологічних засобів. З одного боку - це можуть бути словотворчі елементи, з іншого боку – слова із відповідною семантикою (писака - *Schreiberling*, ледацюга – *Faulenzer/ Faulpelz*, підлиза - *Schmeichler*, скуп'яга - *Geizhaus*) [3, с.46].

У німецькій мові сучасний розвиток гендерної парадигми викликаний більшою мірою процесом демократизації суспільства, аніж феміністським рухом.

У використанні категорії роду інтерес для стилістики представляє вживання іменника у формі чоловічого роду замість жіночого, наприклад: *Du warst die Königin, sie der Verbrecher* (Fr.Schiller, *Maria Stuart*); у формі середнього роду замість чоловічого, наприклад: *das Mensch* (експресивно підкреслена зневага). Деякі іменники мають подвійний рід – *der, das Meter*, залежно від стилістичного контексту автор може використовувати або одну, або іншу форму [1, с.287]. Зі зміною граматичного і природного роду іменників можливі варіації, зокрема при використанні займенникового повтору (*das Mädchen..., sie ...*).

Граматична категорія числа із системою взаємопротиставних і взаємопов'язаних форм однини та множини виражає кількісні відношення. Проте, з формами однини і множини іменника, крім вираження кількісних відношень, можуть бути пов'язані й інші значення, які в певних розрядах слів видозмінюють основну функцію граматичної категорії числа, ускладнюють її низкою смислових і стилістичних відтінків. Так, форми однини у тексті

можуть набувати узагальнено-видового, якісно суттєвого значення і цим, відповідно, забарвлювати кількісне значення, створювати в тексті певне стилістичне тло [4, с.55-56].

Форми однини з узагальнено-видовим значенням поширені також у науковій літературі, вони означають не кількість (одиночність), а вид рослин, тварин, предметів, речей і т. ін.

«Множинні форми окремих іменників у сполученні з прикметниками можуть означати не множину, а стан людини, професію, заняття, соціальне становище. Оформлення іменників граматичною категорією числа перебуває в певній залежності від семантичного об'єму слова. Абстрактні іменники *singularia tantum* при певних ступенях конкретизації або спеціалізації лексичних значень можуть утворювати і форми множини. Речовинні іменники *pluralia tantum* також спроможні утворювати множинні форми, якщо крім основного значення речовинності вони матимуть додаткові: означатимуть гатунки або види, велику кількість, площі під речовиною, вироби з речовини тощо. Форми множини абстрактних іменників *singularia tantum*, що мають спеціалізоване, термінологічне значення, характерні для наукового стилю; множинні форми абстрактних іменників, що мають відтінок гіперболізації ознаки, множинності конкретних виявів її, вживаються у художньо-белетристичному стилі, в повсякденному усному мовленні. У художній літературі множинні форми іменників *singularia tantum* надають тексту певного емоційного забарвлення [4, с.56].

Морфологічні форми у парадигмі мають лише денотативне значення і поза контекстом їх не можна кваліфікувати як стилістичні, бо вони є загальноживаними у всіх стилях і різновидах мовлення. Однак, існує традиція вживання тих чи інших форм у книжно-писемній та усно-розмовній сферах. Ця традиція знаходить відображення у мові стилістично маркованих дублетів морфологічних структур. У підручнику Е.Різель та Е.Шендельс «Німецька стилістика» наводяться наступні основні випадки структурної стилістичної маркованості. Множина іменників: нормативна – *die Rosse*, розмовна – *die Rösser*, нормативна – *die Jungen*, розмовна – *die Jungs*, нормативна – *die Mädchen*, розмовна – *die Mädchens*, нормативна – *die Dinge*, розмовна – *die Dinger*, нормативна – *die Denkmäler*, розмовна – *die Denkmale*; закінчення «e» іменників у давальному відмінку: *auf dem Tische, in dem Buche*. Наведені приклади є парадигматичними варіантами морфологічних структур, так званими «стилістично-маркованими» словоформами [1, с.285].

Категорія числа іменника також має певні можливості переносу значення. У якості ілюстрації можна навести приклад із Гете: *Ihn interessiert nur der Mensch, die Menschen ließ er gewähren*. Однина іменника вжита тут в узагальненому значенні, має відтінок величавості, множина у даному випадку поряд із однією, будучи в парадигмі нейтральною, набуває зневажливого, фамільярного значення.

Лише деякі іменники (назви речовин, власні назви та деякі абстрактні поняття) не мають альтернативи стосовно однини та множини. Стосовно абстрактних понять зі зміною однини чи множини може змінюватися їх зміст, наприклад: *Der Staat muß das Recht schützen, aber auch die Rechte seiner Bürger*. Особливо у ліричних творах зміна однини та множини вважається дуже виразним стилістичним засобом, наприклад: «*Die Welle wiegt unsern Kahn ...*» (Goethe. *Auf dem See*); «*Und du merkst es nicht in Schreiten, wie das Licht ver Hundertfältigt, sich entringt den Dunkelheiten.*» (Dehmel. *Manche Nacht*) [5, с.107].

Стилерозрізнавальна роль артикля в німецькій мові виражається в тому, що кожен окремо взятий функціональний стиль вказує на особливі випадки вживання артикля. Примітна особливість у вживанні артикля може стати стильовою нормою.

Побутовий стиль розпізнають завдяки скороченим формам артикля (' *nen*, ' *ne* ) і найчастіше за вживанням означеного артикля перед власними іменами. За вимогами нормативної граматики та стилістики не можна вживати означений артикль перед власним ім'ям: *der Hans, die Irene; der (Hans) Moser, die (Elisabeth) Bergner*. Але при вживанні імен у третій особі однини можна, перш за все у розмові, спостерігати відхилення від встановлених правил: *Das wird der Hans (Schubert) erledigen. Kann ich die Inge (Neumann) mal sprechen?*

Артикль вживається обов'язково у випадках, коли до власного імені додається означення: *der junge Goethe, der Adenauer der fünfziger Jahre, der Meier von nebenan*. Коли власні імена вживаються у ролі означення, то перед ними, зазвичай, ставиться артикль: *die*

*Rolle des Götz /der Julia/ der Minna von Barnhelm spielte ...*; крім того, означений артикль може замінити інші слова у однаковій синтаксичній функції: *Der Hans liebt die Grete*. Перед іменами означений артикль є обов'язковим і стилістично нейтральним. Перед прізвищами таке явище є зневажливим, грубим та неввічливим: *Haben Sie den Schulze noch nicht gesehen? Die Müller bleibt stehen. Sie sagt nicht sehr freundlich ...* Вживання означеного артикля перед власними назвами (іменами) має забарвлення буденності (*umgangssprachlich markierter Gebrauch*) і може передаватися або своєю короткою формою, або нейтральним вираженням, причому стилістичне значення зникає, наприклад: *die Monika* – Моні, *der Wolfgang* – Вольф.

Офіційно-діловий стиль як зразок офіційно-директивної прози, схиляється до пропущення артикля. Це стосується перш за все складання та редагування ділових та судових документів, оголошень та інших випадків, коли висловлювання повинно бути по можливості стислим, діловим та не мати емоційного забарвлення: *Bahnsteig gesperrt. Eintritt verboten. Sprechstunden täglich von 10 bis 12 Uhr außer Sonntag. Personalleiter gesucht.*

Помітною є відсутність артикля у публіцистиці, а саме у заголовках газет: те, що у будь-якому іншому стилі було б неприпустимим, тут стає нормою: *Weltrekord Nummer 4. Gemeinsamer Gang zum Weltrekord. Pfund-Krise treibt Presse in die Höhe. Technische Kräfte setzen sich für schöne schulen ein („ND“), Kinder müssen mitverdienen („Fr. Rundschau“), FDP schlägt Anhebung des Rentneralters vor („Südd. Zg.“).*

Висока варіативність вживання означеного артикля є, в основному, не стилістичною, а мовною особливістю, оскільки у німецькій мові означений артикль вживається набагато частіше, ніж неозначений.

Шлях пізнання веде від невідомого (невизначеного, нового) до відомого (визначеного, старого), що має назву *комунікативне членування рема-тема (kommunikative Rhema/Thema Gliederung)*. Цей шлях визначається у мовному відношенні через зміну від невідомого до відомого: *Am Feuer saß ein Mann ...Der Mann am Feuer stand auf.* У той час, як означений артикль може викликати враження, що читачеві чи слухачеві невідоме є відомим, неозначений артикль викликає протилежне: він представляє відомі речі так, ніби вони відкриваються нам з нового боку, ракурсу, у іншому значенні. Такий же вплив має неозначений артикль із власними іменами: він позначає змінену сутність добре відомої і неодноразово згаданої особи: *Ein verstörter Bienkopp stampft durch die Feldmark (Schrittmatter)*. Стилiстичну функцію артикля важко відокремити від його семантичного значення, сам по собі він не має цінності, а вимагає мовної та позамовної підтримки.

Важливе значення у морфологічному плані має також словотворча структура іменника, вона сама може стати релевантною ознакою стилю. Загальновідомим є той факт, що, перш за все, складні слова у сучасній німецькій мові є високопродуктивним явищем у збагаченні словникового складу мови.

У межах одного (будь-якого) такого слова (композиції), яке може включати в себе декілька визначальних слів, своє вираження знаходять різноманітні відношення реальності. У цьому відношенні словоскладання є найдієвішим засобом, воно позначає складні відношення речей, наприклад *der Sonntagsnachmittagsspaziergang, die Eisschnelllaufweltmeisterin, die Dampfkesselmauerung* та ін. Особливо у технічних фахових мовах та взагалі у царині наукового стилю, так як і у галузі офіційного стилю та стилю преси роль словоскладання та складних іменників є надзвичайно великою. Завдяки стрімкому розвитку техніки та виробництва як і всього суспільного життя загалом потреба у позначеннях нових понять дуже велика, і в першу чергу, вона реалізується завдяки словоскладанню. «Ми зустрічаємо її найбільшою мірою у фаховій літературі ... Звідси вона проникає в художню літературу» - зазначають Д.Фаульзайт і Г.Кюн [6, с.83]. Конкретні дані досліджень у галузі фахової мови будівництва повинні були конкретизувати субстантивовані композиції: загальна частка іменників у текстах становить приблизно 76%, де частка складних іменників складає близько 56% (Біменович В.М.).

Похідні слова у німецькій мові також є продуктивними. Вони за структурою є дуже різноманітними і можуть мати зовсім відмінні змістові і стилістичні можливості. Про це докладно надаються відомості у книзі Е.Різел та Е.Шендельс (*Riesel E, Schendels E. Deutsche*

*Stilistik*). Тут вказується на те, що певні похідні типи іменників можуть виконувати важливі стилерозрізнявальні завдання. Це стосується особливим чином суфіксальних слів на *-heit, -keit* (експліцитні похідні), безсуфіксні девербативи (імпліцитні похідні), субстантивовані інфінітиви та ін. Іменники із суфіксами *-heit, -keit* частіше вживаються у текстах наукового стилю, аніж у стилі публіцистики та преси. Майже теж саме можна сказати і про субстантивовані інфінітиви. Безсуфіксні девербативи превалюють у публіцистичному стилі [6, с.84].

Тенденція до словоскладання у фахових текстах є більш сильною, аніж тенденція до субстантивованих похідних, що, безперечно, повинно бути пов'язане із певними стилерозрізнявальними можливостями.

Отже, стилістико-морфологічні прийоми, в основі яких лежить іменник та його категоріальні ознаки, такі як рід, число, відмінок, артикль, є досить широкоживаними у різних функціональних стилях сучасної німецької мови. Завдяки їх використанню досягається головна мета спілкування – порозуміння між співбесідниками (письменником і читачем, співрозмовниками у діалозі та ін.). Суб'єктивно-модальні відтінки морфологічних структур з іменниками сягають від вираження динамізму до створення статичних картин.

Стилістична сторона категоріально-граматичних форм іменника потребує подальших досліджень з боку функціональної стилістики з метою розширення їх використання у мові.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брандес М.П. Стилістика німецького мови (для інститутів і факультетів іноземних мов): Учеб. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 320 с.
2. Ю.Н.Вольфенгаут. Das Substantiv und der Stil. Иностранные языки в школе. № 8/2012. Золотые страницы. Специальный выпуск журнала «ИЯШ», стр.102-103.
3. Іваненко С.М. Інтеркультурна стилістика німецької та української мов. Курс лекцій (німецькою мовою). – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2011. – 174 с.
4. Мацько Л.І. та ін. Стилістика української мови: підручник / Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко, О.М. Мацько; За ред. Л.І.Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.
5. Bernhard Sowinski. Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen. Zweite, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Verlag J.B.Metzler. Stuttgart – Weimar, 1999. - 249 S.
6. Т.С.Глушак. Функциональная стилистика немецкого языка. Минск. Verlag „Wyschejschaja Schkola“, 1981. - 172 S.
7. Hans Jürgen Heringer. Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen. Cornelesen. Verlag Hirschgraben, Frankfurt am Main, 1989. - 384 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Токарєва** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми стилістики німецької мови.

УДК 81'42:81'36

## SEMANTIK UND SYNTAX DER DEUTSCHEN DIMENSIONSADJEKTIVE „LANG“ UND „KURZ“

**Natalia OMELCHENKO (Lviv, Ukraine)**

*Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, die Semantik und Syntax der deutschen Dimensionsadjektive auf Grund eines breiten theoretischen und empirischen Materials einer linguistischen Untersuchung zu unterziehen. Die theoretischen Erkenntnisse der modernen Sprachwissenschaft im Bereich der Semantik verhaften uns dazu, die viel umstrittenen Probleme der Semantik und Grammatik der deutschen qualitativen Wörter in ein neues Licht zu bringen.*

*Adjektivische Dimensionswörter als logische Prädikate (P) setzen bestimmte Aussagestrukturen voraus, deren Gerüst logische Argumente (x, y) bilden, die auf der semantischen Ebene der Sprache in der semantischen Valenz zugetreten. Auf der grammatischen Ebene werden die logischen Argumente in der prädikativen Struktur (Subjekt: Prädikat) eines aktuellen und potentiellen Satzes manifestiert. Ein adjektivisches Dimensionswort, als zu einer Wortart „Artwort“ gehörend, verfügt über lexikalische und strukturelle Bedeutung, welche implizit als Wissen um die syntaktischen Positionen (A+N, N+Vkop+A, Vvoll+A) in mentalen Lexikon eines Sprachträgers verankert ist. Jede lexikalisch-semantische Variante eines Dimensionsadjektivs weist ihre syntaktische Valenz auf. Das qualitative Wort aber als Semem überdeckt alle ihm zur Verfügung stehenden syntaktischen Positionen im Rahmen des Zweiaktverhältnisses. Die*

*Dimensionsadjektive erfüllen im substantivischen Bereich die identifizierende Rolle, während sie im verbalen Bereich die urteilende Bedeutung ausdrücken. Der empirische Befund zeugt davon, dass die adjektivischen Dimensionswörter syntaktisch zum verbalen Bereich wegen seiner funktionalen Vielfalt und syntaktischen Vagheit tendieren. Die semantische Valenz kommt in der semantischen Verträglichkeit eines qualifikativen Wortes mit den entsprechenden thematischen Gruppen des substantivischen und des verbalen Merkmalsträgers zum Vorschein. Die statistischen Angaben veranschaulichen den Grad der sprachlichen Produktivität dieser semantischen Modelle.*

**Schlüsselwörter:** Zusammenhang von Semantik und Syntax, logische, semantische und syntaktische Valenz, qualifikatives Wort, strukturelle Bedeutung, adjektivische Dimensionswörter, semantische Unbestimmtheit.

**Омельченко Н.А. Семантика і синтаксис прикметників німецької мови, що позначають основні поняття розміру “Lang” і “Kurz”.**

*У статті зроблено спробу провести аналіз семантики і синтаксису прикметників німецької мови, що позначають основні поняття розміру, на основі найновіших досягнень сучасної теоретичної і прикладної лінгвістики, які дозволили представити парадигматику і синтагматику цих лінгвістичних одиниць у новому світлі.*

*Прикметники на позначення розміру можна розглядати як логічні предикати (P) з відповідними аргументами (x, y), які лежать в основі походження структур висловлювання. Логічний аргумент x є обов'язковою умовою реалізації предиката P, в той же час як аргумент y має амбівалентний характер реалізації. На синтаксичному рівні аргумент x проявляється у групі субстантивного і вербального носія ознаки як членів суб'єкт-предикатної структури актуального і потенційного речень. Кваліфікативне слово, як нова частина мови в граматичній будові німецької мови, наділене як лексичним так і структурним значенням, яке закодоване у ментальній пам'яті носія мови у формі знання про потенційну здатність відповідної лексики займати синтаксичні позиції в межах її біфункціональності (A+N, N+Vkop+A, Vvoll+A). Кожен лексико-семантичний варіант наділений своєю синтаксичною валентністю в системі наведених моделей, але як семема кваліфікативне слово в сумі своїх лексико-семантичних варіантів реалізується як в субстантивній так і у вербальній сфері і в різних синтаксичних позиціях має різне семантичне навантаження: в атрибутивній позиції воно виконує ідентифікуючу функцію, у предикативній – класифікуючу, а адвербіальній – оцінювальну. Аналізовані кваліфікативні слова вживаються переважно в адвербіальній позиції, оскільки вона дає більшій можливості для метафоризації у зв'язку з її поліфункціональністю та дифузним характером. Семантична валентність вказаних лексичних одиниць пов'язана із їхньою потенційною здатністю сполучатись із певними тематичними групами субстантивних і вербальних носіїв ознаки, реалізація яких має ймовірно статичний характер.*

**Ключові слова:** Зв'язок семантики і синтаксису, логічна, синтаксична і семантична валентність, кваліфікативне слово, семантична невизначеність.

**Omelchenko N.A. Semantics and syntax of adjectives in the German language denoting the basic concepts of size “Lang” and “Kurz”.**

*The article deals to analysis of the semantics and syntax of adjectives in German language, denoting the basic concepts of size, on the basis of the latest achievements of modern theoretical and applied linguistics the latest achievements, which allowed to present paradigmatics and syntagmatics of these linguistic units in a new light.*

*The adjectives pertaining to size can be viewed as logical predicates (P) with appropriate arguments (x, y) that lie at the crux of the extension of structures. The logical argument marked as x is a necessary precondition of the implementation of the predicate P, while the argument y is manifested in a group of the substantive and verbal bearer of the property as constituents of the subject-predicate structure of the actual and potential sentences.*

*Being a new part of speech in the structure of the German language, the qualifier has both a lexical and a structural meaning which is encoded in the mental consciousness of the speaker as the awareness of the potential ability of each lexeme to take up syntactic slots within its bi-funktionality (A+N, N+Vkop+A, Vvoll+A). Each lexico-semantic variant has its own syntactic valency in the system of models. As a sememe the qualifier in the sum total of its lexical-semantic variants is actualized both in the substantive and verbal spheres bearing diverse syntactic loading in different syntactic positions and performing the identificatory, classifying and evaluative functions in the attributive, predicative and evaluative positions respectively.*

*The analyzed qualifiers are used predominantly in the adverbial position since this case, being polifunctional and diffusional in its nature, gives more possibilities for metaforization. The semantic valency of the mentioned lexical units depends on their potential ability to interconnect with certain groups of substantive and verbal bearers of the property whose realization is likely to be of a statistical nature.*

**Keywords:** Interdependence of semantic and syntax, logical, syntactic and semantic valency, qualifier, structural meaning, adjective signifying size.

## 1. Problemstellung

Um die Valenz der deutschen Adjektive analysieren zu können, muss man präzisieren, was man unter dem Begriff „Adjektiv“ versteht. Das lateinische „adjectivum“ bedeutet das zum Substantiv Hinzugeworfene, Hinzugefügte. Aber mit diesem Terminus werden nur Teilleistungen eines qualifikativen Wortes getroffen, die dem Lateinischen und den anderen flektierten Sprachen, darunter auch den Vorstufen des heutigen Deutschs eigen waren und sind: *blinter (blint) man: man ist blint (blinter); гарна дівчина, вона гарна*.

In der adverbialen Position, welche nach der klassischen Grammatik in den Bereich des Adverbs gehört, hatten die gleichwurzeli­gen qualifikativen Verben eine spezifische adverbiale Form: *blindo*, *гарно*. Im gegenwärtigen Deutsch wird hier nur die Kurzform gebraucht: *sie singt schön*.

Viele Linguisten sind der Meinung, dass nachdem die Kurzform infolge der Abschwächung der Endsilben und durch den Ausbau der syntaktische Zentren eines aktuellen Satzes (substantivischer Bereich – flektiert, verbaler Bereich – unflektiert) in dem verbalen Gebrauch siegte, kam es zum Niedergang des qualitativen Adverbs im Deutschen und das Adjektiv (die Kurzform) ist in die verbale Sphäre eingedrungen und sich somit die adverbiale Funktion zueigen gemacht hat (B. Paraschkewoff, P. Eisenberg, H. Brinkmann, H. Glinz). Somit entstand im System der deutschen Wortarten eine neue Wortart, die verschiedene Benennungen bekommen hat „Artwort“ (H. Glinz), „Charakterisierendes Beiwort“ (J. Erben), „Qualifikator“ (B. Maxymtschuk), und die solche syntaktische Positionen im aktuellen und potentiellen Satz einnehmen kann: A + S, S + Vkop + A, S + Vvoll + A: *ein guter Mann, der Mann ist gut, er spricht gut*.

Die zweite vielumstrittene Frage der traditionellen Grammatik betrifft die kategoriale Prägung eines Adjektivs, die meistens in der Philosophie (Merkmal, Eigenschaft, Qualität usw.) oder in der Psychologie „Urteil“, „Eindruck“ gesucht wird. Die moderne funktionale Grammatik hat bewiesen, dass die qualifikativen Wörter Beziehungen zwischen den verbalen und substantivischen Merkmalsträgern bezeichnen und dass das grammatische Wesen dieser Beziehung in dem qualifikativen Verhältnis besteht, welches dem situativen Verhältnis gegenübersteht, das das Adverb ausdrückt.

Daran anknüpfend wird in den vorliegenden Studien der Versuch unternommen, die Semantik und Syntax der deutschen Dimensionsadjektive „lang“ und „kurz“ anhand des Belegmaterials, entnommen den Werken von Christa Wolf „Kassandra“, Erwin Strittmatter „Ole Bienkopp“, Erich Maria Remarque „Drei Kameraden“. Zur Analyse wurden auch das Wörterbuch von Erhard Agricola „Wörter und Wendungen“ und das Wörterbuch „Duden. Universalwörterbuch“ herangezogen.

Die adjektivischen Dimensionswörter widerspiegelt logische Begriffe „Ausdehnung eines Körpers nach Länge, Breite und Höhe bzw. Ausmaß, die auf der Ebene der Sprache als distinktive Merkmale (Bedeutungen) fungieren, die dem sprachlichen Denken zugrundeliegen: von vergleichsweise großer räumlicher, zeitlicher Ausdehnung in einer Richtung (lang), von vergleichsweise geringer räumlicher Ausdehnung, Länge nach einer Richtung, Dauer (kurz). Somit kann festgestellt werden, dass das sprachliche Denken nur die wichtigsten Merkmale eines logischen Begriffs ausnutzt, die für die Kommunikation relevant sind. Darüber hinaus beruht dieses Denken nicht nur auf der direkten „Wortung der Welt“ (L. Weisgerber), sondern auf dem Prinzip des Anthropozentrismus, welches in diesem Fall verschiedene Übertragungen ausnutzt (Metapher, Methonymie, usw): *ein langer Rock, eine lange Zeit, ein langer Vortrag, ein langer Brief*.

Wie oben angedeutet, verfügen die Dimensionsadjektive über die Relativität ihrer Bedeutung und über verschwommene semantische Grenzen innerhalb eines lexikalisch-semantischen Feldes. Beide sprachlichen Spezifika der Dimensionsadjektive hängen mit dem Konzept der semantischen Unbestimmtheit (Vagheit), Unexaktheit und Randgebietsunschärfe eines sprachlichen Zeichens zusammen [3, S. 167 - 168].

Die Randgebietsunschärfe eines Dimensionsadjektivs impliziert einen Normbezug, welcher sich immer aus Situation, aus dem bestimmten Koordinatensystem, in welchem sich die vom Adjektiv bezeichneten Größen befinden: „*die Zigarette ist lang*“ bedeutet „lang“ „*länger als die Durchschnittslänge*“ einer Zigarette; zu dem Satz „*die Zigarette ist kurz*“ bedeutet „kurz“ kürzer als die Durchschnittslänge einer Zigarette. Diese Durchschnittsnorm ergibt sich daraus, dass wir für die Dinge in unserer Vorstellung eine bestimmte Durchschnittsgröße ansetzen [2, S. 17 - 19].

Wenn man in Betracht zieht, dass das Adjektiv nicht „das Merkmal“, „die Eigenschaft“ usw. bezeichnet, sondern stellungsname des Sprechers zu den Wesen, Dingen, zum Sein oder Geschehen ausdrückt, so erhebt sich die Frage nach dessen Systemhaftigkeit: für einen Flieger ist die Strecke von Lwiw nach Wien kurz, aber für einen Fußgänger – lang. Wo endet „lang“ und beginnt „kurz“? Wie dem auch sei, dient die Unbestimmtheit, Vieldeutigkeit, Vagheit der natürlichen Sprachen, wie

es paradoxal klingen mag, der Flexibilität und Leistungsfähigkeit der natürlichen Sprachen. Hier aber hilft die Pragmatik, die die Vereindeutigung zustandebringt.

Diesem Ziel dient auch die Valenztheorie, die die Vieldeutigkeit beseitigt und bestimmte syntagmatische Leerstellen für jede lexikalisch-semantiche Variante eines qualifikativen Wortes ansetzt. In der Opposition „Semantik-Syntax“ ist die Semantik in dieser Hinsicht führend, weil sie das syntaktische Verhalten eines qualifikativen Wortes bestimmt. Dieser Zusammenhang ist in dem Sprachenbewusstsein eines Sprachträgers kodifiziert. So entscheidet die Semantik eines qualifikativen Wortes über seine syntagmatische Orientiertheit auf dinghafte Begriffe oder Prozesse. So bilden die Kurzformen mit der Semantik „der Umfang der Gegenstände“ (*groß, klein, kurz, lang, breit, schmal, dick, dünn*) in der Funktion des Prädikativs und in den anderen adjektivischen Funktionen 84,7% aller Gebrauchsfälle aus, während die Kurzformen mit exakter Semantik des Tempos der Bewegung (*hastig, eilig, langsam, rasch, plötzlich, schnell, jäh*) das entscheidende Übergewicht in der adverbialen Funktion aufweisen. [1, c. 151]

Während die kategoriale Prägung eines qualifikativen Adjektivs das Zweitaktverhältnis (verbaler: substantivischer Bereich) eines qualifikativen Adjektivs bestimmt, entscheidet die lexikalische Semantik über den Grad der syntagmatischen Realisation in diesen Bereichen.

Für die logische Valenz eines qualifikativen Wortes ist es wichtig, ob es ein Synsemantikum oder Autosemantikum ist, d. h. bedeutungsleer oder vollwertig ist. Im Zusammenhang damit unterscheidet O. Behaghel relative und absolute Adjektive.

Im Einklang mit der allgemeinen Auffassung der Wortrelativität versteht er unter den relativen Adjektiven solche, die nur durch syntaktisch-morphologische Hinzufügung geschlossene syntaktische Strukturen bilden können (*ähnlich, überdrüssig*). Um in den Satz eingeschaltet zu werden, fordern sie zwei obligatorische Leerstellen (*er ist seinem Vater ähnlich*). Die absoluten dagegen verlangen nur eine Leerstelle: den Anschluss an das substantivische Wort: *ein interessanter Roman*).

In dieser Hinsicht kann ein qualifikatives Wort als ein Prädikat mit zwei Funktoren angesehen werden: (y) P x, wo „x“ ein obligatorisches Argument ist, mit dessen Hilfe das Adjektiv (Prädikat) in den Satz eingeführt werden kann (obligatorische Valenz), während „y“ sowohl obligatorisch als auch fakultativ beim Generieren eines Satzes fungieren kann: *das hohe Haus, ein langer Weg*. Das „y“ eröffnet seinerseits eine Leerstelle, die nur fakultativ ausgefüllt werden kann: *das war ein sehr langer Weg*.

Die semantische Verträglichkeit eines qualifikativen Adjektivs mit den bestimmten thematischen Gruppen der Verben und Substantive hängt mit der semantischen Kongruenz der Bestandteile einer Wortfügung zusammen: *ein blondes Haar; \*eine blonde Wand*.

An diese theoretischen Erwägungen anknüpfend, versuchen wir nun die syntaktische Valenz der beiden Dimensionsadjektive zu erforschen. Die semantische und logische Valenz bedürfen einer speziellen Untersuchung.

## 2. Syntaktische Valenz des Adjektivs „lang“

Unter der syntaktischen Valenz verstehen wir die Fähigkeit eines adjektivischen Dimensionswortes und vor allem seiner lexikalisch-semantiche Varianten bestimmte Positionen in der Struktur eines aktuellen bzw. potentiellen Satzes zu besetzen.

Statistisch gesehen übersteigt die Gebrauchsfrequenz des Adjektivs „lang“ die des Adjektivs „kurz“. Es ist dadurch zu erklären, dass der Mensch bei der Wahrnehmung des außersprachlichen Sachverhaltes pragmatisch vorgeht: er strebt immer nach den Dingen von einem großen Umfang (*Autos, Häuser*) bzw. von einem hohen Wert (*Diamanten, Geld, Gold* usw.).

Man kann theoretisch annehmen, dass das Adjektiv „lang“ als zu einer Wortart gehörend alle ihm zur Verfügung stehenden Positionen einnimmt: A+N, Vkop+A, Vvoll+A. Aber wie schon erwähnt, verfügt bei einem adjektivischen Wort jede lexikalisch-semantiche Variante über ihre syntaktische Valenz. Im Allgemeinen erscheint das Adjektiv „lang“ in der substantivischen Position 56 Mal, in der prädikativen aber nur 15, in der adverbialen - 81. Es zeugt davon, dass die räumliche Bedeutung in den Hintergrund gerückt wird, weil das Verb die Prozessualität ausdrückt, welche in erster Linie mit der zeitlichen Ausdehnung verbunden ist: *hören, dauern, irren, spüren, fragen, denken, brauchen, halten, ausgesetzt sein, bleiben, leben, ansehen, rühren, sich regen, kämpfen*,

*gewähren, festhalten, zürnen, liegen, handeln, stören, halten, blühen, suchen, überlegen, leiden, sich legen, machen, rufen, kränken, nachdenken, trödeln, wachliegen, mästen, sich leisten, aushalten, sehen, sitzen, laufen, zusehen, fürchten, zurückkommen, sich aushalten, sitzen, probieren, schlafen, gehen, schlagen, warten, schweigen, ansehen, verlocken, nennen.*

Wie aus den obenangeführten Beispielen zu entnehmen ist, geht das Adjektiv „lang“ mit denjenigen Verben Verbindungen ein, welche die durative (nichtabgeschlossene) Handlung ausdrücken, was mit der lexikalischen Bedeutung des Adjektivs „lang“ übereinstimmt.

Die räumliche Bedeutung (sich legen) ist nur in Einzelfällen zu fixieren und somit bleibt an der Peripherie der Valenz des Adjektivs „lang“. Im substantivischen Bereich dagegen gewinnen die räumlichen Bedeutungen die Oberhand (50 gegenüber 12). Das davon zeugt, dass die räumliche Bedeutung auf die Realisation in der substantivischen Sphäre ausgerichtet ist.

Was die Längeangaben anbetrifft, so sind nur einige Beispielsätze in unserem Belegmaterial präsent, die in erster Linie zeitliche Bedeutung haben: *ein ganzes Leben lang, eine Minute lang, den Tag lang, die Nacht lang, den Winter lang, ein Jahr lang, zehn Jahre lang, all die Wochen lang, einen Meter lang*. Die räumliche Bedeutung ist hier nur spärlich vertreten: *ein Stück länger usw.* Es zeugt davon, dass dieses Modell zeitliche Bedeutungen bevorzugt. Bei den Permutationsprozessen kann es in die attributive Sphäre einbezogen werden: *zwei Meter lang* → *ein zwei Meter langes Brett*.

Auffallend ist die Tatsache, dass nur 6 Beispielsätze mit dem Adjektiv „lang“ in der prädikativen Funktion zu treffen sind; in der Funktion des Attributs sind es 50. Man kann annehmen, dass die klassifizierende Funktion dem Adjektiv „lang“ nachsteht, weil in dieser Funktion das Adjektiv „lang“ die Substantive charakterisiert, die keine konkreten Referenten, sondern vorwiegend Denotate bezeichnet, die sich auf die ganze Situation beziehen: *Krieg, Kampf, Tage, Lieder, Nacht, Feierabendunterhaltung usw.*

Nachgestellte Attribute (Apposition) sind nur durch ein Beispiel vertreten: *Gottfried Lenz stand im Rahmen, lang, mager...* [4, S. 4]

Das betrifft auch das Attribut zum Objekt, das in unserem Belegmaterial nur einmal vorkommt: *Mein Weib spann den Sommer lang*. [5, S.264]

Daraus kann man schließen, dass im Vergleich mit den Adjektiven „groß“ und „klein“ das Adjektiv „lang“ mehr zum adverbialen Gebrauch tendiert, was durch seine Bedeutung „Richtung“ manifestiert ist. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass die Bedeutung „von großer Ausdehnung in einer Richtung“ in der attributiven und prädikativen Funktion realisiert wird (*der lange Zug - der Zug ist lang*), während die Bedeutung „von großer zeitlichen Ausdehnung“ in allen syntaktischen Funktionen ausgedrückt wird: *die lange Reise - die Reise ist lang; er arbeitet lang usw.*

Daraus folgt, dass das Adjektiv „lang“ im Prinzip dreiwertig ist: in der Bedeutung „von großer Ausdehnung in einer Richtung“ ist es aber zweiwertig, in der Bedeutung „von großer zeitlichen Ausdehnung in einer Richtung“ - dreiwertig. Als Längeangabe ist das Adjektiv „lang“ einwertig, bei Permutationsprozessen - zweiwertig.

### 3. Syntaktische Valenz des Adjektivs „kurz“

In der Bedeutung „von geringer räumlicher Erstreckung in der Länge“ wird das

Adjektiv „kurz“ in der attributiven und prädikativen Funktion gebraucht d.h. es ist zweiwertig (25 Beispielsätze):

*Der Backtrog war zu kurz für einen Neunpfünder*. [5, S.83]

Als Raumangabe wird das Adjektiv „kurz“ nur attributiv verwendet, verfügt über die fakultative Valenz und ist einwertig (10 Beispielsätze): *Halt dich zusammen, jetzt, kurz vor dem Ziel* [5, S.326]

Das gilt auch für das Adjektiv „kurz“ mit der zeitlichen Bedeutung: (12 Beispielsätze): *die nämlich hatte, wenn ich Arisbe glauben konnte, kurz vor der Geburt des Paris geträumt...* [6, S.57]

In der Bedeutung „von geringer zeitlicher Erstreckung“ nimmt das Adjektiv „kurz“ alle drei syntaktischen Positionen ein und ist somit dreiwertig (27 Beispielsätze):

*In seinen kurzen Nächten las er dies und das lieber Bildhauerkunst*. [5, S.191]

*Treulich, wie kurz die Zeit auch sein mag, soll es in mir aufgehoben sein*. [6, S.34]

*Er wusste, dass er nur noch kurz zu leben hatte*. [6, S.126]



Die lexikalisch-semantische Variante „gedrängt“, „knapp“ wird auch in allen drei Positionen realisiert (19 Beispielsätze): *Aber nur kurz.* [6, S.141]

*Ich ging wieder zum Skamandos, niemand verlor ein Wort über mein kurzes Wegsein.* [6, S.151]

*Er antwortete ihm kurz auf seine Anfrage.* [6, S.172]

Zum periphären Gebrauch der Adjektive „kurz“ und „lang“ gehört seine Funktion des Attributs beim Objekt (1 Beispielsatz): *Er machte es kurz.*

Phraseologische Verwendung des Adjektivs „kurz“ kommt in diesen Studien nicht in Betracht: sie bedürfen einer speziellen Untersuchung: *kurz und bündig; kurz und klar; sich kurz fassen* usw.

Aus der angeführten Analyse geht hervor, dass das Adjektiv „kurz“ als zu einer Wortart gehörend dreiwertig ist, aber jede lexikalisch-semantische Variante verfügt über ihre Valenzmöglichkeiten, was mit ihrer lexikalischen Semantik verbunden ist.

Da das Adjektiv „kurz“ 2 Hauptbedeutungen hat, entscheidet dieser Umstand über das statistische Vorkommen dieser Bedeutungen in den syntaktischen Modellen: die zeitliche und räumliche Bedeutung ist gleichmäßig in beiden Sphären der aktuellen und potenziellen Sätze verteilt: 52% - substantivischer Bereich, 48% - verbaler Bereich.

Im Satz besetzen die Adjektive als Qualifikatoren folgende syntaktische Position A+N, N+A, N+Vkop+a, N+Vvoll+A. Die adjektivischen Dimensionswörter *kurz*, *lang* weisen verschiedene syntagmatische Häufigkeitsfrequenz auf. Wie schon erwähnt, hängt es mit der pragmatischen Wahrnehmung eines Menschen des außersprachlichen Sachverhalts zusammen. Darum kommen die Wörter „groß“, „lang“ öfter vor als „klein“ und „kurz“.

Während „groß“, „klein“ zum substantivischen Bereich tendieren, haben die Adjektive „lang“, „kurz“ vorwiegend adverbiale Orientiertheit, was durch ihre Bedeutung „von großer Ausdehnung in einer Richtung“ bedingt ist. Beachtenswert ist die Tatsache, dass die Bedeutung „von großer Ausdehnung in einer Richtung“ in der attributiven und prädikativen Funktion vorwiegt (*der lange Zug - der Zug ist lang*), während die Bedeutung „von großer zeitlicher Ausdehnung“ in allen syntaktischen Funktionen vorkommt. Die Semantik des Verbs entscheidet darüber, ob das Adjektiv adjektivische (innewohnende) Eigenschaften oder adverbiale (lokale, temporale) hat. So haben z.B. die Adjektive „lang“ und „kurz“ bei den Verben, die die Klänge oder Bewegung bezeichnen, adverbiale Färbung (Urteil): *Herr Lehmann legte den Bleistift lang hin, er lachte kurz.*

#### 4. Fazit

Auf Grund der durchgeführten Analyse läßt sich feststellen, dass die Dimensionsadjektive „kurz“, „lang“, durch ihre semantische Orientiertheit auf dingliche Begriffe semantisch in der Richtung auf ein Ding oder eine Person, also syntaktisch in der Richtung auf ein Substantiv führt, da der verallgemeinerte grammatische Bedeutungsgehalt des Substantivs diese Begriffe miteinschließt. Deswegen macht der adverbiale Gebrauch nur 15,3% aus, während die substantivische Verwendung 74,7% beträgt. Diese statistischen Angaben offenbaren die Valenz der Dimensionsadjektive als einer Wortart. Jede lexikalisch-semantische Variante verfügt aber über ihre syntaktische Valenz, so kann z.B. die lexikalisch-semantische Variante von „groß“ in der Bedeutung „edel“, „vornehm“ einwertig sein und ist nur im attributiven Gebrauch möglich: *Sie spielt die große Dame.*

Die vorgenommene Analyse hat ergeben, dass die Semantik eines Dimensionsadjektivs für seine syntaktische Valenz entscheidend ist. Je konkreter die Semantik ist, desto enger ist der Kreis ihrer Verwendung. Und umgekehrt: je abstrakter die Semantik eines adjektivischen Dimensionswortes ist, über desto breitere syntaktische Verwendung verfügt es. Es gibt lexikalisch-semantische Varianten, die nur im Modell A+N realisiert werden: *ein kleiner Geist*. Sie verfügen somit über den engen syntaktischen Gebrauch. Und das ist mit ihrer Semantik verbunden. Es gibt aber die LSV, die zwei bzw. dreiwertig sind. Die Analyse der semantischen Struktur hat gezeigt, dass die analysierten Adjektive über verschiedenen Umfang ihrer Semantik verfügen. Wie schon erwähnt, hängt es sowohl von der Pragmatik der menschlichen Wahrnehmung der Außenwelt als auch von dem Spezifikum ihrer Semantik ab. Wenn man z.B. die

LSV von „klein“ und „groß“ vergleicht, so kann man feststellen, dass es kaum Unterschiede gibt. Andererseits fehlen bei dem Adjektiv „groß“ die LSV, die dem Adjektiv „klein“ eigen sind (unbedeutend und niedergeschlagen, kleinlaut), was durch die lexikalische Semantik bedingt ist. Bei dem Adjektiv „klein“ fehlen die LSV, die das Adjektiv „groß“ beinhaltet: „in hohem Grade“, „wichtig“, „wesentlich“. Diese Tatsache ist auch durch das Spezifikum der lexikalischen Semantik des Adjektivs „groß“ und seiner Position an der Dimensionsskala zu erklären.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. Admoni W. Der deutsche Sprachbau. Изд-во «Просвещение», Ленинград, 1972. – С. 151.
2. Lafrenz P. Zu den semantischen Strukturen der Dimensionsadjektive in der deutschen Gegenwartssprache. Acta Universitatis Gothoburgensis, 1983. – S. 17-19.
3. Linke Angelina, Nussbaumer Markus, Portmann. Paul R. Studienbuch Linguistik, Niemeyer Verlag, Tübingen, 1996. – S. 167-168.
4. Remarque Erich Maria, Drei Kameraden, 1964, 1991 by Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln, – 585 S.
5. Strittmatter Erwin, *Ole Bienkopp* : Roman. *Fischer-Taschenbücher*, Frankfurt am Main : *Fischer-Taschenbuch-Verlag*, 1979. – 327 S.
6. Wolf Christa, *Kassandra* 12. Aufl., Luchterhand, 1985 – 156 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Омельченко** – викладач кафедри технічного перекладу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

*Наукові інтереси:* граматичне вчення про слово, взаємозв'язок семантики і синтаксису, частини мови, теорія валентності.

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛЕКСИЧНОГО ТА ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО СКЛАДУ МОВ

УДК 811.111'373.613

### ВНУТРІШНІ ТА ЗОВНІШНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Василь БЯЛИК, Олена НЕМУС (Чернівці, Україна)**

*Статтю присвячено дослідженню запозичень, які надходили до англійської мови на різних етапах її розвитку. У статті аналізуються зовнішні та внутрішні запозичення англійської мови, надається їх визначення, описуються зовнішньолінгвістичні та внутрішньолінгвістичні фактори їх появи.*

*Зовнішні запозичення відігравали ключову роль у розвитку англійської мови до середини двадцятого століття. Основними групами запозиченої лексики є слова з латинської та французької мов.*

*Латинські запозичення позначають різноманітні наукові, технічні, академічні, правові, релігійні поняття. Латинізми надходили до англійської мови з першого по п'ятнадцяте століття. Розрізняють три періоди надходження цих запозичень. Найбільшою групою запозичень є одиниці французького походження. Вони поділяються на ті, що надійшли до англійської мови після нормандського завоювання та «нові» французькі запозичення, що базувалися на паризькому діалекті. Запозичені слова надходили до англійської мови із споріднених і неспоріднених мов.*

*Внутрішні запозичення, що з'явилася внаслідок взаємодії національних варіантів англійської мови та їх підсистем, визначають розвиток словникового складу цієї мови нині. Американський варіант є на сьогоднішній день домінуючим серед інших національних варіантів англійської мови. Він привносить запозичення в британський, канадський, австралійський, новозеландський варіанти англійської мови, які також взаємодіють між собою.*

**Ключові слова:** американський варіант, англійська мова, внутрішні запозичення, зовнішні запозичення, зовнішньолінгвістичні та внутрішньолінгвістичні фактори, національний варіант, поняття, словниковий склад.

*Статья посвящена исследованию заимствований, которые поступали в английский язык на разных этапах его развития. В статье анализируются внешние и внутренние заимствования, дается их определение, описываются внешнелингвистические и внутреннелингвистические факторы их появления.*

*Внешние заимствования играли ключевую роль в развитии английского языка до середины двадцатого столетия. Основными группами заимствованной лексики являются слова с латинского и французского языков.*

*Латинские заимствования обозначают разнообразные научные, технические, академические, правовые, религиозные понятия. Латинизмы поступали в английский язык с первого по пятнадцатое столетия. Различают три периода поступления этих заимствований. Наибольшей группой заимствований являются единицы французского происхождения. Они делятся на те, которые пришли в английский язык после нормандского завоевания и «новые» французские заимствования, основанные на парижском диалекте. Заимствованные слова поступали в английский язык из родственных и неродственных языков.*

*Внутренние заимствования, которые появились вследствие взаимодействия национальных вариантов английского языка и их подсистем, определяют развитие словарного состава этого языка сейчас. Американский вариант является на сегодняшний день доминирующим среди других национальных вариантов английского языка. Он привносит заимствования в британский, канадский, австралийский, новозеландский варианты английского языка, которые также взаимодействуют между собой.*

**Ключевые слова:** американский вариант, английский язык, внутренние заимствования, внешние заимствования, внешнелингвистические и внутреннелингвистические факторы, национальный вариант, понятие, словарный состав.

*The article is devoted to the investigation of borrowings that came into the English language in different historical periods of its development. Extralingual and intralingual factors stipulated the process of borrowing of new words into the language. Lively interest of linguists to the issue of borrowings of the English language is explained by the fact that this language is mostly made of borrowed units. Borrowings came into the language either to denote new notions or differentiate the existing ones.*

*External and internal borrowings of the English language are traditionally differentiated by linguists. External borrowings played the key role in the development of the English vocabulary up to the middle of the twentieth century. Main groups of borrowings in English are represented by words from Latin and French.*

*Latin words denote different scientific, technical, academic, legal, religious notions. Latin borrowings came into the English language in three waves up to the fifteenth century. The largest group of borrowings in English is of French origin. Such units are subdivided into the words appeared after the Norman Conquest and 'new' French borrowed words. Norman borrowings related to the spheres of government, military affairs, law, jury, religion, etc. While Norman borrowings assimilated to orthoepic and other norms of the English*

language, most of new French borrowings, based on the Parisian dialect, didn't change their pronunciation and spelling.

A lot of other languages (Celtic, Scandinavian, Italian, Spanish, German, etc.) also contributed to the development of the English vocabulary, enlarging and enriching it by numerous borrowings. Borrowed words came into the English from related and non-related languages.

Internal borrowings, appeared as a result of interaction of national variants of the English language and their subsystems, determine the development of its vocabulary nowadays. American variant of the English language is considered to be the predominant variant by linguists. It gives most borrowings to other variants of the English language (British, Canadian, Australian, New Zealand) nowadays which also interact.

**Key words:** American variant, external borrowings, extralingual and intralingual factors, internal borrowings, national variant, notion, the English language, vocabulary.

Процент запозичень в англійській мові значно вищий, ніж у більшості інших мов, оскільки в процесі свого розвитку англійська постійно взаємодіяла з іншими (латинською, грецькою, французькою, німецькою, іспанською тощо). Велика кількість запозичених слів та елементів надає підставу вважати англійську «гібридною мовою» [6, с. 16; 11, с. 22], «мовою, що містить велику кількість іншомовних одиниць і елементів» [1, с. 17].

Подібні твердження не можна вважати безпідставними, оскільки запозичені слова та елементи потрапляли в англійську мову протягом усієї історії її розвитку: спочатку завдяки завойовникам, які постійно змінювалися на Британських островах, а пізніше завдяки торговельній експансії та колонізаторській діяльності англійців та ряду інших факторів. Підраховано, що кількість суто англійських слів в мові становить лише 30% [10, с. 32].

Саме цей факт стає причиною підвищеного інтересу лінгвістів до проблеми запозичень англійської мови, обумовлюючи також **актуальність** даної статті. **Метою** статті є аналіз запозичень англійської мови, а її завдання полягають у з'ясуванні видів запозичень, що з'явилися в англійській мові в ході її розвитку, визначенні факторів та причин появи цих одиниць у мові.

Розрізняють *зовнішні* та *внутрішні* запозичення [3, с. 24]. *Зовнішніми* запозиченнями називаються ті лексичні одиниці, які надходять до мови-реципієнта з інших мов, як споріднених, так і неспоріднених. В ряді мов спостерігається переорієнтація джерел запозичень із зовнішніх на внутрішні запозичення, під якими розуміють міжваріантні запозичення, а також запозичення літературною мовою елементів сленгу, соціальних діалектів. Такі процеси зумовлені поліваріантністю та поліфункціональністю тієї чи іншої мови, взаємодією її національних варіантів, лексичних підсистем [3, с. 23].

У кожній мові виокремлюють наступні групи лексичних одиниць: слова, властиві всім мовам однієї сім'ї; слова, загальні для групи, підгрупи споріднених мов; споконвічні слова конкретної мови; запозичені слова [2, с. 203]. Словниковий склад англійської мови включає індоевропейські слова, які є загальними для багатьох мов (*mother, brother, daughter, wolf, meat, hear, be, stand*); германські слова (*bear, finger, say, see, white winter*); західнонімецькі слова (*age, ask, give, love, south*); власне англійські (*lady, lord, boy, girl*), запозичені слова [2, с. 204–205].

Розвиток словникового складу англійської мови відбувався за рахунок зовнішніх і внутрішніх запозичень. За походженням та періодами появи в англійській мові лексика, запозичена з інших мов, поділяється на такі види: 1) кельтські запозичення; 2) латинські запозичення перших століть н. е., які потрапили в англійську мову ще до приходу англів і саксів на територію Британських островів (перший період латинських запозичень); 3) латинські запозичення епохи прийняття і затвердження християнства в Англії VI–VII ст. (другий період латинських запозичень); 4) скандинавські запозичення (періодів скандинавських набігів VIII–IX ст. і скандинавського завоювання X ст.); 5) давні французькі запозичення (XII–XV ст.), зумовлені нормандським завоюванням; 6) латинські запозичення (XV–XVI ст.), пов'язані з епохою Відродження (третій період латинських запозичень); 7) нові французькі запозичення після XVI ст.; 8) запозичення з грецької, італійської, іспанської, німецької шведської, російської, української та інших мов, зумовлені економічними, політичними, культурними та іншими зв'язками з народами – носіями мов [2, с. 205].

У середині I тис. до н. е. центральна Європа від Британських островів до території сучасної України була населена кельтами, культура яких недостатньо вивчена у зв'язку з відсутністю писемності. Кельти часто працювали за межами поселень, тому частина кельтських слів збереглася в інших мовах. Кельтськими запозиченнями, які використовуються в сучасній англійській мові, є слова: *bald* – *лисий*, *bard* – *співак*, *bog* – *болото*, *doe* – *самка оленя*, *loop* – *петля* тощо.

Перші латинські запозичення з'явилися в давньоанглійській мові після завоювання римлянами Британських островів у 54 році до н. е. Були запозичені назви міст з компонентами *cester* (від лат. *castra* – *військовий загін*), *coln* (від лат. *colonia* – *поселення*), наприклад: *Chester*, *Manchester*, *Winchester*; *Lincoln* [12, с. 93]. У результаті торгівельних зв'язків із Римською імперією давньоанглійську мову було збагачено назвами рослин, тварин, продуктів харчування, наприклад: *win* (*wine*) – *вино* (від лат. *vinum*); *pund* (*pound*) – *огорожа*, *в'язниця* (від лат. *pondo*). Це був перший період латинських запозичень.

Другий період проникнення латинських запозичень в англійську мову відбувається завдяки християнізації Британії в VII ст., а також у зв'язку з поширенням латинських граматики. У той час у мові з'являються слова, пов'язані з релігією і освітою, наприклад: *prēost* (*priest*) – *священик* (від лат. *presbyter*), *scol* (*school*) – *школа* (від лат. *schola*); *deofol* (*devil*) – *сатана*, *диявол* (від лат. *diabolus*) та ін. За походженням це були переважно грецькі слова, що потрапили в давньоанглійську мову через латину [6, с. 34]. До другого періоду відносять також латинські назви будівельних матеріалів (наприклад, *bitumen* – *бітум*); тканин (наприклад, *linen* – *полотно*) тощо.

У XIV – XV ст. починається третій період латинських запозичень в історії розвитку англійської мови. Латинські слова, запозичені в той час, позначають поняття сфер медицини, фізики, механіки, біології, мистецтва, літератури, релігії. Особливість проникнення латинських запозичень в третьому періоді полягала в тому, що вони надходили в англійську мову не усним, а писемним шляхом, що сприяло максимальному збереженню латинської форми слів, наприклад: *alibi*, *animal*, *area*, *basis*, *crisis*, *errata*, *formula*, *folio*, *item*, *maximum*, *minimum*, *ratio*, *stimulus*. Деякі слова все ж були схильні до подібних змін, наприклад: *consult* (лат. *consult-āre*); *expect* (лат. *expect-āre*); *irritate* (лат. *irritāre*), *separate* (лат. *separāre*).

Безліч латинських запозичень в англійській мові мають грецьке походження. Грецькі слова і словотворчі елементи широко використовуються в термінології науки і техніки всіх країн і стають так само, як і латинські, інтернаціональними, наприклад: *angelus* (лат.) – *aggelos* (гр.) – *angel* – *посланець*, *trageoedia* (лат.) – *tragodia* (гр.) – *tragedy* – *трагедія*.

Тривале перебування скандинавів на території сучасної Великобританії не могло не вплинути на англійську мову. Лексичні запозичення, які надійшли до англійської із скандинавських мов, мали різноманітний характер. Скандинавські слова та елементи використовувалися в англійських географічних назвах, наприклад: сканд. *býr* (*village*) – *Applaby*, *Ashby*, *Derby*, *Grimsby*, *Rugby*, *Grimsby*; сканд. *thorp* (*village*) – *Althorp*, *Linthorp*; *gate* (*gata* – *дорога*) – *Canongate*. Скандинавськими за своїм походженням є іменники *crook*, *dirt*, *egg*, *fellow*; прикметники *awkward*, *flat*, *ill*; дієслова *bait*, *call*, *cast*. Деякі слова збереглися в англійській мові у формі більш близької до скандинавської, наприклад: *sister* (сканд. *syster*, д. а. *sweoster*); *boon* (сканд. *bōn*, д. а. *bēn*); *loan* (сканда. *lān*, д. а. *lén*). Частина скандинавських запозичень надійшла в англійську мову через французьку, наприклад: *baggage*, *barbed*, *bet*, *boast*.

Значна кількість французьких запозичень надійшла в англійську мову після нормандського завоювання (1066 р.) Французькими за походженням є юридичні терміни, наприклад: *administer*, *arrest*, *bail*. Завойовники принесли з собою також назви деяких рослин

і дерев, наприклад: *cabbage, cauliflower, cucumber*. В побутовій лексиці закріпилися слова *aid, aim, bay, beast, pail*.

Масове запозичення французьких слів почалося через два століття після завоювання. Французькі запозичення позначали поняття різних сфер життя британського суспільства тих часів. Французькими за походженням є одиниці військової (*army, battle, captain, conquer, general, sergeant, victory, war*), релігійної (*confession, pray, religion, sacrifice, solemn, baptize*) сфер, а також сфер юрисдикції і судового права (*attorney, baron, crime, jail, judge, government, justice, parliament, verdict*), будівництва (*bar, chamber, chapel, column*), мистецтва (*art, colour, dance, image, melody, music, ornament, symphony*), освіти (*lesson, pen, pencil, pupil*), відпочинку (*carol, charm, joy, leisure, pleasure*) та інші Французькі запозичення мали статус літературних слів, в той час як власне англійські слова використовувалися в повсякденній мові, наприклад: *do – act, help – aid, husband/wife – spouse, town – city, wish – desire* [7, с. 148].

Французькі запозичення, які надійшли до англійської мови в XII – XIII століттях, традиційно поділяються на дві групи. До першої групи належать слова, що називають поняття, які не існували раніше в картині світу носіїв англійської мови. Подібні лексичні одиниці були здебільшого моносемантичними. Вони мали чітку предметну співвіднесеність і виражали поняття, пов'язані з культурним світом романського середньовіччя, наприклад: *arch – арка, склепіння; collage – колаж, поєднання різнорідних елементів*.

До другої групи французьких запозичень належали слова на позначення понять, спільних для обох мов. Французькі запозичення мали відтінки значення, відсутні у синонімічних словах англійської мови, наприклад: *desire* (синонім до англ. *wish*), *adore* (синонім до англ. *like, love*), *commemorate* (синонім до англ. *celebrate*). Подібні одиниці асимілювалися згідно з орфоепічними, орфографічними та іншими нормами англійської мови. Починаючи з XVI століття в англійську мову стали потрапляти лексичні одиниці, так званого, «паризького говору», який став основою загальнонаціональної мови Франції. Багато з них практично не були асимільовані, наприклад: *campaign, garage, ballet, rouge*.

Економічні та політичні зв'язки Англії та Італії почали розвиватися з XIV століття. Це знайшло своє відображення в словниковому складі англійської мови, в який потрапили італійські слова сфер торгівлі, виробництва, військової справи. Але найбільш відчутним був вплив італійської мови на англійську в епоху Відродження (XIV – XVI ст.). Знайомство з італійською літературою цього періоду, вивчення її мистецтва, архітектури, музики вплинуло на процес запозичення слів з італійської мови. Перші італійські запозичення (XIV–XV ст.) позначали поняття сфер торгівлі і фінансів (*ducat, million, lombard*), військової справи і мореплавства (*alarm, brigand, bark*). У XVI століття економічні зв'язки з Італією привнесли в англійську мову такі запозичення, як *carat, traffic, porcelain*.

У XVIII ст. в англійській мові зростає кількість італійських запозичень, що належали до сфер суспільного життя, торгівлі, наприклад: *manifesto, intrigue, bulletin, risk*. Захоплення італійською музикою викликало запозичення нових музичних термінів: *soprano, falsetto, viola, mandolin* та інші. Зі сфери інших видів мистецтва було також запозичено слова *picturesque, costume, terracotta*. У XIX ст. були запозичені деякі лексичні одиниці, які відображали особливості політичної боротьби в Італії, наприклад: *carbonary, camorra*. Збільшувалася група запозичень, пов'язаних з наукою, однак найбільша кількість запозичень, як і в двох попередніх століттях, стосувалося сфер музики і мистецтва.

Як і запозичення з італійської мови, іспанські запозичення почали з'являтися в англійській мові з XVI ст. Історичні події, що викликали появу іспанських запозичень, пов'язані з великими географічними відкриттями кінця XV – початку XVI ст. Розвиток торгівлі, яка стала наслідком відкриття Америки (1492 р.), відкриття морського шляху в Індію (1492 р.), колонізація Південної та Північної Америки іспанцями, а також подальша співпраця Англії та Іспанії стали рушійними факторами запозичення цілого ряду іспанських слів. Найбільш ранні іспанські запозичення потрапили в англійську мову ще в XIX столітті

через французьку мову. Серед них були і лексичні одиниці арабського походження, що відображали торгівельні стосунки зі Сходом, а також вплив східної культури: *cotton, zenith*. У XV ст. з іспанської мови було запозичено ще кілька слів, наприклад: *lemon, tare* та інші.

У XVI ст. тісні економічні і політичні зв'язки між Іспанією та Англією, а також між Іспанією і Францією сприяли проникненню ряду слів, як з іспанської на англійську мову, так і через французьку мову. Найбільш відомими, запозиченими у XVII ст. з іспанської в англійську, є лексеми *cargo, guitar, castanet*. Серед іспанських запозичень XVIII ст. можна відзначити назви іспанських танців, ігор, страв, елементів одягу, наприклад: *quadrille, bolero, picadorma*. Більшість запозичень з іспанської мови у XIX ст. надійшло до Південної та Північної Америки. Частина цих слів увійшла до складу англійської мови через американську літературу, наприклад: *guerilla, cigarette, lasso, mustang* [9, с. 99].

Зростання ролі об'єднаної Німеччини у світі в ІХХ–ХХ ст. зумовило запозичення слів з німецької мови на англійську. Статус запозичення в англійській мові слова німецького походження отримують через свою безеквівалентність. Найбільша кількість запозичень німецького походження позначає технічні поняття, оскільки розвиток металургії та інших технічних галузей відбувався в цій країні більш швидкими темпами, ніж в інших.

Серед сучасних німецьких запозичень слід зазначити також назви мінералів: *bismuth, cobalt, gneiss, nickel, quartz, zinc*. Дві світові війни призвели до запозичення таких слів: *hurrah, strafe, blitz (Blitzkrieg), ersatz, U-boat*. До сфери психології надходять запозичені німецькі слова *angst* – *страх, турбота, shadenfreude* – *задоволення від неприємностей інших людей*. В англійській мові ці слова сприймаються як іншомовні. Іншим типом запозичень сучасної німецької мови є слова-кальки (*loan-words*) [6, с. 44]. Саме англійське слово *loan-word* є перекладом німецького *Lehnwort*. Подібним чином утворені сучасні англійські слова і вирази *power-politics* (нім. *Machtpolitik*), *inferiority complex* (нім. *Minderwertigkeits-komplex*). Із шведської в англійську мову надійшли слова *orienteeering* (швед. *orienteeering* – *пересування по місцевості за допомогою карти та компаса*), *motocross, moped* [6, с. 46].

Останнім часом зростає кількість запозичень із східних мов. Значне місце серед них займає японська мова. Зростання кількості запозичень японського походження зумовлено зростанням ролі Японії у світовому економічному співтоваристві, а також у галузях, пов'язаних із науково-технічним прогресом. Популярність бойових мистецтв в західних країнах зумовила запозичення їх назв, у яких, поряд з японськими, поширюються також і китайські бойові мистецтва (*gigong, bujincan budo taijutsu, aiku-jitsu, basho, mawashi, zensho, kendo, dohyo*) [4, с. 147].

Російська та англійська мови є представниками різних гілок індоєвропейської родини мов. Деривація російських запозичень англійськими суфіксами свідчить про готовність мовиреципієнта сприймати слова, які надійшли з неспорідненої мови, наприклад: *rayonism, Russianism, Russianist, Russianness, stakhanovite, Stakhanovism, bolshevism, bolshevist*. Особливий інтерес представляють 11 англійських слів з російським суфіксом *-nik*. Після впровадження в 1957 р. Бернардом Ловеллом слова *sputnik* в англійській мові з'явилася тенденція до використання суфікса *-nik* як дериваційного елемента, наприклад: *beatnik, peacenik, straightnik* та інші [4, с. 149].

Поповнення словникового складу англійської мови здійснювалося також і шляхом використання власних (внутрішніх) мовних ресурсів. Внутрішні запозичення не тільки збагачують словниковий склад новими одиницями і лексико-семантичними варіантами, але й викликають формування в макросистемі англійської мови нових словотворчих елементів, зародження нових механізмів і засобів семантичного розвитку, сприяють тенденції до демократизації сучасної літературної англійської мови.

Значний вплив на розвиток англійської мови здійснює її американський варіант, викликаний появою великої кількості неологізмів завдяки лідерству США не тільки в англословному, але й у всьому світі [8, с. 98]. Оскільки національно марковані лексико-фразеологічні елементи (американізми, бритицизми, канадизми, австралізми) не відрізняються від загальної англійської лексики в структурному й інших аспектах, вони легко

запозичуються в інші варіанти англійської мови. Саме цей процес означає процес адаптації неологізмів у лексико-семантичній системі. Найбільш поширеними неологізмами є американізми, запозичені в даний час в британський варіант, наприклад: *diet cop* – чоловік, який стежить за вагою іншого, *sprave* – витратити гроші під виглядом їх зберігання (від *spend+save*). Велика кількість американізмів надійшла в канадський варіант англійської мови, який вважається більш «американізованим», ніж «бритизованим» [5, с. 79].

Формування австралійського варіанта відбувалося на основі діалектів поселенців під впливом американського варіанта, наприклад: *himbo* – красень, *recriminator* – особа, яка звинувачує позивача. Канадський і австралійський варіанти, які вважалися «маргінальними», починають впливати на «класичні» національні варіанти англійської мови. Так, наприклад, починають уживатися такі слова: *menglish* – мова, яка вживається людиною, до людини, про людину; *scuppie* (*socially conscious upwardly-mobile person*) – людина, яка прагне до достатку і благополуччя всіма можливими шляхами.

Отже, процес розвитку і збагачення словникового складу англійської мови здійснювався шляхом поповнення її зовнішніми та внутрішніми запозиченнями. Зовнішніми запозиченнями є лексичні одиниці, що надійшли в англійську мову з інших мов, внутрішні запозичення з'явилися завдяки взаємодії її національних варіантів і лексичних підсистем. Саме внутрішні запозичення відіграють ключову роль у розвитку англійського вокабуляру нині. До перспектив подальших досліджень відносимо вивчення особливостей асиміляції запозиченої лексики англійської мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аракин В. Д. История английского языка / В. Д. Аракин. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
2. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1973. – 303 с.
3. Зацний Ю. А. «Внутрішні» запозичення сучасної англійської мови / Ю. А. Зацний // Вісник СумДУ. – № 11 (95). – 2006. – Т. 1. – С. 23–29.
4. Зацний Ю. А. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови: Монографія / Ю. А. Зацний. – Запоріжжя : ЗДУ, 1998. – 431 с.
5. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Г. Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1988. – 239 с.
6. Berndt R. A. History of the English Language / R. Berndt. – Leipzig : Verlag Encyclopadie, 1982. – 447 p.
7. Crystal D. The English language / D. Crystal. – L. : Penguin Books, 1990. – 288 p.
8. Galinsky H. Stylistic Aspects of Linguistic Borrowings: A Stylistic and Comparative View of American Elements in Modern German, and British English / H. Galinsky // Jahrbuch für Amerikastudien. – 1963. – Bd. 8. – P. 98–135.
9. González F. R. (Ed.). Spanish Loanwords in the English Language: A Tendency towards Hegemony Reversal / F. R. González (Ed.). – Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. – 307 p.
10. Stenton F. Anglo-Saxon England / F. Stenton. – O. : Clarendon Press, 1962. – 747 p.
11. Strang B. A History of English / B. Strang. – L. : Methuen, 1974. – 453 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Василь Бялик** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

*Наукові інтереси:* лексикологія, лексична семантика, неологія, теорія перекладу, когнітивна лінгвістика.

**Олена Немус** – студентка, магістр кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

*Наукові інтереси:* лексикологія, історія англійської мови.

УДК 81'373.6-81'373.2

## ХОРВ. КОРАНА И ДР.-РУС. КОРАНА, КАРАНА: ГЕНЕЗИС И ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ АРЕАЛ



## Александр ИЛИАДИ (Кропивницкий, Украина)

Статья ставит целью этимологический анализ нескольких структурно тождественных гидронимов, которые локализируются в двух частях славянского языкового пространства: имеются в виду хорв. Корана (река в бассейне Купы) и др.-рус. Корана, Карана (река в бассейне Днепра). Существующие в науке точки зрения об их этимологии не имеют опоры в апеллятивной лексике, которая помогает привязать топоним к словарю определенного языка и проясняет ономастиологию названных гидронимов. Именно по этой причине достаточно вероятная славянская этимология анализируемых лексем остается гипотезой, чья верификация напрямую зависит от введения в научный оборот ранее неизвестных данных славянского апеллятивного вокабулярия.

Мы предлагаем новое объяснение этих речных названий, а именно – как иранских лексем, пришедших из словаря сармато-аланского населения Подунавья (р-н Паннонии) и Поднепровья, т. е. оба гидронима консервируют древние иранские формы, близкие к авест. *karana-* 'конец', 'граница, край, берег, сторона', осет. *kaeron* 'конец, край, предел' и др., восходящим к праиранскому \**karana-*. Появление соответствующей восточноиранской формы в ареале днепровской (бассейн Трубежа) и дунайской (бассейн Купы) гидроними напрямую связано с продвижением сарматских племен из междуречья Волги и Дона сначала в Поднепровье, а оттуда – в Подунавье. Таким образом, вопрос о примарности/секундарности двух ареалов решается в пользу приднепровского как изначального, тогда как паннонский оказывается переселенческим.

**Ключевые слова:** этимология, дериват, славянский, иранский, лексема, рефлекс, гидроним.

Стаття має на меті этимологічний аналіз кількох структурно тотожних гідронімів, які локалізуються у двох частинах слов'янського мовного простору: мають на увазі хорв. Корана (річка у басейні Купи) і д.-рус. Корана, Карана (річка у басейні Дніпра). Погляди щодо їхньої етимології, які існують у науці, не мають опори в апелативній лексиці, що допомагає прив'язати топонім до словника певної мови та прояснює ономастиологію наведених гідронімів. Саме з цієї причини досить імовірна слов'янська етимологія проаналізованих лексем лишається гіпотезою, чия верифікація цілком залежить від уведення до наукового обігу раніше невідомих свідчень слов'янського апелативного вокабулярія.

Ми пропонуємо нове пояснення цих річкових назв, а саме – як іранських лексем, які прийшли зі словника сармато-аланського населення Подунав'я (р-н Паннонії) і Наддніпрянщини, тобто обидва гідроніми консервують давні іранські форми, близькі до авест. *karana-* 'кінець', 'межа, край, берег, сторона', осет. *kaeron* 'кінець, край, межа' та ін., які сягають праіранського \**karana-*. Поява відповідної східноіранської форми в ареалі дніпровської (басейн Трубежу) і дунайської (басейн Купи) гідронімів цілком пов'язана з просуванням сарматських племен з междуріччя Волги й Дону спочатку в Наддніпрянщину, а звідти – у Подунав'я. Таким чином, питання про примарність/секундарність двох ареалів вирішується на користь наддніпрянського як первісного, тоді як паннонський виявляється переселенським.

**Ключові слова:** етимологія, дериват, слов'янський, іранський, лексема, рефлекс, гідронім

The paper deals with the etymological analysis of some structurally identical hydronyms which are attested in two parts of Slavonic lingual areal: Croatian Корана (a confluent of the Kupa river; Koranna, 1224, Corana, Corona 1292, derivative Coranicza, 1224) and Old-Russian Корана, Карана (a confluent of the Dnieper river) are implied. Suggested earlier etymological versions are not supported with appellative lexicon, which would help us relate mentioned toponyms to the vocabulary of the certain language and clarify the meaning of onomasiology of these hydronyms. It is the reason of what the possible Slavonic etymology of analyzed words is still just a hypothesis. Its verification directly depends on the enter in the scientific circulation of earlier unknown facts of Slavonic appellative vocabulary.

We suggest a new explanation of these river names – namely as Iranian lexemes, belonging to the vocabulary of Sarmatian-Alan population of Dunay (Pannonia) and Dnieper rivers coast. It means that both hydronyms save the ancient Iranian forms etymologically identical to Avestian *karana-* 'end', 'frontier', 'edge', 'border', 'side', 'coast, bank', Ossetian *kaeron* 'end', 'edge', 'border' and so on, going back to the Proto-Iranian \**karana-*. Appearance of the appropriate East-Iranian form in the areal of the Dnieper (a confluent of the Trubezh river) and Dumaj (a confluent of the Kupa river) river flow is directly connected to the migration of Sarmatian tribes from the interfluvium of the Volga and the Don first to the Dnieper river banks and then to Pannonia. Thus the issue of two areals primary/secondary can be solved in favour of the Dnieper river territory as the point of Sarmatian migration departure and consequently Pannonia is the resettlement areal.

**Key words:** etymology, derivative, Slavonic, Iranian, lexeme, reflex, hydronym.

Паннония как объект историко-археологического исследования – территория, во многом уникальная хотя бы потому, что была заселена с очень древнего времени, и традиция ее культурного освоения, насколько позволяют судить данные специальных исследований, никогда не прерывалась. Происходившая на протяжении многих веков смена населявших ее этносов оставила после себя многочисленные следы не только в виде целого ряда археологических культур, отождествляемых с иллириязычными племенами, германцами, кельтами, иранцами, славянами, но также в виде многочисленных географических названий – живых свидетелей этнической истории региона (сложная языковая ситуация в Паннонии с древнейшей эпохи до конца периода Великого переселения народов глубоко исследована и

подробно изложена в: [14]). Многие из них фиксируются в документах с достаточно старого времени, что позволяет проследить эту историю с позиций лингвистики: название, данное одним народом, изменялось в речи других, пришедших сюда позднее, и по характеру фонетической и грамматической адаптации топонима часто можно определить языковую принадлежность пришельцев, как, например, в случае с адаптацией венграми славянской или сармато-аланской топонимии.

С другой стороны, не всегда нужно говорить о преемственности языковой традиции, имея в виду независимое (без взаимного освоения) существование топонимов, принадлежащих словарю разных народов, но относящихся к одному хронологическому слою. К такому слою относятся географические названия, возникшие в речи местного славянского населения Паннонии и вторгшихся сюда в I в. до н. э. – I в. н. э. сарматов. Особую проблему для лингвиста, занимающегося ономастическими древностями этого ареала, представляют случаи генетической неоднозначности того или иного топонима, когда он равным образом может быть объяснен как на славянской, так и на иранской (сарматской) почве. Ее решение побуждает изыскивать дополнительные аргументы для того, чтобы склонить чашу весов в пользу какого-то одного из объяснений или хотя бы выделить его как более аргументированное. На одном из таких случаев нам бы хотелось остановиться подробно. Речь идет о гидрониме *Korana/Kорана*, попытки толкования которого в известной нам профильной литературе представлены несколькими этимологическими версиями.

Итак, названия паннонских рек, известные из письменных источников как хорв. *Kорана*, *Kòрана* – правый приток Купы [10, с. 6; 11, с. 702], *Korana* – приток Козяка, Купы (бассейн Савы) и фигурирующие в памятниках в виде *Koranna*, 1224 г., *Corana*, *Corona* 1292 г., (произв.) *Coranicza*, 1224 г., неоднократно оказывались в центре внимания исследователей архаичной европейской гидронимии. Здесь нет необходимости в подробном изложении всех имеющихся сегодня попыток интерпретации интересующих нас лексем, потому приведем только наиболее, как нам кажется, аргументированные и сформулированные в одном ключе (детально об этимологии указанных форм см. в: [18, с. 184–185; 19, с. 277; 6, с. 209–210]).

Согласно первой, эти названия сохраняют старое производное с формантом *-ānā* от и.-е. *\*(s)ker-* ‘вертеть, поворачивать, сгибать’ ~ авест. *skarəna-* ‘круглый’, гр. κορόνη ‘любой изгиб, неровность’. Правда, при этом привязка к языку конкретного этноса не делается [19, с. 277], что можно понимать как учет наддиалектного характера реликтовой индоевропейской гидронимии, о чем неоднократно писал академик О. Н. Трубачев.

Согласно второй, сохраненную в них форму *\*korana* допустимо считать исконным элементом славянского словаря, где она была либо индоевропейским наследием *\*kor-ānā*, *\*kor-ōn-*, либо инновацией – дериватом с суфф. *-an-* от все того же корня *\*kor-* с широким набором значений ‘гнуть, сгибать; рубить, резать’ [6, с. 210]. Славянский генезис названия как будто подтверждается аналогами с восточнославянской территории, ср. др.-рус. Корана, 1139 г. – урочище (по другим сведениям – река) в Переяславской земле, по которому князь Андрей гнал полки Святослава (брат князя Всеволода), разбитые под Переяславлем (эпизод о княжении в Киеве Всеволода Олговича), ср. «до Коранh» [9 (1: 308)], «до Коряня» [13, с. 226], «до Каранh» [3, с. 32], укр. *Корань* (*Карань*, *Карáнь*, *Каронь*, *Курань*, *Кираñ*) – река, приток Трубежа [23 (2: 265)]. Отсутствие этой лексемы в славянском апеллативном словаре указывает на древность зависимого от неё гидронима. Возможно, её следы находим также и в *Korana*, *Koran* – антропонимы [21, с. 70], пол. *Koranziv* – гидроним [22, с. 146].

Потенциально такое слово могло существовать в славянском, т. к. его форма целиком укладывается в рамки структуры праславянского слова, о чем говорит ряд архаичных производных от *\*kor-* и большое количество славянских образований с суффиксом *-an-* с широким спектром словообразовательных значений. Его былое наличие в славянском этимологическом гнезде с основой *\*(s)ker-* можно предсказать, основываясь на логике морфологии славянского слова, принципах организации славянских генетических гнезд с корнями на плавный сонант и частотности дериватов с *-an-*. Однако до введения в научный оборот реально зафиксированных апеллативов *\*коран(a)*, *\*корон(a)* для обозначения изогнутости, кривизны, кромки (результат развития семантики □резать□), которые можно

было бы убедительно истолковать как дериваты от *\*kor-*, существование *\*korana* остается гипотетическим. Особенно, если формально близкая апеллативная и проприальная лексика отмечается в иранских языках, чьи контакты со славянскими – это историческая реальность. И с ней согласуется то, что вся упомянутая топонимия локализуется как раз в ареалах славяно-иранского взаимодействия – в Подунавье и Поднепровье.

Важно также, что топонимические ареалы с основой *\*Koran-* частично совпадают с ареалами сарматской археологии: среди шести групп савромато-сарматских памятников (могильников), разграниченных крупными водными артериями, есть две большие группы захоронений, территория которых очерчивается междуречьем Дуная и Днепра [1, с. 144]. Об этом говорят и данные истории: различные области Паннонии заселялись сарматскими племенами постепенно: первыми были языги, осевшие в Нижней Паннонии еще I в. н. э., остальные сарматы распространялись по сопредельным территориям военным путем вплоть до IV в. Число сарматов было настолько велико, что их земля за паннонским лимесом именовалась *terra Sarmatica* [8, с. 229, 234, 235].

Иранская этимология перечисленных лексем зиждется на возможности отражения в них иранского апеллатива типа *\*karana-*, ср. такие его рефлексy: авест. п. *karana-* ‘конец’, ‘граница, край, берег, сторона’, ср.-перс. *karān-* ‘сторона, край, берег’, кл. перс. *karān-* ‘граница, край, берег, рубеж’, осет. *kæron* ‘конец, край, предел’ и под. [16 (4: 286–289)]. В самом ареале иранской речи этот географический термин не столь уж часто становился топонимом, зато все известные случаи его топонимизации имеют глубокий возраст, свидетельствуя о древности языковой традиции в местах, где они отмечены. Ср. *Карани*, *Карань* – ойконим в Крыму < сарм.-алан. *\*karanī* ‘крайняя’ [15, с. 327], а также на территории древней Армении мид. *\*Payt(a)-karan-/ \*Fayt(a)-karan-*, *\*Lan(a)-karan-* ~ др.-мид. *\*karan-* ‘берег, граница, край, область’ и самоназваниями каспских племен в первой части [12, с. 55–56]. В сущности, днепровский, паннонский и крымский ареалы топонимов с сарм.-алан. *\*karan* – это звенья одной цепи, показывающей исходный ареал (Поднепровье) и вектор распространения лексемы (Подунавье и Крым).

Таким образом, велика вероятность усвоения топонимов славянами из иранской речи. Развитие иран. *\*karanā-* (точнее – какого-то из его рефлексов) в *\*korana* на славянской почве прошло стадию *\*korona* (ср. вариант *Corona*) с диссимиляцией *o – o > o – a* или как результат влияния слав. производных с формантом *-ana*. Семантика формально соотносительных с гидронимами иранских апеллативов достаточно четко характеризует роль реки как естественной границы, отделявшей край, владения сарматов от земель других народов пестрой в этническом отношении Паннонии или территории Поднепровья.

При допущении этимологического и структурного тождества паннонского названия (может быть, сюда же и хорв. ойконим *Korana* [20, с. 233]) и зафиксированных на территории современной Украины топонимов (см. выше) напрашивается вывод, что восточнославянские варианты либо перенесены из Паннонии в ходе расселения славян, либо воспроизводят реликты речи живших тут скифов и сарматов, словарь которых также мог содержать аналогичные лексемы (праиран. *\*karanīa-* > сев.-вост. *\*karanīya-*). Второе более вероятно: очередной этап освоения сарматами восточноевропейских степей на рубеже эр осуществлялся путем продвижения их племен от Днепра к Дунаю (I в. до н. э. – I в. н. э.) [7, с. 38], а потому, «оставив» свою гидронимию в бассейне Днепра, они частично воспроизвели ее, придя в Подунавье.

Мнение о том, что в вариантах *Карань*, *Корань* обязательно отражена тюркская форма *Каран* (~ башкир. *qaran* ‘речка, родник’, в итоге выводимое из иран. слова типа перс. *karane* ‘берег, побережье’, ‘край, рубеж, граница’ [2, с. 155, 158]), представляется спорным. Учитывая преобладание ирано-славянской языковой традиции на землях, ограниченных бассейном Днепра, их столь же вероятно толковать как результат переосмысления (часто наблюдается в случаях с иноязычными элементами в топонимии) восточноиранского названия в славянском или тюркском употреблении. Не последнюю роль в возникновении известных сегодня вариантов сыграли фонетические процессы славянской речи: форма

*Карань* легко могла возникнуть из *Корань* посредством регрессивной ассимиляции гласных в соседних слогах ( $o - a > a - a$ ), ср. еще особое указание на поздний возраст фиксации *Карань* сравнительно с остальными [5, с. 70]. Мнимой оказывается и «необъяснимость» на почве русского (правильнее было бы сказать – украинского) языка разновидности гидронима *Курань* (так см.: [2, с. 155]), т. к. славянскому произношению свойственно повышение степени лабиализации [o] (напр., в позиции после *k*), приводящее к его переходу в [u], ср. рус. диал. (перм.) *коку́ра* ‘прическа в виде закрученного и стянутого сзади пучка волос’, ‘узел’ наряду с (перм., арх., костр., олон.) *коко́ра* ‘корень дерева’ < псл. *\*kokora*; рус. диал. (урал.) *кума́рь* ‘комар’, пол. диал. *kutor* ‘то же’ < *\*komař*; укр. диал. *кума́н* ‘конь’ наряду с *комо́нь* < *\*komoň*; болг. диал. *кулó* ‘колесо’ наряду с *колó* < *\*kolo* [17 (10: 114–115, 141, 169–170, 177)] и др. случаи. Предположительно, форма *Курань* у названия реки появилась на том отрезке её течения, где бытовали говоры с указанной фонетической чертой.

По-другому об укр. *Корань* см.: [5, с. 70], где предлагается сближение с тюрк. *каран* ‘темный’, ‘темнота’ и альтернативное объяснение от слав. *\*корь* ‘дерево’. К слову сказать, по причине генетической неоднозначности нельзя исключить сармато-аланскую природу названия *Каранья-Кур*, относимого к тюркским гидронимам-композитам с первым компонентом *каран* ‘темный’ [4, с. 171], т. к. оно может оказаться порчей формы типа сарм.-алан. *\*karanī* в Крыму (см. выше), осложненной в тюркском обиходе варваризмом *кур*. О возможных судьбах иран. *\*karana-* в широком ареале тюркской топонимии см. [2, с. 153–158; с упоминанием слав. этимологии из: 5].

Коротко срезумируем сказанное. Предложенная иранская версия происхождения хорв. *Корана* и др.-рус. *Корана*, *Карана* выгодно отличается от теоретически возможного отнесения их к исконно славянской лексике несколькими контрольно важными аргументами. Во-первых, эти гидронимы имеют реальную опору в иранском апеллативном словаре среди формально идентичных терминов географической номенклатуры, которые хорошо объясняют мотивацию названий рек в разных частях исторической Славии. Во-вторых, характер распространения носителей сармато-аланской речи показывает пути, которыми топонимы с основой *\*Karan-/\*Koran-* попали на территории, где их несколько позднее зафиксировала письменная история, и приблизительно очерчивает «очаг» их иррадиации. Это те детали, которые, по нашему мнению, делают иранскую этимологию более предпочтительной сравнительно с остальными бытующими в литературе интерпретациями.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Берлизов Н. Е. Ритмы Сарматии. Савромато-сарматские племена Южной России в VII в. до н. э. – V в. н. э. / Н. Е. Берлизов. – Краснодар : КГУКИ ; Парабеллум, 2011. – Ч. I. – 320 с. + CD.
2. Валеев Г. К. Из истории южноуральской топонимики и географической терминологии / Г. К. Валеев // Вестник Челябинского университета. Серия 2 : Филология. – Челябинск, 1996. – №. 1. – С. 153–162.
3. Летопись по Воскресенскому списку // Полное собрание русских летописей, изданное по Высочайшему повелению Археологической комиссией. – С.-Петербург, 1856. – Т. VII. – 358 с.
4. Гідронімія України в її міжмовних і міждіалектних зв'язках / [відп. ред. О. С. Стрижак] ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР. – К. : Наук. думка, 1981. – 263 с.
5. Етимологічний словник літописних географічних назв Південної Русі / [відп. ред. О. С. Стрижак]. – К. : Наук. думка, 1985. – 256 с.
6. Іліаді О. І. Слов'янські мовні релікти в топонімії Балкан / О. І. Іліаді. – К. ; Кіровоград : КОД, 2008. – 418 с.
7. Клепиков В. М. Ранние сарматы в контексте исторических событий Восточной Европы / В. М. Клепиков, А. С. Скрипкин // Донские древности (= Сарматы и Скифия. Сб. науч. трудов III Междунар. конф. «Проблемы сарматской археологии и истории», посвященной памяти Константина Федоровича Смирнова). – Азов, 1997. – Вып. 5. – С. 28–40.
8. Колосовская Ю. К. Паннония в I–III веках / Ю. К. Колосовская. – М. : Наука, 1973. – 256 с.
9. Полное собрание русских летописей, издаваемое Постоянной историко-археологической комиссией АН СССР : Лаврентьевская летопись. – Л. : Изд-во АН СССР, 1926–1927. – Т. I, вып. 1–2.
10. Липовский А. Л. Хорваты (с приложением карты Хорватии, Славонии и Далмации). – С.-Петербург, 1900. – 406 с.
11. Мичатек Л. А. Дифференциальный сербско-русский словарь. Имена географические / Л. А. Мичатек. – С.-Петербург, 1903. – 757 с.
12. Периханян А. Г. Этимологические заметки. I / А. Г. Периханян // Историко-филологический журнал (Ереван). – 1982. – № 1. – С. 55–62.

13. Софийская первая летопись старшего извода // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки рус. культуры, 2000. – Т. VI, вып. 1. – 320 с.
14. Трубачев О. Н. Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования / О. Н. Трубачев. – М. : Наука, 2003. – 495 с.
15. Шапошников А. К. Словарь древнейшей ономастики Таврического полуострова / А. К. Шапошников // Топонимика Крыма. 2011: [сб. статей / сост. Ю. А. Беляев]. – Симферополь : Универсум, 2011. – С. 271–444.
16. Расторгуева В. С. Этимологический словарь иранских языков / В. С. Расторгуева, Д. И. Эдельман. – М. : Вост. литература, 2000–2015. – Т. 1–5.
17. Этимологический словарь славянских языков: Праслав. лекс. фонд / [под ред. О. Н. Трубачева и А. Ф. Журавлева]. – М. : Наука, 1974–2016. – Вып. 1–40.
18. Dickenmann E. Studien zur Hydronymie des Save-systems / E. Dickenmann. – Heidelberg : Carl Winter, 1966. – Bd. I. – 210 S.
19. Duridanov I. Die Hydronymie des Vardarsystems als Geschichtsquelle / I. Duridanov. – Köln ; Wien : Böhlau Verlag, 1975. – 417 S.
20. Imenik mesta. Pregled svih mesta i opština, narodnih odbora srezova i pošta u Jugoslaviji. – Beograd : Izd. «Službenog lista FNRJ», 1956. – 499 s.
21. Leksik prezimena Socijalističke Republike Hrvatske. – Zagreb : Tipograf, 1976. – 722 s.
22. Szulowska W. Nazwy wód w Polsce / W. Szulowska, E. Wolnicz-Pawłowska. – Warszawa : PAN DIT, 2001. – Cz. I: Układ alfabetyczny. – 337 s.
23. Wörterbuch der russischen Gewässernamen / [Begr. von M. Vasmer]. – Berlin ; Wiesbaden : Otto Harrassowitz, 1961–1969. – Bd I–V.

#### ІНФОРМАЦІЯ ОБ АВТОРЕ

**Александр Илиади** – доктор філологічних наук, завідує кафедрою методик дошкільного і начального навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Научні інтереси:* порівняльно-історична грамати́ка індоевропейських мов, індоевропейська етимологія, історія славянських мов, історична синтаксисологія, лінгвістична типологія.

УДК 861.111

## УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ В ДЗЕРКАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ

**Олена ПАНЧЕНКО (Дніпро, Україна)**

*У статті розглядається проблема побудови словникових дефініцій реалій української мови в англійських словниках. Реаліями є назви властивих лише певним народам предметів національної культури, фактів історії, державних інститутів, імена фольклорних героїв, міфологічних істот тощо. Дослідження виконано на матеріалі низки англійських словників: «Новий англійський словник на історичних принципах», словники Webster's, Longman dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary. Проаналізовано приклади вдалих та невдалих тлумачень та їх лінгвокультурологічних ілюстрацій. Більшість слів-реалій було подано транскрибуванням, деякі мають дефініцію в двомовних словниках; різні одномовні тлумачні, енциклопедичні словники надають інформацію про те чи ту реалію з різним ступенем деталізації. Лінгвокраїнознавчі словники дають змогу не лише зрозуміти основні значення лексем, але й надають усю повноту семантичної структури мовної одиниці, мотивуючи її відомостями з культури та історії народу. Вони містять комплекс інформації про граматичні форми, сполучуваність, образні перенесення, фразеологічні одиниці – увесь національно-культурний фон, без якого неможливе глибоке опанування іноземних мов.*

**Ключові слова:** реалія, словник, словникова стаття, словникова дефініція, переклад, тлумачення.

*Елена Панченко. Украинские реалии в зеркале английской лексикографии. В статье рассматривается проблема построения словарных дефиниций реалий украинского языка в англоязычных словарях. Реалиями являются названия присущих лишь определенным народам предметов национальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена фольклорных героев, мифологических существ и тому подобное. Исследование выполнено на материале ряда англоязычных словарей: "Новый английский словарь на исторических принципах", словари Webster's, Longman dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary. Проанализированы примеры удачных и неудачных толкований и их лингвокультурологических иллюстраций. Большинство слов-реалий были переведены с помощью транскрипции, некоторые имеют дефиницию в двуязычных словарях; разные одноязычные толковые, энциклопедические словари предоставляют информацию о той или той реалии с разной степенью детализации. Лингвострановедческие словари дают возможность не только понять основные значения лексем, но и предоставляют всю полноту семантической структуры языковой единицы, мотивируя ее сведениями из культуры и истории народа. Они содержат комплекс информации о грамматических формах, сочетаемости, образных переносах, фразеологические единицы - весь национально-культурный фон, без которого невозможно глубокое овладение иностранным языком.*

**Ключевые слова:** реалия, словарь, словарная статья, словарная дефиниция, перевод, толкование.

*Olena Panchenko. Ukrainian Realia Mirrored by English Dictionaries. The article deals with the problem of constructing vocabulary definitions of Ukrainian realia in English dictionaries. The realias are the names inherent only to certain peoples objects of national culture, facts of history, state institutions, names of folk heroes, mythological beings, etc. The research is based on a series of English-language dictionaries: New English Dictionary on Historical Principles, Webster's Dictionaries, Longman Dictionary, Cambridge Dictionary, and Oxford Dictionary. Examples of successful and unsuccessful interpretations and their linguistic and cultural illustrations are analyzed. Most of the real-world words were transcribed some have a definition in bilingual dictionaries; various monolingual interpretative, encyclopedic dictionaries provide information about a particular realia with varying degrees of detalisation. In its semantic content, each realia consists of a certain number of semes that create its denotative and connotative meaning (which carries ethno-cultural information). There are cases when denotative information retreats to the background, and information is predominantly connotational, in particular, national-cultural, local. Thus, the Ukrainian "pumpkin" in the Ukrainian-English binary comparison is not realignment in the denotative plan: in the flora of the English-speaking world there is also the same vegetable as pumpkin. But the Ukrainian word "pumpkin" is a realization of the English language as a target and, in fact, to all languages of the world, when it is used in the connotative meaning as a symbol of denial in proposal. And if we consider this reality as a phraseologism-the "give a pumpkin" reality, we will find in the dictionaries a phrase "to refuse a proposal of marriage," which will not carry any connotative meaning at all. Linguistic studies dictionaries make it possible not only to understand the basic values of the lexemes, but also to provide all the completeness of the semantic structure of the linguistic unit, by motivating its information from the culture and history of the people. They contain a complex of information on grammatical forms, connectivity, figurative transitions, phraseological units - the entire national-cultural background, without which it is impossible to master foreign languages profoundly.*

*Key words: realia, dictionary, dictionary entry, dictionary definition, translation, explanation.*

У статті в загальному вигляді ставиться проблема тлумачення українськомовних реалій. Ця проблема є однією з актуальних, тому що просування України в європейському напрямку порушує питання ознайомлення наших нових партнерів з особливостями українського життя.

Проблемі вивчення реалій та відтворення їх у перекладі присвячено чимало розгорнутих і коротких мовознавчих та перекладознавчих розвідок. Ученими, такими, зокрема, як С. Влахов і С. Флорін, Р. Зорівчак, В. Крупнов, О. Реформатський, В. Репін, А. Супрун, В. Уваров, запропоновано різнотипні класифікації реалій, досліджено труднощі, пов'язані з адекватним перенесенням у перекладний текст всього масиву культурної інформації, закодованої в реаліях, що містяться в першотворі. Грунтуючись на аналізі численних перекладів літературних творів, українські дослідники (Р. Зорівчак, В. Коптілов, О. Кундзіч, О. Чередниченко та ін.) показують шляхи подолання мовних перешкод, зумовлених розбіжностями культур. Але словникове подання українськомовних реалій заслуговує на окреме дослідження.

Метою статті є аналіз засобів подання реалій в одномовних та двомовних англійських словниках. Українські реалії, як правило, порівняно бідно представлені у сучасних тлумачних та перекладних словниках, що мають нормативний характер і спираються переважно на літературні цитати, а не на живе народне мовлення, де реалій найбільше. Серед англійських лексикографічних джерел необхідно назвати, з погляду тлумачення реалій, оксфордський «Новий англійський словник на історичних принципах» [5], а також словники Webster's, Longman dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary та ін.

Ми розуміємо реалії як назви властивих лише певним народам предметів національної культури, фактів історії, державних інститутів, імена фольклорних героїв, міфологічних істот тощо. Наприклад, для українського етносу це будуть: *рушник, хата, пироги, борщ, коровай, вишиванка, козак, чумаки, Запорозька Січ, Байда, Маруся Чурай, Київ* та ін. Л. М. Дяченко називає їх понятійно-безеквівалентними [2, с. 195]. До номінацій із національно-культурним змістом у конотативному шарі відносять слова, які характеризуються у зіставлених мовах додатковими до понятійних елементами значень, заснованими на психолого-оцінних, релігійних, історичних та інших асоціаціях. Так, порівнюючи людину з *ведмедем*, українці мають на увазі, що вона велика, незграбна; англійці та жителі США – тепла, м'яка; італійці – дика, фіні – фізично сильна, але ласкава тощо. Часто національно-культурні елементи значення не входять у дефініцію мовної одиниці, а отже не фіксуються тлумачними, перекладними словниками, що ускладнює адекватне сприймання тексту.

Завдання двомовної лексикографії в плані представлення культурно-конотативної лексики: виділити в коментарі до перекладного еквівалента мінімум інформації, яку

необхідно знати, щоб правильно сприймати і вживати слова чужої мови. Аналіз двомовних словників свідчить, що в їхніх словникових статтях такий коментар найчастіше відсутній, а замість нього використано такі способи тлумачення слова, як синоніми, описовий переклад, транскрипція. Наприклад:

- **бурлак** — *barge hauler* [5];
- **бурлак** — *hauler, tower, tracker* [3];
- **бурлак** — *peasant without land or family, vagrant* [4, с. 200];
- **бурлак** — *bargeman, (barge) hauler, Burlak* [1].

Відсутність в двомовних словниках інформації про предмет часто не дає змогу читачеві – не-носію мови правильно зрозуміти текст, де використано слово, що позначає цей предмет. Але така національно-культурна специфіка слова інколи відбивається в одномовному словнику. Наприклад реалія *коровай*, що означає великий круглий пухкий хліб із прикрасами з тіста, який печуть на весілля. Двомовні перекладні словники або не надають ніякого коментаря, або пропонують такий опис предмета.

АВВУ Lingvo пропонує переклад – *коровай* – *round loaf, bridecake* [5]. Українсько-англійський словник реалій дає транскрипцію з поясненням: *коровай* – *korovai (decorated wedding loaf; wedding bread)* [4? с. 204].

Словник Вебстера дає таке пояснення: *bridecake* – *rich or highly ornamented cake, to be distributed to the guests at a wedding, or sent to friends after the wedding* [13]. В інших одномовних та енциклопедичних словниках ми не знайшли англomовного пояснення цієї реалії.

Розглянемо далі реалію *гуцул* – *етнографічна група українців, що живуть у Карпатах*. В перекладних словниках знаходимо переклад: *гуцул* – *Hutsul, Huzul, Guzul*. Крім того, словник Мультигран пропонує ще і пояснення до перекладу: *Huzul –Ukrainian inhabitant of Carpathian region* [3]. Щодо одномовних словників, в жодному ми не знайшли пояснення цього слова.

Однією з найвідоміших українських реалій є *бандура*. В двомовних словниках подається переклад з дефініцією: словник АВВУ Lingvo пропонує *bandura, bandore, pandora (a Ukrainian stringed instrument)* [5]; словник Мультигран дає такий переклад: *бандура* – *pandura, pandora (Ukrainian mandolin-like string instrument)* [3]. В одномовних словниках також знаходимо пояснення до цієї реалії, порівняно з попередньою.

Oxford Dictionary – *bandura* – *A Ukrainian stringed instrument resembling a large asymmetrical lute with many strings, held vertically and plucked like a zither* [10].

Словник Вебстера пропонує таке визначення: *bandura* – *a traditional Ukrainian stringed musical instrument shaped like a lute, having many strings* [13].

Онлайн словник англійської мови визначає цю реалію так: *bandura* – *a Ukrainian stringed instrument of the lute family* [1].

В енциклопедії Британіка знаходимо розлогу статтю про цю реалію, в якій міститься докладна інформація про цей музичний інструмент, що є дуже корисним для іноземців [9]. Іншомовний користувач словника при такому тлумаченні отримує загальне уявлення про предмет.

До змісту мовного знаку реалій входить культурний компонент денотативної і конотативної природи. Наприклад, традиційне уявлення реалії *козак* за даними тлумачних словників таке:

**Cossack** – 1) *a member of a people of southern Russia, Ukraine, and Siberia, noted for their horsemanship and military skill* [5];

2) *a member of a Cossack military unit* [10];

3) *a member of any of a number of autonomous communities drawn from various ethnic and linguistic groups (as Slavs, Tatars, and Circassians) that formed in Ukraine, southern Russia, the Caucasus Mountains, and Siberia after about 1400 and that were completely incorporated into czarist Russia during the 18th and 19th centuries* [8].

В цих тлумачних словниках представлено як денотативний, так і конотативний культурний компоненти (історична спільність, місце проживання, заняття). Групу номінацій

із національно-культурним компонентом у денотаті становлять назви властивих тільки певним народам предметів національної культури, фактів історії, державних інститутів, імена фольклорних героїв, міфологічних істот тощо, відомі в науці як реалії. Наприклад, для українського етносу це будуть: *рушник, хата, пироги, борщ, коровай, вишиванка, козак, чумаки, Запорозька Січ, Байда, Маруся Чурай, Київ* та ін. До номінацій із національно-культурним змістом у конотативному шарі уналежнюють слова, які характеризуються у зіставлених мовах додатковими до понятійних елементами значень, заснованими на психолого-оцінних, релігійних, історичних та інших асоціаціях.

За своїм семантичним наповненням кожна реалія складається з певної кількості сем, що створюють її денотативне і конотативне значення (яке несе етнокультурну інформацію). Ось, наприклад, смислова структура реалії «**жупан**»:

1) *Старовинний верхній чоловічий одяг, оздоблений хутром і позументом, що був поширений серед заможного козацтва та польської шляхти;*

2) *Теплий верхній чоловічий суконний одяг).*

В англійській лексикографії зафіксовано випадки транскрипції з поясненням цієї реалії:

1) *zhupan – man's long outer garment* [1];

2) *zhupan – warm overcoat worn by Poles and Ukrainians* [3].

**Жупан** → денотативна інформація «український верхній чоловічий одяг → конотативна інформація «ознака заможності». Отже, ми можемо сказати, що в цьому випадку передано тільки денотативне значення реалії.

Зазначимо випадки, коли денотативна інформація відступає на задній план, а переважає інформація конотативна, зокрема національно-культурна, локальна. Так, українська лексема «**гарбуз**» в українсько-англійському бінарному зіставленні не реалія в денотативному плані: у флорі англійського світу є також така сама городина *a pumpkin*. Але українське слово «**гарбуз**» – реалія щодо англійської мови як цільової і, по суті, щодо всіх мов світу, коли воно вживається в конотативному значенні як символ *відмови при сватанні*. А якщо розглядати цю реалію, як фразеологізм-реалію «*дати гарбуза*», то в словниках ми знайдемо словосполучення «*to refuse a proposal of marriage*», що зовсім не буде нести ніякого конотативного значення.

Особливо складною є символіка при перекладі англійською мовою. В культурі різних народів один і той самий предмет може мати не тільки різну символіку, але й зовсім її не мати. Так, наприклад, реалія «**червоні маки**» символізує нещасливе кохання. В словниках ми не знаходимо цього сталого словосполучення і зазвичай перекладачі просто їх перекладають по словам – (*red poppies*). В англійському світі маки такого символічного значення не мають, отже в українсько-англійському зіставленні на рівні символів *маки* – реалія.

Словники різних мов потребують різних коментарів до тих чи тих реалій. Різниця в коментарях особливо важлива для представлення політичної або ідеологічної лексики. Коментарі до такої лексики зумовлюються різними обставинами: 1) різницею у представленні у різних народів; 2) історичною змінністю сприйняття реалії. Розглянемо, наприклад, реалію **колгосп**. В уяві носія мови включає таке пояснення: *колгосп – колективне господарство (соціалістична форма виробничого об'єднання трудящих селян для колективного ведення сільського господарства, що ґрунтується на усуспільненні основних засобів виробництва)*. В багатьох перекладних, тлумачних та енциклопедичних словниках вказано, що реалія *колгосп* була характерною для «комуністичних країн». Англійські словники представляють цю лексему калькою – *collective farm*. Але в багатьох одномовних тлумачних англійськомовних словниках знаходимо пояснення цієї реалії:

• *collective farm – a jointly operated amalgamation of several smallholdings, especially one owned by the state* [10];

• *collective farm – a farm that is run by several farmers and controlled by the government* [8];

• *collective farm – a farm operated collectively* [13];

• *collective farm – a large farm that is owned by the government and controlled by the farm workers* [12];



• *collective farm* – (originally in countries that had a communist system of government) a large farm or group of farms owned by the state but controlled by the workers [7].

Отже, проаналізувавши реалії, їх пояснення та переклад в словниках, ми можемо зробити висновок, що більшість слів-реалій було подано транскрибуванням, деякі мають дефініцію в двомовних словниках; різні одномовні тлумачні, енциклопедичні словники надають інформацію про ту чи ту реалію з різним ступенем деталізації.

Аналіз українських слів в англійській мові показав, що в тлумаченні українського слова в англійських тлумачних словниках актуалізується те уявлення про українські реалії, яке властиво носіям іноземних мов. Ця різниця в сприйнятті створює потенціал культурної інформації, тобто вказівка на те, що потрібно представляти в тлумаченні лексичного значення культурно-конотативного слова, а що ні. Лінгвокраїнознавчі словники дають змогу не лише зрозуміти основні значення лексем, але й надають усю повноту семантичної структури мовної одиниці, мотивуючи її відомостями з культури та історії народу. Вони містять комплекс інформації про граматичні форми, сполучуваність, образні перенесення, фразеологічні одиниці – увесь національно-культурний фон, без якого неможливе глибоке опанування іноземних мов.

Перспективу подальшого дослідження ми бачимо в аналізі подання англомовних реалій в українських тлумачних словниках з метою порівняння засобів дефініювання реалій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Англійські словники та енциклопедії онлайн [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://slovar-vocab.com/>
2. Дяченко Л. М. Функціонально-семантична характеристика безеквівалентної та фонові лексики сучасної української мови: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Л. М. Дяченко. — Ін-т укр. мови НАН України. — К., 1997. — 175 с.
3. Електронний словник «Мультитран» [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.multitrans.ru/c/m.exe?a=1&SHL=2>
4. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад (на матеріалі англомовних перекладів української прози) / Р. П. Зорівчак. — Львів: Вид-во при Львів. ун-ті, 1989. — 216 с.
5. АБВУД Lingvo [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.lingvo.ua/ru>
6. A new English dictionary on historical principles: in 10 vols. — Oxford: Clarendon press, 1888-1928. — Vols. 1-10.
7. Cambridge Dictionary [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org/>
8. Dictionary and Thesaurus / Merriam-Webster [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/>
9. Encyclopedia Britannica [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://www.britannica.com/>
10. English Oxford Living Dictionaries [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://en.oxforddictionaries.com/>
11. List of English words of Ukrainian origin // Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2008 [Електронний ресурс] — Режим доступу: [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_English\\_words\\_of\\_Ukrainian\\_origin](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_English_words_of_Ukrainian_origin)
12. Longman Dictionary of Contemporary English [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.ldoceonline.com/>
13. Webster's online Dictionaries [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.webster-dictionary.org/definition/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Панченко** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, заступник декана факультету української й іноземної філології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

*Наукові інтереси:* проблеми перекладу гумору, навчання перекладачів фаховим дисциплінам.

УДК 81'362.2'373.612.2/'373.7.

## VERGLEICHENDE SPRACHFORSCHUNG

## Astrid BRUNNER (Neu Ulm, Deutschland)

*Астрід Бруннер (Ной Ульм, Німеччина). Порівняльна лінгвістика.* Ще до Йоганна Вольфганга фон Гете (1749-1832 рр.), поширеною була думка, що світ існує приблизно 6000 років і стільки ж існують мови. Основою всіх мов вважався ієрит, як і Ізраїльські племена вважались колискою людства. Філософ і математик Готфрід Вільгельм Лейбніц (1646 - 1716 рр.) не погоджувався з цією ідеєю і вже тоді пропонував групувати мови за принципом їхньої природної спорідненості. За цією класифікацією європейські мови переважно належали до групи, прамовою якої був санскрит. Першим, хто об'єктивно продемонстрував систематичну схожість мов, був французький єзуїт та місіонер Керду, який у 1767 році навів багато прикладів для ілюстрації збігів між латиною та санскритом на граматичному та лексичному рівнях.

**Ключові слова:** порівняльна лінгвістика, світова історія, ієрит, природня спорідненість, класифікація, санскрит, збіги на рівні лексики.

*Astrid Brunner (Neu Ulm, Germany). Comparative linguistics.* Even prior to Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), it was a popular belief that the world had been in existence for approximately 6,000 years, and that languages had existed for the same period. Hebrew was regarded as the basis from which all modern languages supposedly derived, just as well as Semitic tribes were thought to be the cradle of civilization. Philosopher and mathematician Gottfried Wilhelm Leibnitz (1646-1716) rejected that idea and suggested grouping the languages according to their natural kinship. According to this principle, European languages predominantly belonged to the group with Sanskrit as their protolanguage. The French Jesuit and missionary Coeurdoux was the first to have demonstrated a systematic affinity of languages by offering numerous examples to illustrate the coincidences between Latin and Sanskrit on grammatical and lexical levels.

**Keywords:** comparative linguistics, world history, Hebrew, natural kinship, grouping, coincidences on grammatical and lexical levels.

Noch zu Johann Wolfgang von Goethes (1749-1832) Zeiten hat man allgemein geglaubt, die ganze Weltgeschichte umfasse nur etwa 6000 Jahre, also auch die Geschichte der Sprachen, und das Hebräische sei die Mutter aller Sprachen, wie die Stämme Israel den Ursprung der Menschheit darstellten. Eine Ausnahme bildete der Philosoph und Mathematiker Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), der schon damals forderte, man solle die Sprachen nach ihrer natürlichen Verwandtschaft gruppieren.

Den Schlüssel zu dieser Gruppierung, zunächst vor allem auf die europäischen Sprachen bezogen, bildete das Sanskrit. Der Erste, der die systematische Ähnlichkeit der Sprachen objektiv aufzeigte, war der französische Jesuit und Missionar **Coeurdoux**, der 1767 mit vielen Beispielen belegte, dass Latein und Sanskrit deutliche grammatische und lexikalische Übereinstimmungen hatte. Leider wurde sein Vorschlag erst viel später veröffentlicht, denn zu dieser Zeit zog bereits der Engländer Sir William **Jones** (1746-1794) 1786 die richtigen Schlüsse [3]. Die Engländer waren auf diese indische Ursprache gestoßen, als sie sich mit der Kultur des von ihnen unterworfenen Landes beschäftigten. Jones, seit 1783 Richter am Obertribunal in Kalkutta, der nach einheimischem bengalischen Recht richten musste, hat die Sprachverwandtschaften zwischen dem Sanskrit, dem keltischen, dem Griechischen, Lateinischen und Gotischen erkannt. Er bearbeitete verschiedene Übersetzungen indischer Epik, etwa **Kalidas Sakuntala** (1789) und veröffentlichte dann erstmals einen Sanskrit-Druck in bengalischer Schrift (1792). Neben Jones muss der Engländer Henry Thomas **Colebrooke** (1765-1837) genannt werden, der die erste Sanskrit-Grammatik geschaffen und die Weisheit der altindischen *Vedas*, der mythischen Gesänge, entdeckt hat [1].

Dann aber ging das Interesse an der vergleichenden Sprachforschung nach Deutschland über, das im Laufe des 19. Jahrhunderts in der Philologie eine führende Stellung einnahm. Man sieht diese Entwicklung zur Philologie leicht im Zusammenhang mit pädagogischen Zerrbildern, etwa mit dem Typ des *Professors Unrat* aus dem Film *Blauer Engel*, während doch in Wirklichkeit gerade die Sprachwissenschaften den Völkern Aufschluss über sich selbst gaben und in vielen Fällen eine nationale, ja revolutionäre Bewegung geistig vorbereitet haben. In heutiger Zeit, wo der Nutzen mehr als je zuvor wissenschaftliche Bemühungen bestimmt und Erkenntnis nur so weit anerkannt wird, als man ihren Zweck, ihre „Verwertbarkeit“ begreift, muss die geduldige Beschäftigung mit abseitigen Sprachformen und Wortstämmen Kopfschütteln hervorrufen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gehören solche sprachwissenschaftlichen Arbeiten aber zu den großen Leistungen der Kultur und stießen auf breites Interesse, weil ja auch hier ein neues Bild des Menschen und der Geschichte hervortrat, das den biblischen Rahmen sprengte.

Gerade die Bewegung der **Romantik** hatte ja zu Problemen der Sprache ein besonders sensibles Verhältnis, so schrieb der Begründer der romantischen Schule und führende Geist der Früh-Romantik **Friedrich von Schlegel** (1772-1829) (Herausgeber des Athenaeum 1798-1800 mit seinem Bruder August Wilhelm) eine Abhandlung *Über die Sprache und Weisheit der Inder*[5] und deutete die Sprachverwandtschaften an, während sein Bruder **August Wilhelm von Schlegel** (1767-1845), Professor für Sanskrit in Bonn, eine erste Einteilung für Sprachen schuf. Diese Gruppierung ist im Prinzip noch heute gültig. Man kann nämlich Sprachen danach unterscheiden, wie sie ihre Wortformen und ihre Sätze bilden. Es gibt Sprachen wie das Chinesische, die unveränderliche, einsilbige Wörter aneinandersetzen, wobei die Kombination den Sinn ausdrückt. Schlegel nannte sie *Sprachen ohne grammatische Struktur*. Dann gibt es Sprachen, z. B. die der Turkvölker, bei denen Wortformen durch Anhängen von starren Endungen gebildet werden, von so genannten Suffixen oder Affixen. Und schließlich gibt es Sprachen wie die der indogermanischen Sprachfamilie, in denen die Wortstämme verändert werden, um Wörter und Wortformen zu bilden - etwa *sang* von *singen* und *klang* von *klingen*.

Damit eröffnete sich die Forschung ein unüberschaubares Feld von Fragen, in deren Mittelpunkt zunächst die gegenseitige Verwandtschaft und Abhängigkeit der Sprachen stand. Die Ähnlichkeiten mancher Sprachen waren verblüffend, und man lernte mit der Zeit auch, die Lautverschiebungen und Abschleifungen im Gefüge der Sprachen richtig einzuordnen und in ihrer Gesetzmäßigkeit zu erkennen, so dass man die anatomische Struktur eines Sprachleibes zu erfassen vermochte. Ursprünglich hatte man sich etwa zur Zeit der Humanisten und der Renaissance überhaupt nur mit dem Griechischen, dem Lateinischen und mit dem Hebräischen als der Sprache der Bibel abgegeben. Nun waren die anderen alten Sprachen hinzugekommen, und es interessierte vor allem, wie die Ähnlichkeiten zwischen Sanskrit und einigen anderen Sprachen zustande gekommen waren. Vater heißt auf Sanskrit *pita(r)*, auf griechisch *πατήρ*, auf lateinisch *pater*, auf gotisch *fadar*, auf altisländisch *fadir*, um nur ein Beispiel zu nennen. Die Frage war, ob Sanskrit eine Ursprache war oder wie sich überhaupt diese Verwandtschaften erklären ließen.

Es sind drei Namen, die in diesem Zusammenhang mit ihren Arbeiten genannt werden müssen, nämlich der Berliner Professor Franz **Bopp** (1791-1867) mit der Schrift *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache. Neben Episoden des Ramajan und Mahabharat in genauen metrischen Übersetzungen aus Originaltexten und einigen Abschnitten aus den Veda's* (1816) [2], dann Rasmus Kristian **Rask** (1787-1832) mit der Arbeit *Untersuchung über den Ursprung der altnordischen oder altisländischen Sprache (Undersøgelse over det gamle nordiske eller islandiske Sprogs Oprindelse*[4] - darin erste Formulierung der Gesetze der Germanischen Lautverschiebung) (1818) und die *Deutsche Grammatik* von Jacob **Grimm** (1785-1863), die seit 1819 erschien. Wie breit alle diese Ansätze waren, zeigt ein Blick auf den Mann, dessen Name am unbekanntesten geblieben ist: Der Däne Rasmus Kristian **Rask**, ein Sammler wertvoller *Pali-* und *Avesta-Handschriften*, schuf Grammatiken für das Angelsächsische, Friesische und Lappische, gab der finnisch-ugrischen Sprachfamilie ihre wissenschaftliche Einteilung und befasste sich mit dem Baskischen sowie mit den Dialekten der Eskimos. Die asiatischen Sprachen allerdings beherrschte er nicht, und so erklärt sich aus dieser Lücke auch, dass er zum Sanskrit keine Beziehung hatte, das Problem der Sprachverwandtschaften also nur von den nordischen Sprachen her zu lösen versuchte.

Als Jacob Grimm die Arbeit des Dänen Rask in die Hand bekam, schrieb er den ersten Band seiner eigenen Grammatik völlig um. Grimm hatte die germanischen Sprachen grundlegend behandelt und jenes berühmte *Lautverschiebungsgesetz* gefunden, das im Ausland auch *Grimms Law* heißt. Allerdings hatte schon Rask festgestellt, dass in den germanischen Sprachen dort ein **f**, **th**, **h** gesprochen wird, wo z. B. im Lateinischen ein **p**, **t**, **k** steht. Man erkannte, dass in vorchristlicher Zeit bei den germanischen Völkern eine solche *Lautverschiebung* stattgefunden haben müsse. Später gab es dann im Deutschen noch eine andere Lautverschiebung entlang der sogenannten *Benrather Sprachlinie*, die *zweite oder hochdeutsche Lautverschiebung*, mit der sich das Niederdeutsche vom Oberdeutschen löste.

Franz **Bopp** (1791-1867), der mit knapp 21 Jahren (im Sommerhalbjahr 1822) eine Professur in Berlin übernahm, die er bis drei Jahre vor seinem Tod (Winterhalbjahr 1864/65) innehatte, schuf

als Hauptwerk die *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Send, Armenischen, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslawischen, Gotischen und Deutschen*, die 1833-1852 erschien. Er schreibt darin: *Ich glaube nicht, dass das Griechische, Lateinische und andere europäische Sprachen vom Sanskrit, so wie wir es in den indischen Werken finden, abgeleitet werden dürfen; ich neige eher dazu, sie insgesamt als spätere Abarten einer Ursprache anzusehen, die jedoch das Sanskrit vollkommener als die ihm verwandten Sprachen bewahrt hat.* 1861 erschien dann das von dem deutschen Sprachgelehrten August **Schleicher** (1821-1868), Professor in Jena und Prag, verfasste *Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen* [6]. Schleicher hatte im Gegensatz zu seinen Vorgängern die wichtigsten Sprachen an Ort und Stelle studiert und so den Bezug zu den lebenden Sprachen hergestellt.

Dass die Sprachwissenschaften mit ihren Ergebnissen tiefer greifen als die Vokabelweisheit der Schule vermuten lässt, zeigt ein Blick auf die Sprachphilosophie. Wie das menschliche Denken mit der Sprache verknüpft ist, wie die Sprache mit ihrem Reichtum oder mit ihrer Kargheit das Bewusstsein des einzelnen prägt, reicht ins Grenzgebiet der Psychologie; andererseits hängen **Sein** und *Bewusstsein* so eng miteinander zusammen, dass sich auch für die Philosophie und Anthropologie immer neue Fragen ergaben.

Was eine Sprache für ein Volk und damit auch politisch bedeuten kann, zeigt am deutlichsten die **Wiederbelebung des Hebräischen**, das aus einer toten Kultsprache zu einer **modernen Sprache** geworden ist. Ein ebenso fesselndes Kapitel würde sich dem bieten, der die griechisch-lateinische Herkunft oder die indogermanischen Wurzeln der modernen Techniksprache in der Luft- und Seefahrt entschlüsseln würde. Dieses Beispiel zeigt auch, dass Sprache nicht nur ein nach variablen Regeln geordnetes festes System, sondern eine Summe von Verständigungsmöglichkeiten ist, die einem ständigen Prozess von Veränderungen unterworfen sind. Ganz gewiss bauen aber Sprachkenntnisse Brücken, und selbst in der harten politischen Praxis spielen philologische Fragen, etwa bei Verträgen, eine bedeutsame Rolle. Wilhelm von **Humboldt (1767-1835)** ist der **erste** Wissenschaftler gewesen, der die von der Sprachforschung erarbeiteten empirischen Tatsachen mit dem Blick des Denkers übersah und philosophische Ansätze fand; und er glaubte, dass man sich mit der Sprache eines Volkes befassen müsse, wenn man seinen Geist erfahren wolle.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Colebrooke, Thomas E. (1873). "Life of Colebrooke" in Frederick Max Müller's *Chips from a German Workshop*, (1875). Vol. IV, pp. 377–317. London: Longmans, Green & Company. Also available here in reprint edition (1881).
2. Bopp, Franz. "A Comparative Grammar, Volume 1", 1885, at the Internet Archive.
3. Jones, William. An essay on the law of bailments (London: Charles Dilly, 1781) [repr. Dublin: Henry Watts, 1790].
4. Rask, Rasmus Kristian. A Dissertation on the Authenticity of the Zend Language, in "Transactions of the Literary Society of Bombay", vol. III, 1820. Ristampato con correzioni e aggiunte in "Transactions of the Royal Asiatic Society"
5. Schlegel, Friedrich, v. Sämtliche Werke. 10 Bde., Wien 1822–1825.
6. Schleicher, August. A Compendium of the Comparative Grammar of the Indo-European, Sanskrit, Greek, and Latin Languages, translated from the third German edition by Herbert Bendall. London: Trübner and Co (1874) (Actually an abridgement of the German original.)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Астрід Бруннер** – вчитель-методист, медіатор реального училища м. Новий Ульм (Німеччина), Doctor honoris causa Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.  
*Наукові інтереси:* семантика та граматики в діакронії, історія мови, прамови.

УДК 811.1 + 81.44 UDK 811.1 + 81.44

## КАТЕГОРІЯ ЛАКУНАРНОСТІ В НАУКОВІЙ КАРТИНІ СВІТУ

**Тетяна АНОХІНА (Київ, Україна)**

*Категорія лакунарності як субсистема англійської мови є об'єктом цієї розвідки. Предмет дослідження представлений лінгвістичним експериментом на матеріалі англomовного*

лексикографічного та художнього дискурсів. Актуальність теми зумовлена сьогоденною топікальністю та зростаючим інтересом учених до лакунарності у модусах мови, мовлення, мовленнєвої поведінки.

Вивчення лакунарності есплікується у режимі самоорганізації, самобудови та самоконтролю. Мова — складна, динамічна система, до основних процесів якої належать концептуалізація та категоризація. Головним сектором мови є лексикон, лакунарні процеси якого є вельми актуальними для сучасних досліджень. Етимони лакун належать детермінологічній ендозоні, наївній картині світу. Ландшафтний шарм слова лакуна зберігся у семах «яма», «некультивована земля», «пусті місця», «заглибина». Модифікація лакун знайшла місце у сферах теоретичної та практичної діяльності, у доменах типографії, медицини, архітектури, а на часі — у лінгвістичній лакунології [1].

Лакун позначені внутрішньомовними та зовнішньомовними параметрами минулого та майбутнього. Кожен рівень мови (фонетичний, лексичний, граматичний) має свою парадигму лакунарності, специфічне структурно-семантичне представлення та антропоцентричне спрямування.

Лакунарність засвідчується в поняттях відсутності, заперечення, негачії, сумніву, умовності, імпліцитності, мовчання тощо, в доменах фізичної, ментальної та когнітивної поведінки.

**Ключові слова:** лакунарність, лакуна, лакунікон, негачія, мова, мовлення, мовленнєва поведінка, негатори, етимон.

**Т.А.Анохина. Категория лакунарности в научной картине мира.** Категория лакунарности как подсистемы английского языка является объектом этого исследования. Предмет исследования представлен лингвистическим экспериментом на материале лексикографического и художественного дискурсов. Актуальность темы обусловлена сегоднешней топикальностью и растущим интересом ученых к лакунарности в модусах языка, речи, речевого поведения. Главный сектор языка – лексикон, лакунарные процессы которого являются актуальными для современных исследований. Этимоны лакун принадлежат детерминалогической эндозоне, наивной картине мира. Ландшафтный шарм слова лакуна сохранился в семах «яма», «некультивируемая земля», «пустые места», «углубление». Модификация лакун нашла место в сферах теоретической и практической деятельности, в доменах типографии, медицины, архитектуры, а на очереди – в лингвистической лакунологии. Лакун обозначены внутриязыковыми и внешнеязыковыми параметрами прошлого и будущего. Каждый уровень языка (фонетический, лексический, грамматический) имеет свою парадигму лакунарности, специфическое структурно-семантическое представление и антропоцентрическую направленность. Лакунарность подтверждается понятиями отсутствия, отрицания, негации, сомнения, условности, имплицитности, молчания и т.д., в доменах физического, ментального и когнитивного поведения.

**Ключевые слова:** лакунарность, лакуна, лакуникон, негация, язык, речь, речевое поведение, негаторы, этимоны.

**Тетяна Анохина. The Category of lacunarity in the scientific worldview.** Lacunarity is the subject of this article. Lacunae are being considered herein in terms of the English discourses – lexicographic and literary. There exists a group of nominative units in the English language, which nominate empty places (semas without lexemes, semantics without lexes) – lacunae. The etymons of the latter are far from being scientific (“lake”, “pond”, “swamp”, “pit”, “cave”). They (etymons) come from the naive picture of the world. Novelty of the paper consists in congruency of terminological metatags, the Mentalese (Cf. lack and lacuna) make syncretic duality, in the anthropocentric entity of nominative and communicative units – on the spaces of English lacunarity (on the lexicographic and literary discourses). Nowadays the term lacuna is the headword of the concept lacunarity. The paper in question deals with relevant assignments – to identify the lexicographic status of lacunicon (1) and to consider the nature of No-words in the speech behavior (2) on the material of the English literary texts. The integrity of these syncretic assignments makes the content go. Language No-words work on the vector unrecognized → recognized → verbalized → existent. Philosophic Nothingness stands apart on the vector of unrecognized, non-existent, unknown, unverbalized, unmentioned. The linguistic analysis of the English literary texts reviews the lacunicon in vivid, fresh, alive and updated manner. Negation herein is of explicit and implicit nature, it (negation) works in mononegation and polynegation, it permeates all parts of speech and syntactic blocks, it is also available in the stylistic devices, it is a subsystem of the English macrosystem. The linguistic analysis has facilitated the parameters of the lexico-semantic field of lacunarity (LSFL), tendency discovery of LSFL, integrity of convergence and divergence on the one hand, and the principle of ad pro toto (частина за ціле), and on the other hand, emphases of didactic potentiality of lacunarity.

**Key words:** lacunarity, lacuna, lacunicon, negation, language, speech, cognition, negator, etymon.

Гетерогенне осмислення теми зумовлено характером лакунарного лексикону англійської мови. Комплексний метод дослідження детермінований онтологією референтів; перевага у роботі надається онтогносеологічному підходові. Результати наукових здобутків учених, атрибути буття лакун, їх кумулятивні особливості експлікують процеси декодіфікації, еволюції, валеризації когнітивної діяльності. Терміни лакунікону маркують цінності, які наскрізно подаються в лексикографічному тезаурусі словників англійської мови. Аналіз словникових статей із зазначеної теми дає релевантну та валідну інформацію з питань становлення та функціонування лакун – пустот, відсутності, нестачі, неспроможності, енігматичності, адгерентності до проблеми Ніщо (неіснуючих або неопізнаних референтів).

В експерименті задіяні словники D<sub>1</sub> [9], D<sub>2</sub> [8], D<sub>3</sub> [7], які представляють діалекти англійської мови (британський D<sub>1</sub> та американський варіанти D<sub>2</sub> та D<sub>3</sub>). До аутентичних словників в роботі відносимо D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> та D<sub>3</sub>, які мають британсько-англійську (D<sub>1</sub>) та американсько-англійську представленість (D<sub>2</sub> та D<sub>3</sub>). Зазначені словники опубліковані в 1958 (D<sub>1</sub>) в 1993 (D<sub>2</sub>) та в 2005 (D<sub>3</sub>) роках. Усі словники, які представлені в аналізі, подають базові одиниці негачії, передують появі терміна лакуна, реєструють базові лексем негачії, об'єктивують паспортизацію структурних складників.

Як й інші словники, D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, D<sub>3</sub> мають універсальні структурно-семантичні ознаки. Їх композиція має дуальну природу – лему (базове слово, що тлумачиться) та алоніми (синоніми позначуваного референта). Базові слова коментуються за принципами слово про слово (тлумачення) або слово про речі (енциклопедичний аналіз). D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> та D<sub>3</sub> є тлумачними словниками з пікторіальними вкрапленнями. До невербальних пояснень відносяться графічні знаки. Словники подають ілюстрації та граматичні рекомендації. Основні значення алонімів представлені цифрами або дескриптивно.

Лінгвістичний експеримент включає декілька етапів, що обумовлюються завданнями кожного етапу. Перший етап експерименту включає аналіз D<sub>1</sub>::D<sub>2</sub> із лемою *негачія*. Результати аналізу позначаються за формулою семантичної дистанції, в якій q позначає спільні значення алонімів, а (A+B) – кількісну представленість співставлених денотатів [3]. Завдання першого етапу полягає у визначенні характеру дивергенції D<sub>1</sub> та D<sub>2</sub> на матеріалі лема *negation*.

Домінантними елементами лакунарних одиниць є алоніми словникових статей. Явище крос-референції проявляється при аналізі однокореневих метазнаків (наприклад: *negation*-лема зустрічається в семантиці алонімів, *denial* (lemma) is defined as act of denying, refusing, as a denial [6, с. 309]; *absence* (lemma) is defined as being away, absence, being without, not having [6, с. 4].

<i>negation</i>	
D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>
1) act of denying	1) denial
2) absence of positive quality [9, с. 837]	2) absence of positive quality [8, с. 669]

Формалізація дефініції виглядає наступним чином: . Лема *negation* представлена однаковими алонімами (q = 2), A+B = 2 + 2. Не спрацьовує тут дивергенція між словниками D<sub>1</sub> та D<sub>2</sub> на матеріалі заявленої лема, семантична дистанція D<sub>1</sub>::D<sub>2</sub> дорівнює нулю. Порівнюємо статуси D<sub>1</sub>::D<sub>2</sub> та D<sub>2</sub>::D<sub>3</sub>. Спільною залишається лема *negation*. Словникова стаття D<sub>3</sub> представлена алонімами *to declare untrue, deny* [7, с. 937]. У D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, D<sub>3</sub> спільним є компонент (q = deny). Співвідношення між D<sub>1</sub>::D<sub>3</sub> та D<sub>2</sub>::D<sub>3</sub> виражається ідентично за формулою: =

У D<sub>3</sub> з'являється тлумачний компонент лакуарності *to declare untrue*, на відміну від D<sub>1</sub> та D<sub>2</sub>, які до цього були представлені ідентично.

Дивергенцію між досліджуваними статтями вносить D<sub>3</sub>. Семантична дистанція шкалярно збільшується від 0 до 0,5, тому що у лексикографічному представленні ЛКТЛ (лінгвокогнітивної теорії лакуарності) з'являється новий метазнак *to declare untrue*.

У наступному етапі експерименту аналізуємо алоніми першого етапу – *denial, absence*, які функціонують тут як лема (head words) в D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub>, D<sub>3</sub>.

<i>denial</i>		
D <sub>1</sub>	D <sub>2</sub>	D <sub>3</sub>
1) denying	1) not true	1) not true
2) refusal	2) refusal	2) refusing
[9, с. 309]	3) self-denial	3) denial of justice
	[8, с. 256]	[7, с. 368]

$q(D_1 :: D_2) = 1$ (refusal)	$q(D_2 :: D_3) = 2$
-------------------------------	---------------------

Алоніми  $D_2$  та  $D_3$  конвергуються між собою, їх дивергенція змінюється на відміну від  $D_1$ . Наступний алонім *absence* розповідає свою сагу:

<i>absence</i>		
$D_1$	$D_2$	$D_3$
1) being away 2) not having [9, p. 4] $q(D_1 :: D_2) = 1$	1) being away 2) a failure to be present 3) lack (want) [8, p. 3]	1) to be away 2) non-existence (lack) [7, p. 4]
		$q(D_2 :: D_3) = 2$

Розходження між  $D_1$  та  $D_2$  (з метазнаком *absence*) визначається за формулою  $(D_1 :: D_2)$ . Конвергенція  $D_2 :: D_3$  зростає за рахунок алоніму *lack* ( $D_2, D_3$ ).

Наступні етапи експерименту включають осмислення етимологічних дублетів *lack* та *lacuna*; адгерентною стає проблема Ніщо (*non-existence*).

Слова негачії представлені стабільно в метазнаках словників  $D_1, D_2$  і  $D_3$  у ЛСПЛ (лексико-семантичному полі лакуарності) – *negation, absence, denial, refusal*. Про модифікацію метазнаків та метаметазнаків засвідчує поява одиниці *lack*, яка семантизує нестачу або відсутність прихованих атрибутів. Сема нестачі є ініційною, первинною по відношенню до повної відсутності, що матеріалізує процес когнітивного мислетворення: від пізаного до непізаного, а потім до часткового ословлення і, врешті, до пізаного та ословленого референта. У семантиці *lack* лексикографи розрізняють значення *non-existent*, що прозоро асоціює із проблемою Ніщо. Прямим етимом лакуарності вважаємо лексему *lack* – етимологічний дублет *lacuna*.

Ідеографічні синоніми свідчать про конгруентність, яка верифікується атрибутами конвергенції та дивергенції, зокрема в  $D_2$  та  $D_3$  в статтях про британізми та американізми. Крос-референція об'єктивує наявність семантичного знаменника, спільного значення в лексико-семантичному полі лакуарності (ЛСПЛ) – пропуску, пустого місця, наявності семи «ні» в лексиконі.

На часі інтенсивною одиницею у парадигмі вербалізаторів негачії стає термін англ. *lacuna, lacinae*, укр. *лакуна, лакуни*. Негатори лінгвістичного експерименту на матеріалі англомовного художнього дискурсу є предметом подальшого осмислення. Лінгвістичний експеримент об'єктивує наявність засобів (експліцитних та імпліцитних), когерентних одиниць на позначення відсутності, заперечення, пропусків у синтаксичних блоках мовлення.

Осмислення англомовного художнього дискурсу виявило частотні та раритетні способи позначення лакуарності, зокрема повнозначних частин мови та синтаксичних формантів (див. табл.1).

**Таблиця 1 – Частиномовні способи позначення лакуарності**

Повнозначні слова
<b>Іменники:</b> <i>failure, discomfort, Eliza stared at Dolly, momentarily forgetting her pain and discomfort</i> [11, p. 3]; <i>And of his failure</i> [10, p. 14]
<b>Дієслова:</b> <i>to deny, to doubt, to fail, to hate, to disappear. Besides I hate rubber</i> [10, p. 19]; <i>With a wave of his hand, Bart disappeared into the darkness</i> [11, p. 10]
<b>Прикметники:</b> <i>doubtful, wrong, unsure, erratic, unseen, careless, innocent. There was something wrong</i> [10, p. 15]; <i>It made him awkward, stiff, his big frame more unwieldy than ever</i> [10, p. 10]
<b>Прислівники:</b> <i>unfortunately, never, reluctantly, nowhere. When he had finished Michael swore he would never pray for the dead again</i> [10, p. 5]; <i>Impatiently dismissing all other help – and reluctantly relying on the morose Dr Tudge to take care of his practice – George nursed his wife</i>

<i>alone</i> [10, p. 13]; <i>Out of mind, out of sight</i>
<b>Числівники:</b> <i>Two heads are better than one</i>
<b>Займенники:</b> <i>none, nothing, nobody, no. Nothing like the few girls Michael had met through friends of his father, embarrassed offspring set up for inspection by the future heir of Aynhams</i> [10, p. 21]; <i>No other doctor wanted to know; certainly none wanted to walk the Salfords street after dark – except George Cochrane</i> [10, p. 22]
<b>Синтаксичні форманти</b>
<b>Сполучники:</b> <i>until, unless, neither...nor. Unless you want your mouth washed out with soap</i> [11, p. 12]; <i>He went to search behind the counter, scrubbing around amongst the ledgers and receipts until he found a piece of card and a pencil</i> [11, p. 13]
<b>Частки:</b> <i>not, no. Lock it, for God's sake, bolt it, Liza, and don't open it</i> [11, p. 7]; <i>No, I'll stay at home</i> [10, p.14]

Лінгвістичний експеримент, що обіймав 1000 прикладів англomовного художнього дискурсу, свідчить про тенденції негачії англomовного дискурсу (див. табл. 2, 3, 4).

Таблиця 2 – Частиномовні негатори

Повнозначні та неповнозначні слова	Кількісна представленість (за даними експерименту)
Дієслова	60
Іменники	30
Прикметники	148
Прислівники	151
Займенники	134
Сполучники	25
Прийменники	14
Частки	438

Таблиця 3 – Тенденції негачії англomовного дискурсу

Досліджувані ситуації	Мононегачія	Полінегачія	Імплицитні негатори	Експліцитні негатори
1000	864	136	133	867

Таблиця 4 – Синтаксичні блоки негачії

Блок предиката	Блок підмета	Блок означення	Блок обставин	Блок доповнення
587	62	121	171	59

Еволюції підлягають лексеми побутового та наукового характеру. Метазнак *лакуна* з'явився в етимонах побутового простору, а на часі він закріплюється в науковій картині світу. Семемі (вихідні лас-деривати) *болото, яма, некультивовані землі, пустоти* фрактально резонувалися у новому семантичному статусі з атрибутами *пустий, порожній, неповний, безеквівалентний, невизнаний, невизначений, мінусовий*. Модифіковані метазнаки ЛСПЛ утворюють термінологічну підсистему, доміантним словом якої метаметазнак *лакуна*. Термін стає інтенсивним у лінгвокогнітивних розвідках гуманітарних дисциплін, про що засвідчують праці українських вчених Ф. С. Бацевича [2], О. О. Селіванової [5], Є.І. Гороть [6].

В українській студії лакунології О. О. Селіванова емпатує увагу на класифікації лакунікону, на його функціональних, діяльнісно-комунікативних, культурологічних, структурних, концептуальних (когнітивних) модусах [5, с. 685]. О. О. Селіванова зосереджує увагу на витоках лакунології, на внеску Ю. Сорокіна та І. Марковіної в теорію критеріїв та



джерел лакуарності [5, с. 672]. Ф. С. Бацевич розробляє дидактичні проблеми лакунології. У роботі [2] йдеться про дидактичну класифікацію міжкультурних лакун (екзоетнічна, ендоетнічна, етнографічна, інтракультурна, комунікативна, контрастивна).

**Висновки.** Серед метазнаків на позначення Ні-лексикону виокремлюються англ. *absence, refusal, negation*. На часі інтенсивною одиницею у парадигмі негаторів виокремлюється англ. *lacuna, lacunae*. Аналіз емпірії об'єктивує наявність засобів (експліцитних та імпліцитних), когерентних одиниць на позначення понять відсутності та їх термінологічних патернів. Метазнак *лакуна* з'явився в етимонах побутової зони, а на часі він закріплюється в науковій картині світу. Семи вихідних лас-дериватів *болото, яма, некультивовані землі, пустоти* фрактально резонуються у семантичному лакуніконі з атрибутами *пустий, порожній, неповний, безеквівалентний, невизнаний, невизначений, мінусовий*. Модифіковані знаки ЛСПЛ утворюють термінологічну підсистему, статус доміантного слова якої (системи) заявляє свої права на базові одиниці. Цей термін стає фреквентивним у лінгвокогнітивних розвідках гуманітарних та негуманітарних дисциплін та лексикографічних джерелах. Вимір лакунікону на матеріалі аутентичних словників є потужною тенденцією у режимі факторів з'ясування наукового тлумачення витоків, модифікації термінів.

Актуальним є онтогносеологічний підхід до об'єкта дослідження: природа денотатів визначає характер їх осмислення. Вимірювання маркерів пустоти відбувається шляхом дискурсивного аналізу англомовних художніх текстів для визначення ситуативних та контекстуальних ознак референтів, природи їх морфологічного, частининомовного, синтаксичного та семантичного буття. Середовищем тлумачення метазнаків лакуарності слугують лексикографічні статті з релевантними лемами. Діючим є принцип А. Вежицької про те, що поняття розкриваються базовими одиницями.

Лакуни — це семіотичні одиниці з нульовою поверхневою та глибинною семантичними структурами. Термінологічна система лакунікону має доміантні та периферійні метазнаки. Метазнаками лакунікону виступають в основному іменники, як найінтенсивніші номінації терміносистем.

Епідигматика метазнаків лакунікону резонує мовну систему в домені словотвору. На часі концепт лакуарності позначений високою напругою в науковій картині світу в режимі побудови дефініцій, в дискусіях на заявлену топікальність. Значення слів порівнюються вченими з айсбергами, більша частина яких знаходиться під водою. Подібно слова вербалізують лише деяку частину концептів і в неповному обсязі. Концепт є первинним по відношенню до слова, він має скриті місця, неословлені вербалізаторами. Лексика, що семантизує поняття Ні різночастининомовно вербалізує скриті місця на всіх лінгвокогнітивних напрямках. Термінологічні сектори лакуарності надають перевагу вербальним маркерам, що має бути репрезентованим у лексикографічній практиці складання словників (*entries*), в їх дефініціях з обов'язковою наявністю лем (*lemma, headword*) та алонімів дефінітивних слів. Лакунікон є потужною силою креативності та антропоцентричності на реверсивних завданнях пошуку та рецепцій загалу.

Лакуарність є топікальною в режимі теорії та практики. Проблема Ніщо інтегрує вічні питання: *бути чи не бути?*, корелює та валеризує (англ. *value*) когнітивну діяльність засобами мови (*Mentalese*).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анохіна Т. О. Лакуни питальних речень теорія мовленнєвих актів // Філологічні трактати. Том 9, № 2 2017. – Суми : Вид-во СумДУ, – С. 7–12.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Флорій Сергійович Бацевич. – Режим доступу : <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com>.
3. Бережан С. Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц / С. Г. Бережан. – Кишинев : Штиинца, 1973. – 372 с.
4. Вежицькая А. Сопоставление культур через посредство лексики и Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежицькая / Пер. с английского А. Д. Шмелева. – М. : Яск, 2001. – 272 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

#### СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

6. Гороть Є. І. Англо-український семантико-словотвірний словник / уклад. Є. І. Гороть, С. В. Гончарук, Л. К. Малімон, А. Б. Павлюк, С. Б. Шелудченко ; за ред. та керівн. проф. Є. І. Гороть. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 1024 с.
7. Longman Dictionary of English Language and Culture / Pearson education Limited, 2005. – 1620 p.
8. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language / The United States of America : Lexicon Publications, INC, 1993. – 1144 p.
9. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed. A. S. Hornby, E. V. Gatenby, H. Wakefield. – London : Oxford University Press, 1958. – 1527 p.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

10. Connor Alexandra. *Midnight's Smiling* / Alexandra Connor. – London: Hammersmith, 1998. – 313 p.
11. Dilly Court. *The Best of Sisters*. – London: Arrow Books, 2007. – 534 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Анохіна** – докторант кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету (ResearcherID: T-6302-2017).

*Наукові інтереси:* порівняльно-історичне і типологічне мовознавство, лакунологія, теорія та практика перекладу.

УДК 811.112.2'81'37

## ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ-ТОПОНІМОМ В РІЗНОСИСТЕМНИХ МОВАХ

**Олена АРДЕЛЯН (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглядаються топоніми у складі фразеологічних одиниць. Надається класифікація топонімів за групами. Матеріал дослідження складають фразеологічні одиниці, отримані з фразеологічних словників англійської, німецької, іспанської, української та російської мов.*

**Ключові слова:** *топонім, групи топонімів, компонент-топонім, фразеологічна одиниця.*

*The article deals with the pressing problems which are typical for study of English phraseological units with an onomastic component. The analysis has defined the mechanisms of toponyms (place-names) recomprehension as phraseological units' components. The system relations in the sphere of English phraseological units with toponymastic component has been studied.*

**Key words:** *phraseological unit, toponyms (place-names), toponymastic component.*

*В статье рассматриваются топонимы в составе фразеологических единиц. Представлена классификация топонимов по группам. Материал исследования составляют фразеологические единицы, отобранные из фразеологических словарей английского, немецкого, испанского, украинского и русского языков.*

**Ключевые слова:** *топоним, группы топонимов, компонент-топоним, фразеологическая единица.*

Вагоме місце в дослідженні складу фразеологічних одиниць займають топоніми, які є невід'ємним компонентом смислової та структурної організації фразеологічних одиниць. Вони виконують своє основне призначення – ідентифікують об'єкти дійсності.

Увага до мотивування і явища мотивування власних імен традиційна для топоніміки і ономастики в цілому. Широкі пояснювальні можливості, які дає встановлення мотивувальних зв'язків, у рівній мірі використовуються для побудови наукових версій як у синхронічних, так і у діахронічних, етимологічних дослідженнях. Кількість робіт, де так або інакше витлумачується мотивування і явище мотивування власних імен, безліч, але за великою кількістю часткових думок і висновків можна виділити дві головні лінії верифікації явищ. Перша витікає з розгляду дотопонімічного значення основ або кореневих морфем до розподілу їх за тематичними чи лексико-тематичними групами з подальшим виведенням деяких семантичних формул [Ніконов 1965; Біленька 1969; Морозова 1974; Смолицька 1982; Бушенов 1985; Земська 1996 та ін.]. Таксономія відбувається на підставі встановлення загальної семантики у похідних лексем.

Інший підхід до змістовної мотивації топонімів припускає наявність якого-небудь ономазіологічного "елементу", який виступає у ролі об'єднувача групи імен і є зовнішнім стосовно них. Традиційно це направлення пов'язане з встановленням ведучих мотивувальних ознак, які об'єднуються на логіко-семантичних підставах в ономазіологічні моделі-принципи номінації; через принципи номінації, в свою чергу, ведеться ономазіологічний опис тих, чи

інших семантичних чи лексико-семантичних моделей у різних ономастичних групах [Ковальова 1972; Воробйова 1973; Матвеев 1977; Ніконов 1985; Муллонен 1988; Беспалова 1991; Голомидова 1998; Лалаян 2007; Заваринська 2009 та ін.]. Продуктивність даного підходу підтверджена широким впровадженням в ономасіологічні дослідження різноманітного лексичного матеріалу.

У словотвірному акті ономасіологічна ознака ставиться у відоме відношення до ономасіологічного базису, і організований таким чином зв'язок закріплюється у вигляді словотвірного чи мотивувального значення в структурі похідного топоніма. Завдяки мотивувальному значенню у похідному імені утворюється асоціативна проекція між внутрішньою формою, яка відображає мотивувальну ознаку, і поняттєво-предметним змістом. Ось чому на момент появи географічного імені мотивувальне значення виконує надзвичайно відповідальну функцію – воно координує, внутрішньо упорядковує сукупність множинних семантичних компонентів імені, вибудовує їх у єдину і цілісну семантичну структуру і пояснює саму можливість знаку виконувати мовну функцію, яка покладена на нього.

Беручи до уваги класифікацію топонімів Н.В. Подольської [11], ми поділили топоніми, які є компонентами фразеологічних одиниць на декілька груп: 1) топоніми міфологічного та біблійного походження; 2) поетичні топоніми; 3) топоніми, пов'язані з історико-культурними реаліями; 4) топоетноніми; 5) агіотопоніми; 6) стандартизовані топоніми; 7) топоніми-прізвиська; 8) топономорфні назви. Природні чи створені людиною об'єкти, які набули значущості в межах певної культури, стають прототипами для вербалізації певних ознак на основі власної прикметної ознаки.

**1. Міфологічний топонім** – ім'я вигаданого об'єкта будь-якої сфери простору в міфах, казках та біблійній літературі – є компонентом фразеологічної одиниці: англ. *apple of Sodom* – оманливий успіх [1, с. 33]; англ. *the apple of Sodom / Sodom apple* – гарний, але гнилий плід; щось, що обіцяє задоволення, насолоду, але таке, що приносить лише гірке розчарування – рос. *мило, да гнило* [21]; англ. *Sodom and Gomorrah* – содом і гоморра, гріховне місце [21] – укр. *содом / содома і гоморра* – книжн. велике безладдя; метушня, шум [13]; англ. *Tower of Babel* – 1) Вавилонська вежа (за Ветхим Заповітом, гігантська споруда, яку хотіли звести потомки Ноя в землі Сеннаар), 2) = *tower of Babel* – (вавилонське) стовпотворіння, плутанина, сум'яття, 3) = *tower of Babel* – прожект, замисел, план, який не можна втілити [21] – укр. *вавилонське стовпотворіння* – книжн. повне безладдя, гармидер, нестримний галас, метушня [13]; англ. *Babel of tongues* – галас, гармидер [1, с.56]; англ. *corn in Egypt* – багатство, достаток (особ. продуктів, їжі [етим. бібл.] [7, с. 175]; англ. *Egyptian darkness* – тьма єгипетська [етим. бібл.] [7, с. 196] – укр. *єгипетська тьма* [13] – нім. *Ägyptische Finsternis* [2, с. 20] – рос. *єгипетская тьма* [12, с. 243]; укр. *єгипетський полон / єгипетська неволя* – книжн. важке, нужденне, підневільне життя [13] – укр. *єгипетська неволя, єгипетська робота* – тяжка, підневільна праця, залежність, рабство [5, с. 89]; укр. діал. *мовчить як єгипетська мума* [19, с. 97]; англ. *spoil the Egyptians* – розбагатіти за рахунок ворога [етим. бібл.] [7, с. 239]; англ. *the flesh-pots / fleshpots of Egypt* – книжн. матеріальні блага, благодатність [етим. бібл.] [7, с. 285]; англ. *can the Ethiopian change his skin?* – горбатого могила виправить [етим. бібл.] [7, с. 246]; англ. *Attic salt / wit* – дотепи, тонка насмішка (етим. лат. *sal Atticum*. Аттика колись славилась дотепністю її жителів) [1, с. 55] – укр. *аттична сіль* – витончений дотеп [13]; англ. *cross the Rubicon* [22, с. 309] – укр. *переходити (переступати) перейти / (переступити) рубікон*, книжн. [13]; англ. *the Arabian bird* – 1) казковий птах Фенікс, 2) диво, унікал [21]; англ. *Et in Arcadia vixi / Et in Arcadia ego* [24, с. 412] – лат. *Et ego in Arcadia fui* – вислів має значення: і я мав свої хвилини щастя – поширений як напис на надгробках у XVII ст. – укр. *аркадська ідилія* – гармонійне, безхмарне життя [5, с. 16]; нім. *Auch ich war in Arkadien geboren* – і я на світ в Аркадії народився (і я колись був щасливий) [2, с. 61]; англ. *to cross the Styx* – померти, віддати Богові душу, піти до праотців [1, с. 252] – укр. *ніти за / через Стикс* – померти [5, с. 266]; нім. *David und Goliath* – Давид і Голіаф (маленький і великий) [бібл.] [2, с. 172]; нім. *David und Jonathan* – рос. *закадычные друзья* [бібл.] [2, с. 172].

2. **Поетичний топонім** – топонім художнього твору, який має, крім номінативної функції, стилістичну; може мати соціальне та ідеологічне навантаження, зазвичай слугує характеристикою героя твору [11, с. 126]: англ. *the British Lion* – “британський лев”, Великобританія, Англія [лев – національна емблема Великобританії; вираз вперше зустрічається в поемі Дж. Драйдена (J. Dryden, 1631-1700) ‘The Hind and the Panther’, 1687] [7, с. 463]; англ. *the last of the Mohicans* – книжн. останій з могиқан, останій представник племені [за назвою роману Д.Ф.Купера] [7, с. 437]; англ. *something is rotten in the State of Denmark* – рос. “подгнило что-то в Датском королевстве” = рос. Какая-то скверна завелась [шекспірівський вираз, W. Shakespeare, ‘Hamlet’, act.I, sc.4] [7, с. 718] – нім. *Etwas ist faul im Staate Dänemark* – рос. ірон. *Неладно что-то в Датском королевстве* [2, с. 168]; англ. *from China to Peru* – “від Китаю до Перу” [вираз утворено С.Джонсоном – англійським письменником і відомим лексикографом] цитата: Let observation with extended view survey mankind from China to Peru! (S. Johnson, ‘On the Vanity of Human Wishes’, ch. II, 1749) – Пусть наблюдение, вселяя в людей веру, охватывает человечество от Китая до Перу! [7, с. 14]; англ. *take smb. to Banbury Cross* – заст. качати дитину на коліні (Ch. Dickens, ‘Dombey and Son’, ch. VI) [7, с. 186].

3. **Топоніми, пов’язані з історико-культурними реаліями**, є невід’ємною частиною фонових знань носіїв мови [15, с. 62]. Характер додаткової інформації, яку несе топонім, залежить від екстралінгвальних причин, пов’язаних із реальною інформацією про об’єкт, і тими приписаними ознаками, якими він наділений у колективній свідомості. Наявність яскравої, чіткої ознаки, яка легко утримується в пам’яті та приписується денотату масовою свідомістю, створює передумови для метафоризації топоніма. На базі цієї ознаки формується сигніфікативний аспект семантики топоніма, що може привести до апелювання – зрушенню первинної денотативної співвіднесеності лексичної одиниці, яке веде до перетворення власної назви в загальну. Цей процес відбувається на основі соціально-закріпленої за власною назвою інформації, яка визначається екстралінгвальними чинниками. Так, топоніми легко переходять до класу загальних імен внаслідок метафоризації й метонімізації. Підлягаючи мінімальному переосмисленню, топонімічний компонент фразеологічних одиниць, пов’язаних з відомими історичними подіями, надає виразам більшої конкретності та локальної детермінованості, а також може виконувати функцію часового мотиватора [10, с. 106]: ісп. *¡Mundo, mundo, nacer en Granada, morir en Bustillo!* – доля мінлива, доля грає людиною [8, с. 431]; нім. *die Sonne von Austerlitz* [6, с. 294] – зоря перемоги; нім. *Nürnberger Gesetze* [6, с. 160] – нюрнберзькі закони; англ. *the battle of Waterloo was won on the playing fields of Eton* – “битва під Ватерлоо була виграна на спортивних площадках Ітона”, тоб-то слава Англії кується у закритих учбових закладах [7, с. 68]; рос. *Мюнхенское соглашение* – злочинний зговір політиків, політичне зрадництво [12, с. 267]; англ. *speak/talk for/to Buncombe* – амер. політ. виступати нудно і довго = рос. *толочь воду в ступе* (з цього *buncombe / bunkum* тріскучі фрази, болтовня) [етим. «Словарь американизмов» Бартлетта: одного оратора, який виступав з довгою, нудною промовою, перервали, сказав йому, що немає смисла продовжувати виступ, оскільки конгресмени покидають залу; на що той відповів: “Хай йдуть. Я говорю для Банкома.” Банком – містечко в північній Кароліні, яке цей оратор представляв у конгресі.] [7, с. 114]; англ. *go to Canossa* – книжк. “відправитися в Каноссу”, публічно покаятися, погодитися на приниження капітуляцію [як германський імператор Генрих IV перед римським папою Григорієм VII в Каносі в 1077 р.] [7, с. 124]; англ. *Kilkenny cats* – смертельні вороги (“Кілкеннійські кішки”) [7, с. 133]; англ. *fight like Kilkenny cats* – боротися до взаємного знищення, боротися не на життя, а на смерть [вираз походить з легенди про жорстоку боротьбу між містами Kilkenny та Irishtown в XVII ст., яка призвела до їхнього занепаду] [7, с. 133]; англ. *a Roman holiday* – розваги за рахунок страждання інших, жорстока забава [в древньому Римі в святкові дні влаштовували бої гладіаторів] [7, с. 391]; англ. *Jeddard/Jedwood justice* – суд після розправи [вираз походить від назви шотландського прикордонного містечка Jedburgh, де вершили швидкий суд над бандитами та злодіями] [7, с. 421]; англ. *the lady of Babylon/of Rome* презир. “вавілонська блудниця” (про римсько католицьку церкву, про папізм) [7, с. 432]; англ. *thou shalt see me at Philippi* – розм. ми ще зустрінемося (погроза) [при Філіппах у 42 р. до н.е. у

двох битвах були розбиті Кассій і Брут; шекспіровський вираз] [7, с. 574]; англ. *the Provisions of Oxford* – іст. «оксфордські провізії» [конституція, розроблена зібраним в Оксфорді у 1258 р. баронським «скаженим» парламентом, яким керував крупний феодал Сімон де Монфор; ця конституція ставила короля під постійний контроль баронів] [7, с. 606]; англ. *fiddle while Rome burns/is burning* – розважатися під час народного лихоліття, займатися дрібницями перед серйозним лихом, рос. *Пир во время чумы* [римський імператор Нерон, який прославився своєю жорстокістю, грав на кіфарі та складав вірші, споглядаючи, як горить Рим, підпалений за його наказом] [7, с. 640]; англ. *the vicar of Bray* – зневаж. безпринципна людина, ренегат, пристосованець [на ймення полулегендарного вікарія XVI ст., який чотири рази змінював свою релігію та був два рази католиком і два рази протестантом] [7, с. 789]; англ. *Scarborough warning* – заст. 1) розправа без суду, без попередження [можливо вираз виник у зв'язку з частими випадками розправи без суду над розбійниками в Скарборо у XVI ст.]; 2) попередження, зроблене за дуже короткий відрізок часу [7, с. 797]; англ. *meet one's Waterloo* – бути розгромленим, зазнати кінцеву поразку [як Наполеон біля Ватерлоо] [7, с. 801]; ісп. *Paris vale bien una misa* Париж вартий меси; заради цього варто де-чим пожертвувати; гра варта свічок [8, с. 488]; ісп. *¡Santiago y cierra España! ¡Santiago y a ellos!* Вперед! Ура слава! В атаку! Бий їх! [8, с. 614]; ісп. *dar un Santiago* 1) заст. напасти на ворога з бойовим окликом «Сантьяго!»; 2) влаштувати жартівливий напад на лавку, магазин (про пустощі молоді); 3) обманути, обдурити, ошукати будь-кого [8, с. 614]; ісп. *¡Santiago y cierra España!* Вперед! Ура слава! В атаку! Бий їх! [8, с. 614].

Наявність топонімічного компонента у таких фразеологізмах вказує на генетичну належність фразеологічних одиниць до певної мовної культури, на відміну від інших виразів, які належать до групи міжкультурних: англ. *Cross / pass the Rubicon* – перейти Рубікон, зважитися на будь-який безповоротний крок, переступити, перейти будь-який важливий рубіж [в 49 р. до н.е. Юлій Цезарь, всупереч забороні Римського сенату, перейшов з військом Рубікон – річку, яка слугувала кордоном між Італією та Цизальпінською Галлією, – і розпочав громадянську війну] [7, с. 646] – ісп. *pasar el Rubicon* зробити рішучий крок, перейти Рубікон [8, с. 603] – рос. *Перейти Рубикон / рубикон* – здійснити сміливий, рішучий вчинок; увійти у новий стан [12, с. 324] – нім. *den Rubikon überschreiten / übertreten* – перейти Рубікон, зробити рішучий крок [23, с. 591].

4. **Топоевонім** – топонім, який утворився від етноніма (оном – для позначення будь-якого етносу: етнічної групи, племені, народу, національності тощо) [11, с. 168]. Будучи «душею будь-якої національної мови, в якій неповторним чином відображаються дух та своєрідність нації» [9, с. 82], фразеологізми з топонімічним компонентом зберігають у своїй внутрішній формі культурну інформацію. У них, як у дзеркалі, відображаються історія даного народу, історія заселення та освоєння даної території [16, с. 84]. Топоніми зберігають архаїчні риси давнього періоду мови, що дозволяє визначити територію проживання автохтонних народів [14, с. 84].

Ми виявили фразеологічні одиниці, у яких *топоевонім* чи його деривати виступають компонентами:

**Австралія (австралійський)**: англ. *Australian ballot* – таємне голосування [1, с. 55];

**Америка / Сполученні Штати (американський)**: англ. *discover America* – відкрити Америку, говорити, об'являти про те, що всім давно відомо [7, с. 43]; англ. *the American Dream* – 1) «американська мрія» (мрія американців про демократію, рівність і свободу, які були проголошені в Декларації про незалежність у 1776 р.); 2) американський спосіб життя [7, с. 225]; англ. *the American plan* – амер. обов'язковий пансіон (у готелі) [7, с. 587]; англ. *talk United States* – говорити з американським акцентом; говорити як американець [7, с. 718].

**Англія (англійський)**: англ. *courtesy of England / Scotland* – юр. право удівця (за наявності дітей) на довічне володіння майном померлої дружини [Кун, с. 180]; англ. *the New England of the West* – амер. «Нова Англія Заходу» (прізвисько штата Мінесота) [7, с. 244]; англ. *little Englander* – англієць – прибічник політики, яка ставе інтереси Англії вище інтересів Британської імперії [7, с. 244]; англ. *the garden of England* – «сад Англії» (графства Кент і Вустершир) [7, с. 306]; англ. *the English disease* – 1) «англійська хвороба», рахіт [етим.

фр. *la maladie anglaise*] 2) “англійська хвороба” (неполадки в англійській економіці) [7, с. 215]; англ. *Baboo English* – зневажл. неправильне англ. мовлення індійців (особ. англ. мовлення індійських чиновників, які хизувалися своєю англійською, хоча і другорядною освітою) [7, с. 245]; англ. *Basic English* – “бейсик інглиш” (спрощена англ. мова, зведена до 850 слів) [створений Ч. Огденом; Basic утворено за початковими буквами слів *British, American, Scientific, International, Commercial*] [7, с. 245]; англ. *in plain English* – без недомовки, говорити прямо, рос. *Я тебе русским языком говорю* [7, с. 245]; англ. *the King’s / Queen’s English* – літературна англ. мова, правильна англ. мова [7, с. 245]; англ. *Kroo / Krou / Kru English* – жаргон з англійських та португальських слів [7, с. 245]; англ. *murder the King’s / Queen’s English* – спотворювати англійську мову [7, с. 245]; англ. *pidgin English* – “піджін інглиш” (англо-китайська гібридна мова) [pidgin спотворене *business*] [7, с. 245]; англ. *Wardour-street English* – англійське мовлення, забарвлене архаїзмами [за назвою лондонської вулиці, на якій раніше було розміщено багато антикварних магазинів] [7, с. 245]; англ. *an Englishman’s home / house is his castle* – прислів. “дім англійця – його фортеця”, англієць у себе дома – хазяїн [первісно так про недоторканісь помешкання] [7, с. 245]; англ. *the Father of English poetry* – “родоначальник англійської поезії” (прізвисько письменника Дж.Чосера [G. Chaucer, 1340-1400]) [7, с. 265]; англ. *the Father of English printing* – “родоначальник книгодрукарства у Англії” (прізвисько англійського першодрукаря У. Кекстона [W. Caxton, 1422-1491]) [7, с. 265].

**Великобританія (британський):** англ. *The best of British luck to you!* – розм. ірон. Сподіваюсь, вам не дуже повезе! Бажаю вам невдачі! [7, с. 78]; англ. *the British Lion* – “британський лев”, Великобританія, Англія [лев – національна емблема Великобританії; вираз вперше зустрічається в поемі Дж. Драйдена (J. Dryden, 1631-1700) ‘The Hind and the Panther’, 1687] [7, с. 463]; англ. *a British warm* – військ. розм. коротка тепла шинель (для офіцерського складу) [7, с. 797].

**Голандія:** англ. *the Dutch have taken Holland* – розм. = Відкрив Америку! [7, с. 231].

**Греція (грецький):** англ. *at / on / to the Greek calends / kalends* – жарт. до грецьких календ, ніколи (пор. рос. *После дождичка в четверг*; звич. *to put off to the Greek Calends* відкласти на невизначений час – рос. *Отложить в долгий ящик*) **Мокієнко** [етим. лат. *ad calendas / kalendas Graecas* жарт. до грецьких календ (у греків не було календ) [7, с. 121]; англ. *the eye of Greece* – “око Греції”, Афіни [так назвав Афіни Дж. Мільтон у своїй поемі “Возвращенный рай”, кн. IV] [7, с. 251]; англ. *a Greek gift* – дари данайців; дар, що містить в собі небезпеку [етим. лат.] [7, с. 312]; англ. *I fear the Greeks, even when bringing gifts* – рос. боюсь данайцев и дары приносящих [етим. лат. *timeo Danaos, et dona ferentes* (Вергілій “Енеїда”); слова, що промовив Лаокоон, коли побачив дерев’яного коня під стінами Трої] [7, с. 332]; англ. *it is Greek to me / you / etc.* – це мені, вам і т.д. зовсім незрозуміло = *Це для мене китайська грамота* [7, с. 332]; англ. *when Greek meets Greek, then comes the tug of war* – приказка Коли зустрічаються достойний один одного суперники, бойовища не уникнути = рос. *Нашла коса на камень* [7, с. 332].

**Данія (дацький):** англ. *something is rotten in the State of Denmark* – рос. “подгнило что-то в Датском королевстве” = рос. *Какая-то скверна завелась* [шекспірівський вираз, W. Shakespeare, ‘Hamlet’, act. I, sc. 4] [7, с. 718] – нім. *Etwas ist faul im Staate Dänemark* – рос. ірон. Неладно что-то в Датском королевстве [2, с. 168]; англ. *a Dutch reckoning* – рахунок, який трактирник збільшує у випадку протесту відвідувача, який висловлює незадоволення надто великою сумою [7, с. 623]; англ. *Dutch auction* – “голандський аукціон” (аукціон, на якому ціни поступово знижуються, поки не знайдеться покупець) [7, с. 53]; англ. *beat the Dutch* – це перевершує все, це неймовірно, непередбачувано; нечуване діло, це ні на що не схоже [7, с. 71]; англ. *a Dutch bargain* – 1) угода, вигідна тільки для однієї сторони, нерівноправна угода; 2) угода, яка завершена випивкою [7, с. 65]; англ. *cat’s / Dutch concert* – “котячий концерт” = рос. *Кто в лес, кто по дрова* [7, с. 170]; англ. *Dutch courage* – хоробрість напідпитку, п’яна завзятість = рос. *Море по колено* [7, с. 179]; англ. *double Dutch* – розм. нісенітниця, дурниця [7ун, с. 230]; англ. *Dutch comfort / consolation* – слабка утіха [7, с. 230]; англ. *in Dutch (with)* – жарг. в неприємному, важкому становищі; в немилості [первісно амер.] [7, с. 231]; англ. *a Dutch feast* – розм. бенкет, на якому господар напивається першим [7, с.

267]; англ. *go Dutch* – амер. розм. платити свою частину, вносити свою долю за угощення (нарівні з іншими учасниками компанії); влаштовувати складчину [7, с. 318]; англ. *one's old Dutch / woman* – розм. дружина, «старуха» [7, с. 552]; англ. *talk to smb. like a Dutch uncle* – розм. учити когось уму-розуму; напучувати, картати, докоряти будь-кого [7, с. 784].

Вживання топоніма *Dutch* у виразах з негативною конотацією походить від англо-голандської конкуренції на морі та війн Англії й Голандії в XVII ст.

**Європа (європейський):** англ. *the European plan* – амер. без пансіона (у готелі) [7, с. 587].

**Єгипет (єгипетський):** англ. *corn in Egypt* – багатство, достаток (особ. продуктів, їжі [етим. бібл.] [7, с. 175]; англ. *Egyptian darkness* – тьма єгипетська [етим. бібл.] [7, с. 196]; англ. *spoil the Egyptians* – розбагатіти за рахунок ворога [етим. бібл.] [7, с. 239]; англ. *the flesh-pots fleshpots of Egypt* – книжн. матеріальні блага, благодатність [етим. бібл.] [7, с. 285]; укр. діал. *То хіба Жиди в Єгипті колись так робили, як ми осьтут.* Жалувалися робітники, заняті при будові моста за містом і полишені без страви [18, Т. 2, с. 118].

**Ефіопія (ефіопський):** англ. *can the Ethiopian change his skin?* = горбатого могила виправить [етим. бібл.] [7, с. 246].

**Індіанці** – корінні мешканці Америки (**індіанський**): англ. *a wooden Indian* – людина з непроникливим обличчям; мовчазна та замкнена людина [перед табачними магазинами раніше виставлялась для реклами дерев'яна фігура індіанця] [7, с. 409]; англ. *Honest Injun!* – розм. Слово честі! Йй-богу! [первісно амер.; *Injun* спотворене *Indian*] [7, с. 410]; англ. *Indian summer / St. Luke's summer / St. Martin's summer* – 1) золота осінь = бабине літо [первісно амер.]; 2) друга молодість [7, с. 736]; англ. *the last of the Mohicans* – книжн. останій з могиқан, останій представник племені [за назвою роману Д.Ф.Купера] [7, с. 437].

**Ірландія (ірландський):** англ. *an Irish bull* – очевидний абсурд, явне безглуздя [7, с. 113].

**Іспанія (іспанський):** англ. *build castle in Spain* – мріяти, фантазувати [1, с. 175]; англ. *castles in Spain / in the air* – повітряні замки, пусті мрії (вживається з дієсловом *to build*) [етим. фр. *chateaux en Espagne*] [7, с. 131].

**Китай (китайський):** англ. *not have (got) a Chinaman's chance* – амер. жарг. не мати жодного шансу [зворот пов'язаний з важкими умовами життя китайців в умовах сегрегації] [7, с. 139]; англ. *from China to Peru* – “від Китаю до Перу” [вираз утворено С. Джонсоном – англійським письменником і відомим лексикографом] цитата: *Let observation with extended view survey mankind from China to Peru!* (S. Johnson, ‘On the Vanity of Human Wishes’, ch. II, 1749) – Пусть наблюдение, вселяя в людей веру, охватывает человечество от Китая до Перу! [7, с. 14]; англ. *from China to Peru* – “від Китаю до Перу”, скрізь [1, с. 364]; англ. *not... for all the tea in China* – розм. ні за що = рос. Ни за какие коврижки [первісно австрал.] [7, с. 747]; англ. *a Chinese puzzle* – загадка, яку не можливо вирішити; заплутана справа; складна задача, головоломка [7, с. 612]; англ. *Lombard Street to a china orange* – розм. рос. дело верное, ніяких сумнівів = Даю голову на відсіч [7, с. 730]; нім. *die Chinesische Mauer* – рос. китайская стена, непреодолимая преграда от внешних влияний [2, с. 163].

**Росія:** укр. *Вийти на Русь* – од часів Запорожжя, де хліба не сіяли [17, с. 586].

**Туреччина (турецький):** англ. *Turkish delight* – рахат-лукум [7, с. 207]; англ. *turn Turk* – розм. стати грубим, дратівливим, зарозумілим [7, с. 781]; англ. *the young Turks* – амер. політ. “младотурки”, войовниче настроїні учасники будь-якої групи, фракції, партії [утворено за аналогією з назвою учасників буржуазного революційного руху в Туреччині на початку XX ст.] [7, с. 781].

**Уельс (валійський):** англ. *Welsh rabbit / rarebit* – грінки з сиром [7, с. 816]; англ. *the Welsh Wizard* – “валійський чаклун” (прізвисько Ллойд-Джорджа) [7, с. 829].

**Франція (французький):** англ. *French leave* – 1) стар. іти без прощання; непомітно іти = іти по-англійськи (ужив. с дієсловом *to take*; фр. *partir a l'anglaise*) 2) іти без дозвілу, без попередження; зупинення роботи без попередження [7, с. 443]; англ. *a French letter* жарг. презерватив [7, с. 449].

**Шотландія (шотландський):** англ. *the curse of Scotland* – карт. (гральна карта) “прокляття Шотландії”, дев’ятка бубен [етим. з достовірністю не встановлено. OED (1933) вказує, що карта названа так за схожістю з гербом графа Стейра, який викликав ненависть у Шотландії своєю проанглійською політикою] [7, с. 191]; англ. *flying Scotchman / Scotsman* – “Летучий шотландець” [експрес Лондон – Единбург] [7, с. 662].

**Арабський:** англ. *the Arab of the gutter* – хлопець з вулиці, дитя вулиці, безпритульний [7, с. 47]; англ. *the Arabian bird* – фенікс [7, с. 82]; англ. *the Roman bird* – орел [орел був емблемою римських легіонів] [7, с. 84].

**5. Агіотопонім** – топонім, що утворився від будь якого агіоніма [11]: ісп. *en la mula de San Francisco* – пішки, йти своїми двома [8, с. 428]; ісп. *bien (se) esta San Pedro en Roma (, aunque no coma)* – мені й тут непогано – рос. От добра добра не ищут [8, с. 506]; ісп. *(estimado) como San Pedro en Rome* – той, кого шанують, поважають [8, с. 506]; рос. *Если разлив на Марию Египетскую, то травы будет много* [4, Т.2, с. 303]; ісп. *cordonado de San Francisco* – мор. штормова погода в період осіннього рівнодення, рівноденні шторми (Сан-Франциско – затока Тихого океану біля берегів Сполучених Штатів Америки) [8, с. 181].

**6. Стандартизований топонім** – «зразкова» форма топоніма, яка рекомендується та прийнята в офіційних документах всередині країни і в міжнародній практиці [11]: англ. *something is rotten in the State of Denmark* – рос. “подгнило что-то в Датском королевстве” = рос. Какая-то скверна завелась [шекспірівський вираз, W.Shakespeare, ‘Hamlet’, act.I, sc.4] [7, с.718].

**7. Топонім-прізвисько** – неосновна, неофіційна назва географічного об’єкту, яка існує поряд з основною [11]: англ. *the New England of the West* – амер. “Нова Англія Заходу” (прізвисько штата Мінесота) [7, с. 244]; англ. *the Father of English poetry* – “родоначальник англійської поезії” (прізвисько письменника Дж.Чосера [G. Chaucer, 1340-1400]) [7, с. 265]; англ. *the Father of English printing* – “родоначальник книгодрукарства у Англії” (прізвисько англійського першодрукаря У. Кекстона [W. Saxton, 1422-1491]) [7, с. 265]; англ. *the British Lion* – “британський лев”, Великобританія, Англія [лев – національна емблема Великобританії; вираз вперше зустрічається в поемі Дж. Драйдена (J.Dryden, 1631-1700) ‘The Hind and the Panther’, 1687] [7, с. 463]; англ. *the eye of Greece* – “око Греції”, Афіни [так назвав Афіни Дж. Мільтон у своїй поемі “Возвращенный рай”, кн. IV] [7, с. 251]; англ. *the Welsh Wizard* – “валійський чаклун” (прізвисько Ллойд-Джорджа) [7, с. 829]; англ. *the Creole/Pelican State* – амер. “креольський штат / штат пеліканів” (прізвисько штату Луїзіана) [частину населення цього штату складають креоли – нащадки французів та іспанців] [7, с. 716]; англ. *the Wizard of the North* – “північний чародій” (прізвисько В.Скотта) [7, с. 829]; англ. *the Creole/Pelican State* – амер. “креольський штат / штат пеліканів” (прізвисько штату Луїзіана) [частину населення цього штату складають креоли – нащадки французів та іспанців] [7, с. 716]; англ. *Land’s End* – Лендс-Енд (крайня південно-західна точка Великобританії) [букв. кінець землі] [7, с. 243].

**8. Топономорфна назва** – будь-яка географічна назва, яку було перенесено на людину, предмет, явище, тварину тощо та стало його/її власною назвою [11]: англ. *the English disease* – 1) “англійська хвороба”, рахіт [етим. фр. *la maladie anglaise*] 2) “англійська хвороба” (неполадки в англійській економіці) [7, с. 215]; англ. *the American Dream* – 2) американський спосіб життя [7, с. 225]; англ. *the American plan* – амер. обов’язковий пансіон (у готелі) [7, с. 587]; англ. *the European plan* – амер. без пансіона (у готелі) [7, с. 587]; англ. *French leave* – 1) стар. йти без прощання; непомітно йти = йти по-англійськи (ужив. с дієсловом *to take*; фр. *partir a l’anglaise*) 2) йти без дозвілу, без попередження; зупинення роботи без попередження [7, с. 443]; англ. *a French letter* – жарг. презерватив [7, с. 449]; англ. *the curse of Scotland* – карт. (гральна карта) “прокляття Шотландії”, дев’ятка бубен [7, с. 191]; англ. *flying Scotchman / Scotsman* – “Летучий шотландець” [експрес Лондон – Единбург] [7, с. 662]; англ. *the Arabian bird* – фенікс [7, с. 82]; англ. *the Roman bird* – орел [орел був емблемою римських легіонів] [7, с. 84]; англ. *a British warm* – військ. розм. коротка тепла шинель (для офіцерського складу) [7, с. 797]; англ. *Dutch auction* – “голандський аукціон” (аукціон, на якому ціни поступово знижуються, поки не знайдеться покупець) [7, с. 53]; англ. *a Dutch bargain* – 1) угода, вигідна тільки для однієї сторони, нерівноправна угода; 2) угода, яка завершена випивкою [7, с. 65];



англ. *cat's / Dutch concert* – “котячий концерт” – рос. *Кто в лес, кто по дрова* [7, с. 170]; англ. *Dutch courage* – хоробрість напідпитку, п'яна завзятість – рос. *Море по колено* [7, с. 179]; англ. *Dutch comfort / consolation* – слабка утіха [7, с. 230]; англ. *a Dutch feast* – розм. бенкет, на якому господар напивається першим [7, с. 267]; англ. *one's old Dutch / woman* – розм. дружина, «старуха» [7, с. 552]; англ. *a Dutch reckoning* – рахунок, який трактирник збільшує у випадку протесту відвідувача, який висловлює незадоволення надто великою сумою [7, с. 623]; англ. *a Greek gift* – дари данайців; дар, що містить в собі небезпеку [етим. лат.] [7, с.312]; англ. *Indian summer* – 1) золота осінь = бабине літо [первісно амер.]; 2) друга молодість [7, с. 736]; англ. *an Irish bull* – очевидний абсурд, явна безглуздість [7, с. 113]; англ. *a Chinese puzzle* – загадка, яку не можливо вирішити; заплутана справа; складна задача, головоломка [7, с. 612]; англ. *Turkish delight* – рахат-лукум [7, с. 207]; англ. *Welsh rabbit / rarebit* – грінки з сиром [7, с. 816]; англ. *French leave* – 1) стар. іти без прощання; непомітно іти – рос. *Уйти по-английски* (ужив. с дієсловом *to take*; фр. *partir a l'anglaise*) 2) іти без дозвілу, без попередження; зупинення роботи без попередження [7, с. 443]; англ. *a French letter* жарг. презерватив [7, с. 449]; англ. *flying Scotchman / Scotsman* – “Летучий шотландець” [експрес Лондон – Едінбург] [7, с. 662]; англ. *the Arabian bird* – фенікс [7, с. 82]; англ. *the Roman bird* – орел [орел був емблемою римських легіонів] [7, с. 84]; рос. *Эдемские сады* – життя [4, Т. 2, с. 387]; англ. *the European plan* – амер. без пансіона (у готелі) [7, с. 587]; англ. *Australian ballot* – таємне голосування [1, с. 55]; укр. діал. *Якусь Єгипту на нас Бог допустив*. Говорили селяни про полеві миши [18, Т. 2, с. 118]; укр. діал. *Кобих іще з того Єгипту вийшов!* Говорив Гуцул, розуміючи під Єгиптом коломицьку тюрму [18, Т. 2, с. 118]; укр. діал. *А відки йдете, Іване?* – *Та з Єгипту, єгомосьць*. Єгиптом, може за почином сьвященика і його проповіді, називали в Скваряві коршму [18, Т. 2, с. 118]; укр. діал. *Здибаємо ся на Осафатовій долині*. Народне віруване про місце страшного суду [18, Т. 2, с. 645]; укр. *Там Содом і Гомора*. Говорять про дім або сім'ю, у якій панує безладе і неморальність [18, Т. 3, с. 191]; укр. діал. *Якої Польщі ви мені тут нарobili?* Якого неладу, клопоту [18, Т. 2, с. 759]; англ. *the ark rested on Mt. Ararat* – це вже старе, це вже чули, нічого нового [1, с. 301]; англ. *an Arcadian youth* – недалеко, обмежена людина [1, с. 34]; англ. *Kissed the Blarney stone* – цю фразу вживають на позначення говіркої та переконливої людини. Існує англійське повір'я, що поцілувавши камінь на парапеті замку Бларні, людина набуває сили та вміння переконувати співрозмовників [20, с. 137]; англ. *to cross the Stygian ferry* – амер. померти, сконати – дати або врізати дуба, віддати душу Богові [1, с. 252]; англ. *spoil the Egyptians* – розбагатіти за рахунок ворога [етим. бібл.] [7, с. 239]; англ. *little Englander* – англієць – прибічник політики, яка ставе інтереси Англії вище інтересів Британської імперії [7, с. 244]; англ. *a wooden Indian* – людина з непроникливим обличчям; мовчазна та замкнена людина [перед табачними магазинами раніше виставлялась для реклами деревяна фігура індіанця] [7, с. 409]; англ. *not have (got) a Chinaman's chance* – амер. жарг. не мати жодного шансу [зворот пов'язаний з важкими умовами життя китайців в умовах сегрегації] [7, с. 139]; англ. *turn Turk* – розм. стати грубим, дратівливим, зарозумілим [7, с. 781]; англ. *the young Turks* – амер. політ. “младотурки”, войовниче настроїні учасники будь-якої групи, фракції, партії [утворено за аналогією з назвою учасників буржуазного революційного руху в Туреччині на початку ХХ ст.] [7, с. 781]; англ. *the Arab of the gutter* – хлопець з вулиці, дитя вулиці, безпритульний [7, с. 47]; ісп. *es de Bainoa* – рос. он дурень, тупой [8, с. 61]; ісп. *vivir en Babia* – рос. быть не от мира сего; не понимают, что происходит вокруг [8, с. 60]; ісп. *vivir en Belén (con los pastores)* – рос. *Словно с луны свалился* [8, с. 71]; ісп. *bobo de Coria* – рос. дурак; слабоумний, тронутый, дурачок [8, с. 76]; ісп. *es como la cara de Dios que está en Jaen* – рос. это вздор, нелепость, враки, чепуха [8, с. 136]; нім. *ab nach Kassel!* – рус. *Катись! Скатертью дорога!* [2, с. 21]; нім. *Nach Bethlehem gehen* – рос. шутл. отправиться спать [2, с. 117]; нім. *Brüder in Apoll* – рус. поэт. собратья по Парнасу, поэты, писатели [с. 154].

Розглянуті у нашому дослідженні топоніми, які є компонентами фразеологічних одиниць, ми змогли поділити на декілька груп: топоніми міфологічного та біблійного походження; поетичні топоніми; топоніми, пов'язані з історико-культурними реаліями;

топоніміми; агіотопоніми; стандартизовані топоніми; топоніми-прізвиська; топономорфні назви.

Топоніми у складі фразеологічних одиниць можуть номінувати реальний об'єкт та згодом відбувається розвиток образу на основі якоїсь значущої, яскравої ознаки. Символічне значення топонімів може бути зумовлене реальними фізичними характеристиками, властивими названому об'єктові, тобто велику роль відіграють екстралінгвальні чинники. Слід відзначити більш прямий зв'язок прототипних ознак топонімів з реальними культурно-історичними обставинами, пов'язаними із цим об'єктом, чи образом цього об'єкта, створеного в релігії, міфології, літературі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Англо-український фразеологічний словник / [авт.-уклад. Костянтин Тимофійович Баранцев.]. – К.: Радянська школа, 1969. – 1052 с.
2. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Леонид Эдуардович Бинович / 12 000 слов. Отв. ред. Н.С. Чемоданов. – М., Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1956. – 904 с.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа. Сборник. В 2-х т. Т. 1. / Владимир Иванович Даль / Вступ. Слово М. Шолохова; Худож. Г. Клодт. – М.: Худож. лит., 1984. – 383 с., ил.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа: Сборник. В 2-х т. Т. 2. / Владимир Иванович Даль / Вступ. Слово М. Шолохова; Худож. Г. Клодт. – М.: Худож. лит., 1984. – 399 с., ил.
5. Коваль А.П., Коптілов В.В. Крилаті вислови в українській літературній мові / А.П. Коваль, В.В. Коптілов. – К.: Вища школа, 1975. – 335 с.
6. Кудіна О.Ф., Пророченко О.П. Перлини народної мудрості. Німецькі прислів'я та приказки / О.Ф. Кудіна, О.П. Пророченко – Вінниця: Нова книга, 2005. – 319 с.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / [сост. Александр Владимирович Кунин.]. / Лит. ред. М.Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. Рус. яз., 1984 – 944 с.
8. Левинтова Э.И., Вольф Е.М., Мовшович Н.А., Будницкая И.А. Испанско-русский фразеологический словарь / Эрнестина Иосифовна Левинтова, Елена Моисеевна Вольф, Надежда Ароновна Мовшович, Ирина Александровна Будницкая. – М.: Рус. язык, 1985. – 1079 с.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие / В.А. Маслова – М.: Академия, 2001. – 208 с.
10. Мороз О.А. Фразеологічні одиниці з компонентом власне ім'я в сучасній українській мові: структурно-семантичний аспект: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01; – Захищена 29.10.2002. – Донецьк, 2002. – 288 с.
11. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / [сост. Наталья Владимировна Подольская.]. – М.: Наука, 1988. – 189 с.
12. Отин : Словарь коннотативных собственных имен / [сост. Евгений Степанович Отин.]. – Донецк: ООО Юго-Восток, 2004. – 412 с.
13. Словник України [Електронний ресурс] : Національна Академія наук України, український мовно-інформаційний фонд – 2001 – 2003. – компакт-диск версія 1.03. – Назва контейнера.
14. Таранець В.Г. Арії. Слов'яни. Руси: Походження назв Україна і Русь: Монографія / В.Г. Таранець – Одеса: Національна академія державного управління при президентіві України. Одеський регіональний інститут державного управління, 2004. – 294 с.
15. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению / Геннадий Дмитриевич Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
16. Томахин Г.Д. Топонимы как реалии языка и культуры // Вопросы языкознания. – 1984. - №4. – С. 84-90.
17. Українські приказки, прислів'я і таке інше: Опанаса Марковича / [авт.-уклад. Матвій Номис.]. – К.: Либідь, 1993. – 768 с.
18. Франко І. Галицько руські народні приповідки: Етнографічний збірник у 3 т. / [авт.-упоряд. І.Я. Франко.] – Львів: Наукове Товариство імені Шевченка, 1901 – Т. 1. – Вип. 1 (А-Відати). – 200 с.; Т. 1. – Вип. 2 (Відати-Діти). – 195 с.; Т. 2. – 1097. – Вип. 1 (Діти-Книш). – 300 с.; Т. 2. – Вип. 2 (Кравець-Пять). – С. 301-612; Т. 3. – 1910. – Вип. 1(Рабунок-Час). – 300 с.; Т. 3. – Вип. 2 (Час-Ячмінь). – С. 301-541.
19. Юрченко О.С. Словник стійких народних порівнянь / [уклад. О.С. Юрченко, А.О. Івченко.]. – Х.: Основа, 1993. – 172 с.
20. An Asperger Dictionary of Everyday Expressions / [Ed/ by Ian Stuart-Hamilton.]. – London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 257 p.
21. Lingvo[Electronic resource. ABBYY Lingvo 9.0 Электронный словарь]: www. Lingvo.ru,
22. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London : Longman Group Limited, 1992. – 1528 p.
23. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. / Hrsg. Und bearb. Von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Duden Verlag, 1992. – Bd. 11. – 846 S.
24. A Tressaurus of English Traditional Metaphors [Ed. P. Wilkinson.]. – London and New York : Routledge, 1992. – 777 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олена Арделян – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

*Наукові інтереси:* актуальні проблеми дослідження фразеології та ономастики.

УДК: 811'1-119(045)

## МАТРИЧНА МОДЕЛЬ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ СПОСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОНЯТЬ У СПОРІДНЕНИХ МОВАХ

Олена БАЛАБАН (Київ, Україна)

*Статтю присвячено аналізу матричної моделі як універсальної категорії пізнання дійсності на матеріалі споріднених мов. Усвідомлено, що моделювання не є готовим до споживання продуктом, воно також є процесом. Враховуючи авантивність когнітивних досліджень в лінгвістиці на сьогодні, коли переважно цікавляться універсальними мисленнєвими процесами при оперуванні та опануванні мовою людиною та проаналізувавши ментальні шаблони когнітивно-семантичних універсалій, відзначено, що їх формування у мозку людини відбувається за наступними шістьма моделями або петернами (patterns) моделювання: лінійними, трикутниковими, парними, матричними, метафоричними та картоподібними. Проаналізовані існуючі дослідження з моделювання мовних явищ та семантичного поля як найрепрезентативнішої категорії для опису матричної моделі у таких споріднених мовах як англійська, французька, російська, українська. З'ясовано, що найбільш поширеними на мовному рівні є процеси збереження архісеми та випадіння і додавання диференційних сем. Менш частотними виявилися семантичні процеси, коли диференційні семи актуалізуються та генералізуються.*

**Ключові слова:** моделювання, матрична модель, семантичні поля, семантичні процеси, архісема, диференційна сема, випадіння, додавання, актуалізація, генералізація.

*Статья посвящена анализу матричной модели как универсальной категории познания действительности на материале родственных языков. Выяснено, что моделирование не является готовым к употреблению продуктом, оно также является и процессом. Учитывая авантивность когнитивных исследований в лингвистике на сегодня, когда преимущественно интересуются универсальными мыслительными процессами при оперировании и овладении языком, и проанализировав ментальные шаблоны когнитивно-семантических универсалий, отмечено, что их формирование осуществляется по следующим шести моделям или петернам (patterns): линейным, треугольным, парным, матричным, метафорическим и картоподобным. Проанализированы существующие исследования по моделированию языковых явлений и семантического поля как наиболее репрезентативной категории для описания матричной модели в таких родственных языках как английский, французский, русский и украинский. Выяснено, что наиболее распространенными на языковом уровне являются процессы сохранения архисемы и выпадения и добавления дифференцирующих сем. Менее частотными оказались семантические процессы, когда дифференцирующие семы актуализируются и генерализируются.*

**Ключевые слова:** моделирование, матричная модель, семантические поля, семантические процессы, архисема, дифференцирующая сема, выпадение, добавление, актуализация, генерализация.

*The article presents the analysis of the matrix model as a universal category of cognition the reality on the material of the kindred languages. There clarified that the modeling isn't ready-to-use product, it's also a process. That's why, having analyzed mental models of cognitive-semantic universals in linguistics, we established that their formation in person's brain occurs according to following six models or patters: linear, triangle, paired, matrix, metaphoric and card. There analyzed the present researches considering modeling of linguistic effect and semantic field as the most representative category for the description of the matrix model in such kindred languages as English, French, Russian and Ukrainian. There established that the most frequent semantic processes are the conservation of the archiseme, missing and adding of new differential semes. less frequent there turned out to be the processes of the conservation of the archiseme, actualizing, and generalizing of differential semes.*

**Keywords:** modeling, matrix model, semantic fields, semantic processes, archiseme, defferential seme, missing, adding, actualizing, generalizing.

Основним завданням когнітивного моделювання, як методу когнітивної лінгвістики та методу пізнання дійсності, є реконструкція та опис концептуальних систем у мозку людини.

Відносно лінгвістичної науки, моделювання – це “утворення гіпотетичної моделі явищ із наступною верифікацією цієї моделі на мовному матеріалі” [2]. Складності аналізу мовних процесів та явищ може бути обумовлена їх багатоаспектністю, динамічністю, взаємозв'язком, мінливістю у часі. Відповідно, досить важко визначити логіку розвитку мовних явищ. Тому, виникає необхідність використання засобів пізнавального (когнітивного) моделювання ситуацій [11].

**Метою** статті є спроба описати матричну модель як універсальну категорію пізнання дійсності у споріднених мовах.

**Завданнями**, що допомагали досягненню зазначеної мети були: 1) проаналізувати існуючі дослідження з когнітивного моделювання загалом; 2) дослідити семантичні процеси, що відбуваються при формуванні лексичного значення в межах семантичних полів як найрепрезентативнішої категорії у таких споріднених мовах як англійська, французька, російська, українська.

Когнітивне моделювання – це важливий інструмент когнітивної лінгвістики, яка вивчає мову в його неперервному зв'язку з інтелектуальною діяльністю людиною. Когнітивна модель – це “базовий механізм, що забезпечує обробку та зберігання інформації про світ у свідомості людини” [17, с. 58]. Добре відомо, що наші знання організуються за допомогою певних структур. Безсумнівно, що усі когнітивні структури знаходяться в основі категоризації та концептуалізації світу, тому їх можливо розглядати як основний механізм, що забезпечує обробку та збереження інформації про світ у свідомості людини [18, с. 117].

Цей метод набув особливої популяризації із появленням революційної, на той час, когнітивної парадигми у другій половині ХХ століття і є актуальним на початку ХХІ століття, оскільки дозволяє в певній мірі здійснити реконструкцію пізнавальних процесів та описати ті операції, що відбуваються в мозку людини при формуванні понять дійсності. Об'єктом когнітивного моделювання можуть виступати найрізноманітніші аспекти мовних явищ. На цей час когнітивного моделювання вже зазнали такі мовні явища як метафора (Дж. Лаккофф, М. Джонсон [15; 16]; Ю.В. Кравцова [12]), семантичні аномалії мовних суперечностей (Г.А. Черненко [21]), вторинна предикація (І.Д. Карамішева [7]), емпатія (Т.Ю. Ковалевська [10]), детективний дискурс (Т.О. Бехта [4]), звуконаслідувальна лексика (Ю.В. Юсип-Якимович [23]), категорія лімітативності (Н.І. Добжанська [6]), дискурс програмного забезпечення (І.П. Біскуб [3], 2011), фразеологічна система (О.О. Картамішев [8]; Г.С. Артеменко [1]), семантичні поля (О.В. Петров [19]; І.А. Кучер [14]), медіатексти (Ю.Є. Кійко [9]) та ін.

У “Стислуому словнику когнітивних термінів” вказується, що термін когнітивна модель може бути використана у трьох значеннях. По-перше, як концепція, в якій мова розглядається як різновид когнітивного процесу і, відповідно, мова та її пізнання є галуззю вивчення когнітивної науки. По-друге, когнітивна модель – це модель розуміння тексту як результату природної обробки мовних даних. У цьому випадку мова йде про побудову моделей тексту, когнітивної моделі розуміння або обробки тексту. І, нарешті, когнітивна модель – це характеристика процесу категоризації природної мови. Когнітивна модель повинна бути побудована на положенні про те, що головна частина наших систем безпосередньо побудована на сприйнятті, на русі нашого тіла і на фізико-соціальному досвіді людини. Дуже важливо розуміти, що думка образна, тобто є концепти, що не прямо засновані на досвіді, використовують метафору, метонімію і “ментальну образність”. Концепти мають загальну структуру, що виходить за межі простого зіставлення понятійних “будівельних блоків”. Думка – це дещо більше, ніж механічне маніпулювання абстрактними символами. Вона має екологічну структуру, в якій ефективність когнітивної переробки залежить від загальної структури концептуальної системи і від того, які саме поняття з неї залучені в даний момент [13, с. 56-57].

На сучасному етапі розвитку когнітивного моделювання є проблема визначення та розмежування термінів структура і модель та встановлення їх кореляції як когнітивних термінів. Під когнітивною моделлю (далі КМ) розуміють:

- *концепцію розуміння, пізнання;*
- *модель розуміння тексту як результату природної обробки мовних даних.* Когнітивне моделювання (далі КМ), що має місце у побудові КМ мовлення, зорового сприйняття тощо, з'ясовує як склад (структуру, вміст) інформаційно самостійних модулів, так і механіку (принцип, процес) їх взаємодії та “архітектуру” єдиної системи модулів” [13, с. 57]. Таким чином, модель – родове поняття, що включає до себе структуру;
- *характеристику процесу категоризації у природній мові.* Виявляються 4 типи КМ: пропозиціональні, схематичні (образні), метафоричні і метонімічні; фактично же при цьому

описуються механізми мислення та формування концептуальної системи свідомості людини як тієї бази, на якій мислення відбувається. Таке розуміння об'єднує різні підходи в когнітивній науці (синоніми: концептуальна галузь, сцена, наївна модель – ‘folkmodel’) і відповідає структурі знання (в цьому випадку модуль дорівнюється структурі, що є фоном для когнітивної переробки для з'ясування значення висловлювання [13, с. 57, 134].

Під когнітивною структурою, в першу чергу, мають на увазі концептуальну структуру (когнітивні структури, концепти) [13, с. 179], “сукупність всіх концептів, даних розуму людини, їх упорядковане об'єднання” [13, с. 94]. Логічно умовитися, що конструювання системи – це є її моделювання, а засіб представлення її вмісту – це і є її структура. Так, наприклад, коли ми використовуємо термін пропозиційна модель, слід мати на увазі механізм, засіб, процес, тип пізнання, формування нового знання, а під терміном пропозиційна структура – змістову форму, засіб уявлення, результат мислення, який втілений у суб'єктно-предикатні конструкції.

Структуру логічно уявити як форму, що використовується для моделі/моделювання, при цьому форма “не залежить від специфіки природної мови і дозволяє аналогічним чином уявити та використовувати в усіх ментальних процесах інформацію, що одержана як через мову, так і через перцепцію, незалежно від першоджерела інформації” [13, с. 135-136].

Не структуруються, з нашої точки зору, конкретно-чуттєвий образ, картинка, гештальт, що робить ці форми репрезентації знань більш суб'єктивними та менш формалізованими. Інші форми, на противагу, можна назвати структурними моделями (матриця, пропозиція, фрейм тощо).

Вважаємо, що модель і структура відрізняються функціонально і якістю компонентного складу. Функція моделі – переробка потоку інформації, функція структури – упорядкування потоку інформації. Крім того, важливою функцією моделі є прогностика. Компоненти моделі – процедури пошуку знання, що виводиться, компоненти структури – результати цього пошуку.

Таким чином, модель, з когнітивної точки зору, є механізм, тип мислення, концептуалізації, категоризації. Структура – його змістова форма, форма існування моделі. Рисами, що характеризують структури є її складові частини, вид зв'язку між ними, принцип побудови. Серед моделей можна виокремити пропозиційні, образні, метафоричні, метонімічні, понятійні, міфологічні, символічні, аналогові, прототипічні, архітипічні. До когнітивних структур відносимо схеми, скрипти, фрейми, сценарії, поняття, пропозиції, відношення частина-ціле, концептуальні характеристики (когнітивні ознаки), структури порівняння, матриці.

У відношенні до кореляцій вмісту розглянутих термінів відзначимо наступне:

- взаємообумовленість (змінюється структура ↔ змінюється модель);
- ‘стара модель’ породжує нову структуру;
- моделювання – це процес розуміння; структура – результат розуміння.

Враховуючи авантивність когнітивних досліджень в лінгвістиці на сьогодні, коли переважно цікавляться універсальними мисленнєвими процесами при оперуванні та опануванні мовою людиною та проаналізувавши ментальні шаблони когнітивно-семантичних універсалій, ми можемо констатувати, що їх формування у мозку людини відбувається за наступними шістьма моделями або петернами (patterns) моделювання: лінійними, трикутниковими, парними, матричними, метафоричними та картиноподібними.

У межах матричної моделі матриця розміщує дані значень понять по двох осях: горизонтальної та вертикальної. Такі осі можуть бути різними: наприклад, шкала часу та процесу, завдання та результату тощо. Досить виразним для презентації цієї моделі є категорія семантичного поля.

Системний характер лексики вчені відзначали наприкінці XIX – початку XXI століття (Й. Трір, В. Порциг, М. Покровський, О. Потєбня та ін.). Засновником “польового методу” в мовознавстві вважають німецького вченого Й. Тріра. Він запропонував принципи системного аналізу лексики, використавши у своїх дослідженнях вагомий теоретичний та практичний

матеріал. Також до його доробку можна віднести і розмежування понять поняттєве поле та лексичне поле.

Під поняттєвим полем він розумів структуру окремої поняттєвої сфери чи низки понять, які наявні у мовній свідомості, що не має в мові своєї особливої, відповідної їй зовнішньої форми виявлення.

Лексичне поле утворене зі слова та поняттєво споріднених з ним слів, підпорядковується замкненому поняттєвому комплексу, внутрішній поділ якого представлений у поділеній структурі лексичного поля [20].

У подальших наукових розвідках відносно семантичного поля, що відбувались у другій половині ХХ – початку ХХІ століття стикаємось із низкою термінологічних гіперонімів щодо терміну “семантичне поле” (Й. Тріп, В. Порциг, А.А. Уфімцева та ін.), а саме лексико-семантичне поле (С.Д. Кацнельсон), смислове поле (Г. Ібсен), функціонально-семантичне поле (О.В. Бондарко), граматико-лексичне поле (О. Гулига, Є. Шендельс), лексико-семантична парадигма (Д.М. Шмельов), метафоричне поле, асоціативне поле тощо. Така різноманітність стосовно номінації самого терміна свідчить про не одностайність і щодо його тлумачення.

Ми підтримуємо думку Н. Гешко щодо визначення семантичного поля як “сематико-парадигматичного утворення, що має певну автономність і специфічні ознаки організації: спільну нетривіальну частину у тлумаченні, ядерно-периферійну структуру, існування зон семантичного переходу” [5] але ще має і універсальний характер.

Що стосується класифікації семантичних полів то Г.С. Щур [22], базуючись на працях фундаторів даної теорії (Й. Тріп, В. Порциг, Й. Вейсберг), розглядає такі класифікації полів: синтагматичні vs. парадигматичні, словесні vs. понятійні vs. семантичні, семантичні vs. асоціативні.

На особливу увагу заслуговує і проблема структурування лексико-семантичного поля. Більшість учених (Ю.Д. Апресян, А.А. Уфімцева, Ю.М. Караулов, В.Г. Гак, Л.О. Новіков, Ю.С. Степанов та ін.) дійшли згоди щодо розуміння поля як структури, що має ядро і периферію. На їх думку, для організації семантичного поля важливими є такі елементи, як:

1) *ядро поля*, що представлене родовою семою – компонентом, навколо якого розгортається поле. Оскільки ядро є лексичним вираженням смислів або семантичних ознак, воно як представник усієї парадигми може замінити кожен із членів мікросистеми;

2) *центр поля*, який складається з одиниць з інтегральним значенням, що об’єднує ядро з окремими компонентами поля;

3) *периферія поля*, до складу якої входять одиниці, найвіддаленіші за своїм значенням від ядра. Вони деталізують та конкретизують основне значення поля. Зазвичай периферійні елементи перебувають у зв’язку з іншими семантичними полями, утворюючи при цьому лексико-семантичну цільність мовної системи;

4) *фрагменти поля*, які є водночас вертикальною ядерною і центрально-периферійною структурою і за своєю семантикою утворюють окрему гіперо-гіпонімічну конструкцію однотипного / різнотипного складу.

Будь-яке лексико-семантичне поле має ядро (архісема, гіперсема, інтенціонал або родова інтегруюча сема), до складу якого входять назва (ім’я) поля, тісно пов’язане з нею видове ім’я, синоніми та родове ім’я, а також антоніми. На периферії поля (імплікаціонала, гіпосеми або диференційної видової семи) знаходяться слова, семемами яких перетинаються з ядерними словами за окремими семемами.

В якості ядерної лексеми або групи лексем на роль імені поля можна обрати будь-яку лексему, що цікавить дослідника, проте, результати аналізу можуть бути обмеженими, якщо лексема підібрана невдало, якщо вона не володіє властивостями притягувати велику кількість лексем. Приналежність до ядра чи периферії прямо залежить від семантики слів, що визначає їх зміст та місце в лексико-семантичному полі.

Між ядром та периферією відбувається розподіл функцій поля: одна частина функцій переходить на ядро, а інша – на периферію. Між ядерною та периферійною зонами відсутня

чітка межа. Складові елементи поля можуть належати до ядра одного поля, і одночасно бути на периферії іншого поля. Периферія поля складена з одиниць, що є найвіддаленішими за своїм значенням від ядра. Вони деталізують та конкретизують основне значення поля.

Нами було проаналізовано 10 семантичних полів, а саме: родини, кольору, світла, руху/переміщення, розумової діяльності, мовлення, почуття, темпоральності, температури та посмішки, у таких споріднених мовах як англійська, французька, російська та українська. Аналіз семантичних процесів, які відбуваються в межах семантичного поля, засвідчив, що на рівні гіперсеми спостерігаємо абсолютне збереження архісеми (далі АС), а рівень гіпосеми характеризується випадінням, додаванням, актуалізацією або генералізацією диференційних сем (далі ДС). Наведемо приклад із семантичним полем дієслів руху/переміщення в англійській, французькій, російській та українській мовах, базуючись на домінантних, ядерних одиницях цього поля, а компонентний аналіз наочно допоможе продемонструвати значення цих дієслів:

Рис.1. Матрична модель англійських дієслів руху/переміщення

semes words	'shift'	'ground'	'water'	'wind'	'one way'	'multidirectional'	'intensity'	'transport'
to go	+	+	-	-	+	-	-	-
to walk	+	+	-	-	-	+	-	-
to run	+	+	-	-	+	-	+	-
to swim	+	-	+	-	-	+	-	-
to fly	+	-	-	+	+	-	-	+
to jump	+	+	+	-	-	+	+	-
to spring	+	+	+	-	+	-	+	-
to bounce	+	+	+	-	+	-	+	-
to drag	+	+	-	-	+	-	+	-
to trudge	+	+	-	-	+	-	+	-
to dive	+	-	+	-	+	-	-	-
to plunge	+	-	+	-	+	-	-	-
to drive	+	+	+	-	-	+	-	+
to ride	+	+	-	-	-	+	-	+
to hop	+	+	-	-	-	+	-	-
to dance	+	-	-	-	-	+	-	-
to return	+	+	+	+	+	-	-	+
to leave	+	+	-	-	+	-	-	+
to march	+	+	-	-	+	-	-	-
to come	+	+	-	-	+	-	-	-

Рис.2. Матрична модель французьких дієслів руху/переміщення

semes mots	'transfèrement'	'terre'	'eau'	'vent'	'unidirectionnel'	'multidirectionnel'	'intensité'	'transport'
aller	+	+	-	-	+	-	-	-
courir	+	+	-	-	+	-	+	-
nager	+	-	+	-	+	-	-	-
voler	+	-	-	+	+	-	-	+
sauter	+	+	+	-	+	-	+	-
se jeter	+	+	+	-	+	-	+	-
bondir	+	+	-	-	+	-	+	-
se traîner	+	+	-	-	+	-	+	-
plonger	+	-	+	-	+	-	-	-
galoper	+	+	-	-	+	-	-	+
danser	+	+	-	-	-	+	-	-
partir	+	+	-	-	+	-	-	-
(re)venir	+	+	+	-	+	-	-	-
monter	+	+	-	-	+	-	-	-
descendre	+	+	-	-	+	-	-	-

avancer	+	+	-	-	+	-	-	-
marcher	+	+	-	-	+	-	-	-

Рис.3. Матрична модель російських дієслів руху/переміщення

семи слова	‘перемещение’	‘земля’	‘вода’	‘ветер’	‘однонаправленность’	‘разное направление’	‘интенсивность’	‘транспорт’
идти	+	+	-	-	+	-	-	-
бегать	+	+	-	-	-	+	+	-
плавать	+	-	+	-	-	+	-	-
летать	+	-	-	+	+	-	-	+
плестись	+	+	-	-	+	-	+	-
тащиться	+	+	-	-	+	-	+	-
волочиться	+	+	-	-	+	-	+	-
нырять	+	-	+	-	+	-	-	-
ехать	+	+	+	-	-	+	-	+
скакать	+	+	-	-	-	+	-	+
танцевать	+	+	-	-	-	+	-	-
подниматься	+	+	+	-	+	-	-	-
спускаться	+	+	+	-	+	-	-	-
возвращаться	+	+	+	-	+	-	-	+
уезжать	+	+	+	-	+	-	-	+
уходить	+	+	-	-	+	-	-	-
маршировать	+	+	-	-	+	-	-	-
приходить	+	+	-	-	+	-	-	-

Рис.4. Матрична модель українських дієслів руху/переміщення

семи слова	‘переміщення’	‘земля’	‘вода’	‘вітер’	‘односпрямованість’	‘багатоспрямованість’	‘інтенсивність’	‘транспорт’
йти	+	+	-	-	+	-	-	-
бігати	+	+	-	-	+	-	+	-
плавати	+	-	+	-	+	-	-	-
літати	+	-	-	+	+	-	-	+
стрибати	+	+	-	-	+	-	+	-
тягнутися	+	+	-	-	+	-	+	-
чвалати	+	+	-	-	+	-	+	-
плестися	+	+	-	-	+	-	+	-
волочитися	+	+	-	-	+	-	+	-
пірнати	+	-	+	-	+	-	-	-
плигати	+	+	-	-	+	-	+	-
їхати	+	+	+	-	-	+	-	+
танцювати	+	+	-	-	-	+	-	-
марширувати	+	+	-	-	+	-	-	-
вертатися	+	+	+	+	+	-	-	+
спускатися/ сходити	+	+	-	-	+	-	-	-
підніматися	+	+	-	-	+	-	-	-
приходити	+	+	-	-	+	-	-	-

А графічна реалізація матричної моделі виглядає так:

Загалом проаналізувавши 373 лексеми, що належать до 10 вищезазначених семантичних полів у англійській, французькій, російській та українській мовах, можемо констатувати, що найбільш поширеними на мовному рівні є процеси абсолютного збереження АС та випадіння ДС – 58 % (216 лексем) та додавання ДС – 30 % (112 лексем). Менш частотними виявилися семантичні процеси, коли ДС актуалізуються – 9 % (34 лексеми) та генералізуються – 3 % (11 лексем). Подальші розвідки, на нашу думку,



повинні полягати у виокремленні та описі інших концептуальних моделей для більш детального, всебічного дослідження засобів репрезентації дійсності та аналізу мовного досвіду.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Артеменко Г.А. Структурно-семантичне моделювання фразеологізмів: логічне та алогічне: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Г.С. Артеменко. Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. – Чернівці, 2015. – 20 с.
2. Беляевская Е.Г. К проблеме моделирования полисемии (межъязыковые соответствия как основание изучения принципов формирования семантической структуры слова) / Е.Г. Беляевская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 544. – С. 14
3. Бехта Т.О. Лінгвокогнітивне моделювання англomовного детективного дискурсу: автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.04 / Т.О. Бехта. Чернівецький національний ун-т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці, 2009. – 19 с.
4. Біскуп І.П. Лінгвістична категоризація і моделювання знань в англomовному дискурсі програмного забезпечення: автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 / І.П. Біскуп. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2011. – 36 с.
5. Гешко Н. Лексико-семантичне поле як системно структурне утворення та методи його дослідження / Н. Гешко // Українсько-румунський науковий журнал «Актуальні питання суспільних наук та історії медицини». – 2014. – 2(2). – С.73-78.
6. Добжанська Н.І. Контекстуальні засоби моделювання лімітативності в англійській мові: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Н.І. Добжанська. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2008. - 20 с.
7. Карамішева І.Д. Структурні та функціональні особливості вторинної предикації в сучасній англійській мові (досвід формально-граматичного моделювання): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / І.Д. Карамішева. Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2005. – 19 с.
8. Картамишев О.О. Структурно-семантичне моделювання фразеологічних мікросистем (на прикладі фразеологічної мікросистеми "Здібності людини"): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / О.О. Картамишев. Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеса Гончара. – Д., 2012. – 19 с.
9. Кійко Ю.Є. Фрактальне моделювання інваріантно-варіантної структури медіатекстів у німецькій та українській мовах: автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.17, 10.02.21 / Ю.Є. Кійко. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 39 с.
10. Ковалевська Т.Ю. Моделювання емпатії в сучасній українській мові: дис... д-ра філол. наук: 10.02.01 / Т.Ю. Ковалевська. Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. – К., 2002. – 439 с.
11. Кочетова О.А. Когнитивное моделирование семантики вида (на материале современного английского языка): Дисс. ... к. филол. н. – Кемерово, 2008. – 177 с.
12. Кравцова Ю.В. Метафоричне моделювання світу в художньому тексті (на матеріалі творів російських поетів-прозаїків першої половини ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.02 / Ю.В. Кравцова. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2013. – 36 с.
13. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под ред. Е.С. Кубряковой. – М. : филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова. – 245 с.
14. Кучер І.А. Структурно-когнітивне моделювання лексико-семантичного поля неперехідних дієслів руху у фінській і українській мовах: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.17 / І.А. Кучер. Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ, 2016. – 24 с.
15. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование // Язык и интеллект . – М.: Прогресс, 1995. – С. 143 - 184.
16. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387 - 415.
17. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. Пособие / В.А. Маслова. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 296 с.
18. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. Пособие / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
19. Петров О.В. Семантичні поля в ідеографічному моделюванні російського лексику: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.02 / О.В. Петров. Нац. акад. наук України, Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні НАН України. – К., 2013. – 40 с.
20. Соколовская Ж.П. Проблемы системного описания лексической семантики / Ж.П. Соколовская. – К.: Наукова думка, 1990. – 183 с.
21. Черненко Г.А. Моделювання інтерпретацій семантичних аномалій (на матеріалі мовних суперечностей): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.15 / Г.А. Черненко. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 19 с.
22. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике / Г.С. Щур. – М., 1974. – 255 с.
23. Юсип-Якимович Ю.В. Моделювання системи звуконаслідувальної лексики: Семантика. Фонетика. Словотвір: на матеріалі українських говорів Карпат / Ю.В. Юсип-Якимович. Київський славистичний ун-т. Закарпатська філія. – Ужгород: Гражда, 2006. – 212 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Балабан Олена** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; доцент кафедри загального мовознавства і германістики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

*Наукові інтереси:* типологія, когнітивна лінгвістика, функціональна лінгвістика

УДК 811.161.2'373.

## KOMPOSITA IN GEISTESWISSENSCHAFTLICHEN TEXTEN: EINE KONFRONTATIVE ANALYSE VON ARBEITEN DEUTSCHER UND POLNISCHER GERMANISTIKSTUDIERENDER<sup>1</sup>

**Adam GOŁĘBIOWSKI (Wrocław, Polen)**

*Das Ziel der vorliegenden Analyse ist es, die Formen und den Gebrauch von substantivischen Komposita in Arbeiten von Germanistikstudierenden, die deutsche und polnische Muttersprachler sind, zu analysieren und zu vergleichen. Die Analyse nimmt auch Bezug auf die Verwendung der Komposita in wissenschaftlichen Texten, die von ausgewiesenen deutschen Linguisten verfasst wurden. Komposition ist ein sehr produktives Wortbildungsverfahren im Deutschen. Diese Wortbildungsart ist auch von großer Bedeutung bei Bildung von (neuen) Substantiven in der Wissenschaftssprache und die substantivischen Komposita kommen in wissenschaftlichen Texten sehr oft vor. Dieses Wortbildungsverfahren ist aber nicht so produktiv im Polnischen, sodass der Gebrauch von Komposita den polnischen Studenten, die ihre Arbeiten auf Deutsch verfassen, Schwierigkeiten bereiten kann. Sie können dazu neigen, statt Komposita Nominalphrasen mit Adjektiven, Genitiv- oder Präpositionalattributen zu verwenden. Durch Vergleich der Texte der auf Deutsch schreibenden polnischen Muttersprachler mit den Arbeiten von deutschen Muttersprachlern (Studenten und Experten) soll es möglich sein, die Unterschiede und Defizite in diesem Bereich bei polnischen Studenten zu identifizieren. Der Beitrag beginnt mit Bestimmung der wissenschaftlichen Texte als Gegenstand linguistischer Analyse. Im nächsten Teil des Artikels werden grammatische Eigenschaften von wissenschaftlichen Texten (mit besonderer Berücksichtigung von Komposita) besprochen. Diesen Ausführungen folgt die Analyse der im Korpus gesammelten Belege.*

**Keywords:** akademisches Schreiben, Kompositum, vergleichende Sprachwissenschaft

*Adam Golebiowski. Compound words in research papers in humanities. A comparative analysis of papers written by German and Polish students of German. The aim of the study is to analyse and compare the features and the use of compound words in the papers written by students of German philology, who are German and Polish native speakers. The analysis also regards the use of compound words in the articles written by German speaking scientists. Compounding is a very productive word-formation process in German. This word-formation pattern is also of utmost importance for the formation of (new) nouns in the language of science as compounds occur in academic texts very often. However, compounding is not as common in Polish as it is in German. Thus, the Polish students writing their papers in German can have difficulty in using compound words. They may prefer to use noun phrases with adjective and/or genitive attribute or prepositional phrase instead, because these constructions constitute Polish equivalents for the German compound words. By contrasting the texts written by Polish students in German with those written by native Germans (students and scientists) in German it will be possible to identify differences and deficits in using compounds by Polish students.*

**Keywords:** academic writing, compound word, contrastive linguistics

### Einleitung

Den Gegenstand der vorliegenden Studie bilden substantivische Komposita in studentischen Abschlussarbeiten zum Thema Linguistik, die auf Deutsch von deutschen und polnischen Germanistikstudierenden verfasst wurden. Die Autoren dieser Arbeiten sind also deutsche und polnische Muttersprachler. Zur Analyse werden auch Expertentexte herangezogen, d.h. wissenschaftliche Artikel von ausgewiesenen Sprachwissenschaftlern herangezogen. Die Untersuchung verfolgt somit zweierlei Ziele. Erstens soll der Frage nachgegangen werden, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten sich in der Verwendung von Komposita in Texten fremd- und muttersprachlicher Studenten feststellen lassen. Zweitens soll durch Konfrontation mit Expertentexten geprüft werden, ob bzw. in welcher Hinsicht die studentischen Arbeiten von vorherrschenden Konventionen der linguistischen Fachkommunikation abweichen.

Die zu untersuchenden Belege stammen aus Ausschnitten von 30 studentischen Arbeiten (15 deutschen und 15 polnischen) und aus 10 Expertentexten. Insgesamt wurden 797 Belege aus 40 Texten ausgewertet. Die Analyse ist dabei qualitativ orientiert und strebt hauptsächlich die Erfassung der Tendenzen bei Verwendung von Komposita in studentischen Texten und Expertentexten an sowie der möglichen Unterschiede hierbei. Die vorliegende Studie ist somit auch

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts INTERDISKURS (Interkulturelle Diskursforschung. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in den deutschen und polnischen studentischen Arbeiten) entstanden, das aus Mitteln des NCN [dt. Nationales Zentrum für Wissenschaft] finanziert wird (Nummer der Entscheidung DEC-2013/08/M/HS2/00044). Der deutsche Teil des Projekts wird gefördert durch die Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung (DPWS) (Projekt 2014-19).

als Impuls für weitere korpus-gestützte Untersuchungen zu verstehen, die die Berücksichtigung quantitativer Fragestellungen in diesem Bereich ermöglichen.

Nach Definierung und allgemeiner Charakteristik der Wissenschaftssprache werden Rolle und Gebrauchsweisen der Komposita im deutschen wissenschaftlichen Stil dargestellt, auf die in der einschlägigen Fachliteratur hingewiesen wird. Diesen Ausführungen folgt die Analyse der im Korpus gesammelten Belege.

### 1. Die Wissenschaftssprache

Kretzenbacher [10, S./p. 133] macht auf die mangelnde definatorische Bestimmung des Konzepts „Fachlichkeit“ und auf die daraus notwendig resultierende Zirkeldefinition der Fachsprache als „Sprache im Fach“ aufmerksam. Deshalb schlägt er vor, die Wissenschaftssprache als „Gesamtheit der Phänomene sprachlicher Tätigkeit [...], die im kulturellen Handlungsfeld der Wissenschaften auftreten und die zugleich dieses als theoriebildende und –verarbeitende Kommunikationsgemeinschaft sowie als gesellschaftliche Institution entscheidend konstituieren“ zu verstehen [10, S./p. 134]. Es ist allerdings auch klar, dass die Wissenschaftssprache den Vertretern einer wissenschaftlichen Disziplin zur fachlichen Verständigung untereinander dient [vgl. 15, S./p. 34]. Das Wesen der Wissenschaftssprache liegt in hochfrequenter Nutzung von bestimmten gruppenspezifisch bevorzugten Formulierungsmustern [vgl. dazu 1, S./p.36], die einem in der jeweiligen Fremdsprache schreibenden Studenten oder Dozenten, selbst bei vorzüglichen Kenntnissen in Grammatik, Lexik und Orthographie, nicht auf Anhieb bekannt sind. Sie müssen erst lernen, welche syntaktischen Strukturen bevorzugt und welche gleichzeitig vermieden werden, was konventionell-stilistisch bedingt ist. Ein sprachlich korrekter Text, der aber den Konventionen der Fachkommunikation nicht gerecht wird, kann von den Vertretern der Fachgemeinschaft als inakzeptabel abgelehnt werden.

In diesem Zusammenhang kann die Frage gestellt werden, ob bzw. in welcher Hinsicht die Wissenschaftssprache kulturabhängig ist. Einerseits erscheint es plausibel, dass die wissenschaftlichen Methoden, Konzepte und Denkweisen nicht sprachlich gebunden sind, was seine Widerspiegelung auch in der Wissenschaftssprache hat, vor allem auf der syntaktischen und lexikalischen Ebene [vgl. 8, S./p. 37-38]. Andererseits weisen die Anhänger der sog. Relativitätsthese darauf hin, „dass es zwischen wissenschaftlichen Texten verschiedener Kulturen z. T. erhebliche Unterschiede gibt. Jeder Wissenschaftstext werde durch die Wertesysteme, Denkstile und Handlungspraktiken der Kultur, in der er produziert werde, beeinflusst. In dieser Sicht gibt es nicht eine, sondern eine Vielzahl von Wissenschaftssprachen mit je eigenen Nonnen und Konventionen“ [16, S./p. 28]. Walter [19, S./p. 41] stellt wiederum fest, dass sich unterschiedliche Fachtextsorten des gleichen Fachgebietes stilistisch ähnlicher sind als gleiche Fachtextsorten unterschiedlicher Fachgebiete.<sup>1</sup> Aus Platzgründen kann diese Problematik im Folgenden nicht ausführlicher erörtert werden.<sup>2</sup> Festgehalten sei nur, dass die Universalitätsthese eher auf die naturwissenschaftlichen und technischen Fachtexte zutrifft. Die geisteswissenschaftlichen Texte scheinen demgegenüber in größerem Maße kulturgebunden zu sein. Außerdem sind die wissenschaftlichen Texte auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene mehr konvergent als im Bereich der Textorganisation. An dieser Stelle kann schon vorausgeschickt werden, dass die Unterschiede im Gebrauch von nominalen Komposita in Arbeiten deutscher und polnischer Studenten nicht mit kulturellen Differenzen zu erklären sind, sondern mit Unterschieden zwischen zwei Sprachsystemen zu tun haben. Komposition ist nämlich im Polnischen deutlich weniger produktiv (auch im fachsprachlichen Bereich) als im Deutschen.

### 2. Substantivische Komposita in der deutschen Wissenschaftssprache

Auf eine Charakteristik der nominalen Komposition im Deutschen sowie breitere Besprechung morphologischer und syntaktischer Eigenschaften deutscher wissenschaftlicher Texte muss im Folgenden aus Platzgründen verzichtet werden.<sup>3</sup> Es empfiehlt sich stattdessen auf die

<sup>1</sup> Vgl. auch [17, S./p.13].

<sup>2</sup> Vgl. dazu z.B. die Besprechung der Diskussion in diesem Bereich bei Kaiser [8, S./p. 37-40] und Steinhoff [16, S./p. 28-30].

<sup>3</sup> Hier sei auf die Darstellungen bei Lohde [11, S./p. 63-89] oder Fleischer/Barz [5, S./p. 127-194] hingewiesen.

Komposita als Element des deutschen wissenschaftlichen Stils näher einzugehen, bevor die Analyse derartiger Ausdrücke in studentischen Arbeiten präsentiert wird.

In der Wissenschaftssprache dienen die Substantivkomposita vor allem dazu, den Fachwortschatz zu bilden bzw. zu erweitern. Sie werden auch als Mittel der syntaktischen Kondensierung in Fachtexten sowie als Element des Nominalstils angesehen. Auf diese drei Bereiche soll im Folgenden eingegangen werden.

In der Forschung herrscht Übereinstimmung darüber, dass sich die Wissenschaftssprachen (wie auch andere Fachsprachen) „von der Gemeinsprache in ihrem Wortschatz vor allem durch ihre große Komplexität und Expansivität unterscheiden“ [20, S./p.132]. Roelcke [12, S./p. 383-384] schreibt dazu: „Die Fachsprachen des Deutschen kennen (so gut wie) keine eigenen grammatischen Regeln, die sie von denjenigen der Standardsprache unterscheiden. Dennoch zeigen Wort- und Formbildung fachlicher Texte gegenüber denjenigen der alltäglichen Sprache oftmals eine eigene Charakteristik. Solche grammatischen Besonderheiten fachlicher Lexik sind jedoch meist nicht strukturell-qualitativer, sondern pragmatisch-quantitativer Natur“. Als Besonderheiten im Wortbildungsbereich nennt er (an zwei ersten Stellen): eine erhöhte Anzahl an (zweigliedrigen) Komposita, z.B. *Teilchenphysik* oder *Steuerbescheid* und Komposita mit mehreren Gliedern, z.B. *Sprachwissenschaftsgeschichtsforschung* oder *Facharztausbildung* [vgl. 12, S./p. 384]. Auch Lohde [11, S./p. 81] ordnet die mehrgliedrigen Komposita der Fachsprache zu und bemerkt zugleich, dass unter solchen Komposita die drei- bis viergliedrigen Bildungen überwiegen. Obgleich nach oben die Grenze offen sei, stellen Bildungen mit fünf oder mehr Teilen aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit und Länge eine Seltenheit dar [vgl. 11, S./p. 81, Anm.33]. Darüber hinaus verweist Lohde [11] noch auf drei Aspekte der nominalen Komposition, die mit Fachsprachen verbunden sind. Erstens geht es um Kopulativkomposita, die unter anderem in Naturwissenschaften vorkommen, z.B. *Schwefelwasserstoff* [vgl. 11, S./p. 38]. Bei den übrigen zwei Bereichen geht es um Komposita mit Adjektiv bzw. Verb als Erstglied. Gemeint sind hier Komposita vor allem mit den Adjektiven *hoch* und *groß*, z.B. *Hochleistung*, *Großrechner* [vgl. 11, S./p. 72] und die Verbindung von mehreren Verbstämmen wie *Streckspinnverfahren*, die nicht üblich seien und fast ausschließlich in Fachsprachen vorkommen. Zusätzlich können an den Verbstamm weitere Elemente (z.B. Substantive) angefügt werden, sodass dreigliedrige Komposita entstehen, z.B. *Metallbaukasten* [11, S./p. 74]. Derartige Bildungen sind viel seltener als Verbindungen von zwei Substantiven, die 80% aller substantivischen Komposita darstellen [11, S./p.63]. Die Zusammensetzungen nach dem Strukturmuster Adjektiv + Substantiv machen ungefähr 6% und nach dem Muster Verb + Substantiv 5-10% der substantivischen Determinativkomposita aus [vgl. 11, S./p. 68 und 73].

Die substantivischen Komposita spielen auch eine bedeutende Rolle als Mittel der syntaktischen Kondensierung bzw. der syntaktischen Kompression und im Zusammenhang damit als Element des sog. Nominalstils. Die syntaktische Kondensierung besteht in Unterdrückung der selbständigen Prädikation (in Form von Sätzen bzw. Nebensätzen) zu Gunsten des Ausbaus von Nominal- bzw. Präpositionalphrasen. In der einschlägigen Literatur werden neben Nominalisierungen und Komposita, auch folgende für Fachtexte typische Kondensationsformen genannt: Apposition, Partizipialkonstruktion, satzwertiger Infinitiv, Reduzierung von Nebensätzen auf Partizipial- und Gerundialkonstruktionen, Genitiverweiterungen, präpositionale Substantivgruppen, einfache und erweiterte Attribute, Partizipialgruppen, Ellipsen, Aufzählungen und die Asyndese [7, S./p. 421].

Der Nominalstil zeichnet sich durch hochfrequente Verwendung folgender Ausdrucksmittel aus: Nominalisierungen, Komposita, Funktionsverbgefüge und komplexe Nominalphrasen, Kopulasätze mit ausgebauten Prädikativen, Parenthesen und Reihungen nominaler Elemente [6, S./p. 52-55].<sup>1</sup>

Nach Sanders [13, S./p. 293-294] tritt die Tendenz zur Informationsverdichtung gerade bei den sog. Augenblickskomposita sehr deutlich zu Tage. Er beschreibt sie als für eine spezielle Formulierungsgelegenheit geprägte, meist vielgliedrige Substantivverbindungen, die als

---

<sup>1</sup> Mehr zum Nominalstil in wissenschaftlichen Texten vgl. auch [6].

ausgesprochene „Raffwörter“ den Inhalt ganzer Wortgruppen oder Nebensätze in einem Kompaktwort zusammenfassen. So lässt sich die Bedeutung des Wortes *Weltgesundheitsorganisation* folgendermaßen wiedergeben: eine Organisation, die sich weltweit dafür einsetzt, allen Völkern den bestmöglichen Gesundheitszustand zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang muss auch auf die Rolle der substantivischen Komposition in der Wissenschaftssprache in Bezug auf die Bildung neuer Termini hingewiesen werden [vgl. 13, S./p. 293].

Dies ändert aber nichts daran, dass der Gebrauch von Nomenkomposita in der Stillehre oft sehr stark kritisiert werden, als z.B. „jene Wortungeheuer von 10, 12, 15, 20 Silben“ [mehr dazu vgl. 13, S./p. 297]. In seinem berühmten Aufsatz „Die schreckliche deutsche Sprache“ bezeichnete Mark Twain Komposita als „alphabetische Prozessionen“. Weiter schrieb er: „Und sie sind nicht einmal selten; man kann jederzeit eine deutsche Zeitung aufschlagen und sie majestätisch über die Seite marschieren sehen – und wer nur ein bisschen Phantasie hat, sieht auch die Standarten und hört die Musik noch dazu“ [18, S./p. 59]. Auch in manchen Ratgebern zum Fach „Akademisches Schreiben“ wird der Nominalstil sehr kritisch betrachtet und folgerichtig wird auch von der Verwendung von Komposita abgeraten [vgl. z.B. 9, S./p. 198-199]. Andere Autoren stellen dieses Phänomen etwas ausgewogener dar [vgl. z.B. 13, S./p. 297]. Ratgeber als Element von Schreib(auto)didaktik sind von besonderer Bedeutung in Bezug auf Nicht-Muttersprachler. Ein pauschales Abraten vom Nominalstil verfälscht das Bild der deutschen Wissenschaftssprache. Gleichzeitig muss der Lernende „sowohl [vor] exzessiven Formen des Nominalstils wie auch nicht mehr zeitgemäßen Verbalstils“ [13, S./p. 299] gewarnt werden [vgl. auch 2, S./p. 59]. Sehr überzeugend und ausgewogen erscheint in Bezug auf das oben Gesagte die Empfehlung, die Schäfer/Heinrich [14, S./p.88] in ihrem an die ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich gerichteten Ratgeber wie folgt formulieren: „Klar erkennbar ist eine Tendenz zum Nominalstil, bei dem nominale Satzglieder die Hauptinformationen tragen. Dabei wird der Nominalstil in vielen Stilfibeln durchaus kritisch betrachtet: Er sei zu statisch, wenig anschaulich, zu viele Nomen würden zu einer umständlichen und hölzernen Sprache führen. Diesen Hinweis sollte man insofern berücksichtigen, als man den Nominalstil nicht in übertriebener Form benutzt. Der Vorteil von Nominalisierungen jedoch ist, dass sie gerade bei wissenschaftlichen Texten viel Information mit wenigen Worten transportieren und dem Text zu einer komprimierten, prägnanten Form verhelfen können.“

Wie die obigen Ausführungen zeigen, ist die gekonnte Bildung und Verwendung substantivischer Komposita ein wichtiges Element der konventionsgerechten Gestaltung eines deutschen wissenschaftlichen Textes. Im nächsten Teil des Beitrags soll analysiert werden, wie die deutschen und polnischen Germanistikstudierenden damit zurechtkommen.

### 3. Analyse des Korpus

Bevor die Ergebnisse der Korpusanalyse besprochen werden, soll kurz auf die wichtigsten Systemunterschiede zwischen dem Deutschen und Polnischen im Bereich der substantivischen Komposition eingegangen werden. Dieses Wortbildungsverfahren ist nämlich im Polnischen deutlich weniger produktiv als im Deutschen. Den deutschen Komposita entspricht im Polnischen sehr oft eine Wortgruppe. Die Deutsch-polnische kontrastive Grammatik nennt hier folgende Entsprechungen [vgl. 4, S./p. 750-753]:

1. Deutsches Kompositum – polnische Nominalphrase mit Adjektiv, wobei diese Entsprechungen von der Bildungsweise des deutschen Kompositums unabhängig sind, z.B. *Rennfahrer* – *kierowca wyścigowy*, *Schnellzug* – *pociąg pospieszny* (dt. Adjektiv + Nomen), *Anmeldeformular* (dt. Verb + Nomen) – *formularz meldunkowy*;

2. Deutsches Kompositum – polnische Nominalphrase mit Genitivattribut, z.B. *Abfahrtszeit* – *czas odjazdu*. Bei häufiger Verwendung wird das Genitivattribut durch ein Adjektiv ersetzt, z.B. *Weltraumforschung* wird im Polnischen eher mit *badania kosmiczne* (Nomen + Adjektiv) als mit der Phrase *badania kosmosu* (Nomen + Genitivattribut) wiedergegeben;

3. Deutsches Kompositum – polnische Nominalphrase mit präpositionalem Attribut, z.B. *Schreibmaschine* – *maszyna do pisania*. Auch hier kommt es zur Überführung der

Präpositionalphrase in ein Adjektiv, z.B. *Schuhgeschäft* kann als *sklep z obuwiem* oder *sklep obuwiczny* übersetzt werden.

Diese drei Phrasentypen sind die häufigsten Entsprechungen deutscher Substantivkomposita. Seltener kommen in dieser Rolle im Polnischen einfache Wörter (z.B. *Briefumschlag* – *koperta*), Ableitungen (*Rasenmäher* – *kosiarka*) oder Komposita (*Sternbild* – *gwiazdozbiór*) vor. Das oben angeführte Beispiel *Weltgesundheitsorganisation* (poln. *Światowa Organizacja Zdrowia*) wird im Polnischen dagegen mit einer komplexen Nominalphrase wiedergegeben, die aus einem adjektivischen Attribut, Kopfnomen und Genitivattribut besteht.

Diese Übersicht zeigt deutlich, dass die vielfältigen Unterschiede zwischen beiden Sprachsystemen im analysierten Bereich zu diversen Problemen beim Verfassen von Texten seitens polnischer Muttersprachler führen können. Besonders interessant ist in Bezug auf mögliche Probleme für polnische Deutschlernende auch die von Eisenberg [3, S./p. 220-223] besprochene Verwandtschaft zwischen den deutschen Komposita des Typs Substantiv + Substantiv und den Nominalphrasen mit Genitivattributen – sowohl in formaler Hinsicht, als auch im Hinblick auf ihre Interpretierbarkeit.<sup>1</sup> Diese Verwandtschaft ist hier insofern von Bedeutung, als derartige Nominalphrasen einerseits (wenn auch nicht bei jedem Kompositum) als Paraphrasen für Zusammensetzungen zur Verfügung stehen. Andererseits stellen solche Nominalphrasen eine direkte strukturelle Entsprechung der polnischen Phrasen dar und können deshalb von einem auf Deutsch schreibenden polnischen Muttersprachler bevorzugt werden. Aus diesen Gründen wurde auch der Gebrauch von Genitivattributen in den analysierten Textabschnitten genauer unter die Lupe genommen.

Die Korpusanalyse hat ergeben, dass die durchschnittliche Zahl der adnominalen Genitivattribute in den Texten polnischer Germanistikstudierender von der in den Texten deutscher Muttersprachler (Studenten und Experten) nicht abweicht. In Texten deutschsprachiger Experten waren es 13 Ausdrücke pro Textabschnitt, in Arbeiten deutschsprachiger Studenten über 12 pro Textabschnitt und bei polnischen Studenten fast 12 Genitivattribute pro Textabschnitt. Dieses Bild ändert sich aber, wenn man die durchschnittliche Zahl der substantivischen Komposita berücksichtigt. Sie ist nämlich in den Texten der deutschen Muttersprachler deutlich höher und beträgt knapp 25 pro Text bei Experten und 23 bei Studenten. Bei polnischen Germanistikstudenten liegt diese Zahl bei knapp 14 Komposita pro Text. Die polnischen Schreiber verwenden also die adnominalen Genitivattribute durchschnittlich ungefähr so oft wie Komposita. Man muss natürlich bedenken, dass es nicht in jedem Fall möglich ist, das substantivische Kompositum mit einer Nominalphrase mit Genitivattribut zu paraphrasieren, Diese Möglichkeit gibt es z.B. nicht bei den Phrasen *Bestandteil des menschlichen Lebens* oder *Sprache der Modewerbung* (Korpusbelege). Selbst da, wo sie grundsätzlich möglich wäre, ist eine solche Paraphrase nicht in jedem Kontext auch angebracht. Es gibt allerdings Phrasen wie z.B. *Elemente der Sprache* oder *das psychologische Konzept der Identität* (Korpusbelege), die in gegebenen Kontexten durch entsprechende Komposita (*Sprachelemente* bzw. *das psychologische Identitätskonzept*) ersetzt werden könnten. Der Unterschied in der durchschnittlichen Frequenz von Nominalkomposita zwischen Texten deutscher und polnischer Muttersprachler ist dabei (trotz des bescheidenen Korpusumfangs) deutlich genug, um die Unterpräsenz dieser Formen in Texten polnischsprachiger Autoren feststellen zu können.

Hinzu kommt noch ein Faktor, der auch für die Arbeiten deutscher Studenten charakteristisch zu sein scheint: viele in diesen Texten vorkommende Komposita sind als Fachtermini aufzufassen und werden daher auch ziemlich oft von den Autoren mehrmals in den Texten wiederholt. Es handelt sich um Bildungen wie: *Jugendsprache*, *Konstruktionsgrammatik*, *Resultativkonstruktion*, *Satzglied*, *Satzklammer*, *Verbform*, *Wortbildung* usw.. Dass sich angehende Germanisten gekonnt der Fachterminologie bedienen, ist durchaus positiv einzuschätzen. Es wundert auch nicht, dass in einer Abschlussarbeit zu einem Thema, das mit Verbvalenz verbunden ist, viele verschiedene Komposita mit *Valenz* als Erstglied vorkommen (z.B. *Valenzbegriff*, *Valenztheorie*, *Valenzproblematik*, *Valenzträger*). Dieses Charakteristikum der studentischen Arbeiten lässt aber

---

<sup>1</sup> Die semantische Beziehung zwischen Bestandteilen des Kompositums sei dabei noch unbestimmter als beim Attribut [3, S./p. 220]. Eine ausführlichere Behandlung dieser Problematik ist im Folgenden nicht möglich. Es sei deshalb nur auf die Erörterung von Eisenberg [3, S./p. 220-223] hingewiesen.

auch vermuten, dass die Studenten die Komposita als fertige Einheiten reproduzieren. Wir haben es hier daher nicht mit einer kreativen Verwendung des Wortbildungsverfahrens Komposition zu tun, die z.B. der syntaktischen Kondensierung bzw. Informationskomprimierung dienen würde. Dieser Bereich sollte daher auch zum Gegenstand didaktischer Maßnahmen im Hochschulunterricht werden, weil er ein bedeutendes Element der Gestaltung wissenschaftlicher Texte darstellt. Die Studierenden könnte man z.B. darauf hinweisen, dass sie sich bei der Lektüre von Fachtexten auch Ausdrücke oder Formulierungen bzw. Formulierungsmuster (nicht nur Fachtermini) merken sollten, die sie später beim Verfassen eigener Texte gebrauchen können. So konnten in den hier untersuchten Expertentexten solche Bildungen wie *Online-Charakter*, *corpus-based-Ansatz*, *je-Sätze*, *1:1-Verhältnis* ermittelt werden, die keine Termini sind, die jedoch bei der Ausformulierung der schriftlichen Arbeit sowohl den deutschen als auch den polnischen Studenten sehr behilflich sein können. Es geht dabei nicht darum, mehr Komposita aus 3 Elementen zu bilden. Diese machen in Expertentexten nur ungefähr 7% aller Komposita aus. Bei den deutschen Studenten sind es knapp 10% und bei den polnischen knapp 7%. Den Rest der Komposita stellen solche, denen zwei Bestandteile zu Grunde liegen. Das Ziel der (auto)didaktisch bewussten Lektüre sollte die Aneignung passender Formulierungsmittel und –muster sein.

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Die vorliegende Untersuchung kann zwar wegen eines beschränkten Korpusumfangs keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, aber ihre Ergebnisse stellen einen guten Ausgangspunkt für weitere, breiter angelegte Analysen dar. Es ist der kreative Umgang mit dem Wortbildungsverfahren Komposition, der in erster Linie die studentischen Arbeiten von den Texten ausgewiesener Experten zu unterscheiden scheint. Die ermittelten Defizite bei der Bildung und Verwendung von Komposita, die vor allem bei den auf Deutsch schreibenden polnischen Muttersprachlern deutlich wurden, weisen darauf hin, dass diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit im Unterricht gewidmet werden sollte.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Cirko, Lesław (2014): „Ich behaupte“ heißt nicht „man behauptet“. Ein Plädoyer für mehr Eigenverantwortung in der Wissenschaftssprache, in: Błachut, Edyta/Gołębiowski Adam (Hrsg.): *Gesprochenes, Geschriebenes: (Kon)Texte – Methoden – Didaktik*, Wrocław/Dresden, S. 35-43.
2. Eggers, Hans (1978): *Deutsche Sprache im 20. Jahrhundert*, München.
3. Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort*. Unter Mitarbeit von Nanna Fuhrhop. 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Stuttgart/Weimar.
4. Engel, Ulrich/Rytel-Kuc, Danuta/Cirko, Lesław/Dębski, Antoni/Gaca, Alicja/Jurasz, Alina/Katny, Andrzej/Mecner, Paweł/Prokop, Izabela/Sadziński, Roman/Schatte, Christoph/Schatte, Czesława/Tomiczek, Eugeniusz/Weiss, Daniel (1999): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Heidelberg.
5. Fleischer, Wolfgang/Barz Irmhild (2012): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, 4. Auflage, völlig neu bearbeitet von Irmhild Barz unter Mitarbeit von Marianne Schröder, Berlin u.a.
6. Gołębiowski, Adam (2015): *Zum Nominalstil in der Wissenschaftssprache*, in: Błachut, Edyta/Gołębiowski, Adam (Hrsg.): *Kontroversen in der heutigen germanistischen Linguistik: Ansichten, Modelle, Theorien*, Wrocław/Dresden, S. 49-64.
7. Hoffmann, Lothar (1998): *Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen*, in: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. *An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*, 1. Halbband, Berlin/New York, S. 416-427.
8. Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*, Tübingen.
9. Kornmeier, Martin (2013): *Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht für Bachelor, Master und Dissertation*, Bern.
10. Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1998): *Fachsprache als Wissenschaftssprache*, in: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. *An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*, 1. Halbband, Berlin/New York, S. 133-142.
11. Lohde, Michael (2006): *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*, Tübingen.
12. Roelcke, Thorsten (2015): *Besondere Wörter II: Fachwörter, Termini*, in: Haß, Ulrike/Storjohann, Petra (Hrsg.): *Handbuch Wort und Wortschatz*, Berlin/Boston, S. 371-393.
13. Sanders, Willy (2003): *Nominalstil/Verbalstil*, in: Ueding, Gert (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Darmstadt, S.292-300.

14. Schäfer, Susanne/Heinrich, Dietmar (2010): Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten. Eine Arbeitshilfe für ausländische Studierende im geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich, München.
15. Spillner, Bernd (1982): Formen und Funktionen wissenschaftlichen Sprechens und Schreibens, in: Ermert Karl (Hrsg.): Loccumer Protokolle 6/1982: Wissenschaft – Sprache – Gesellschaft. Über Kommunikationsprobleme zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit und Wege zu deren Überwindung, Rehburg-Loccum, S. 33-57.
16. Steinhoff, Thorsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten, Tübingen.
17. Trumpp, Eva Cassandra (1998): Fachtextsorten kontrastiv: englisch – deutsch – französisch, Tübingen.
18. Twain, Mark (2010): Die schreckliche deutsche Sprache, übersetzt von K. Landgraf, Köln.
19. Walter, Beate (1996): Interdisziplinäre Fachtextanalysen und Effektivierung des universitären Fremdsprachenunterrichts, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 24/1996, S. 23-45.
20. Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache, in: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaft zu Berlin 1989, S. 119-158.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Адам Голєбівські** – доктор PhD, науковий співробітник кафедри загального та порівняльного мовознавства Інституту германістики Вроцлавського університету, Польща.

*Наукові інтереси:* загальне та порівняльне мовознавство, типологія, синтаксис.

УДК 81'373.6

## ФОНЕТИЧНЕ, СЕМАНТИЧНЕ Й СЛОВОТВІРНЕ ВАРІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО АД'ЄКТИВА *МЕРТВИЙ* ТА ЙОГО ЕКВІВАЛЕНТІВ У ТЕКСТАХ ПОХОВАЛЬНОГО ОБРЯДУ

**Ірина ЖИГОРА (Кропивницький, Україна)**

*У статті проаналізовано якісний склад лексико-семантичної групи «мертвий» у діалектному мовленні; фонетичні варіанти прикметника мертвий та його субститутів у термінології поховального обряду. З'ясовано особливості словотвору лексем зі значенням 'мертвий' в українських говірках. Описано синонімічні назви, евфемістичні варіанти українського ад'єктива мертвий у текстах поховального обряду.*

**Ключові слова:** українські говірки; діалект; фонетичні, семантичні, словотвірні варіанти; евфемізми.

*В статье проанализированы качественный состав лексико-семантической группы «мертвый» в диалектной речи; фонетические варианты прилагательного мертвый и его субституты в терминологии погребального обряда. Выявлены особенности словообразования лексем со значением 'мертвый' в украинских говорах. Описаны синонимичные названия, евфемистические варианты украинского адъектива мертвый в текстах погребального обряда.*

**Ключевые слова:** украинский говор; диалект; фонетические, семантические, словообразовательные варианты; евфемизмы.

*The article analyzes the qualitative composition of the lexical-semantic group "dead" in dialect speech; the phonetic variants of the adjective «dead» and its substitutes in the terminology of the funeral rite. The peculiarities of the word-formation of the lexemes with the meaning 'dead' in Ukrainian dialects are clarified. Synonymic names and euphemistic equivalents of Ukrainian adjective dead in the texts of the funeral rite are described.*

**Key words:** Ukrainian dialect; dialect; phonetic, semantic, word-formation variants; euphemisms.

**Вступ.** Метою цього спостереження є опис варіантів лексеми *мертвий* у діалектному (здебільшого історичному) мовленні, що безпосередньо стосується культурної поетичної традиції, представлені текстами голосінь при поховальному обряді. Важливим при цьому видається вирішення двох необхідних для процедури аналізу завдань: 1) визначення взаємозв'язку між розвитком семантики слова й народними уявленнями про померлого; 2) з'ясування особливостей словотвору лексем зі значенням 'мертвий' в українських говірках. За об'єкт безпосереднього аналізу взято: 1) фонетичні й словотвірні варіанти прикметника *мертвий* та його субститутів у термінології поховального обряду (деривати від



основи *не-бог-/не-біж-*, *по-кій-н-*, *жив-* тощо). Матеріал добирався з доступних лексикографічних праць і монографічних досліджень з проблем української діалектології. Добір лексичних одиниць зі значенням ‘мертвий’ здійснюється за принципом об’єднання їх спільною семантичною ознакою, за яку приймаємо домінуючу сему ‘*припинення життя*’. Інваріантна ж ознака всього корпусу слів ЛСГ «смерть» має ідентифікатор ‘*припинення життя істоти*’ [3, с. 661].

Спостереження за лексико-словотвірними варіантами позначень мерця, мертвого тіла дозволяє виявити їхні дериваційні особливості. Стан дослідження українського діалектного словотвору з урахуванням фонетичних, морфологічних й акцентологічних рис говірок частково подано в працях В. В. Німчука, В. І. Добоша, М. В. Никончука, С. Є. Панцьо, К. М. Лук’янюка, Г. Ф. Шила, Й. О. Дзендзелівського, Я. В. Закревської, Г. К. Конторчук, І. В. Гороф’янюк, В. Л. Конобродської та ін. Більш детально й аргументовано діалектне словотворення описане у монографії Г. Л. Аркушина [2], у якій з урахуванням лексики українських, білоруських та російських фольклорних текстів визначено словотвірні засоби й способи деривації всіх іменних частин мови, запропоновано історичний коментар словотвірних явищ, окреслено основні особливості іменної деривації, зокрема в західнополіських говірках. Частково цей матеріал відбито в «Словнику західнополіських говірок» [1].

Труднощі під час словотвірного аналізу діалектних одиниць, при укладанні діалектних матеріалів пояснюються, по-перше, непослідовністю в генетичному групуванні лексем через складність етимологічного об’єкта, по-друге, наявністю перехідної форми деяких лексем, оскільки етимологічно реінтерпретованим словам притаманна генетична роздвоєність, за якої вони, підтримуючи словотвірчі зв’язки з базовою основою, виокремлюються в певну етимологічну групу або приєднуються до інших словотвірних гнізд.

**Виклад матеріалу.** Доречними видаються зауваження науковців стосовно того, що корпус назв померлої людини в українських говірках досить строкатий з ономазіологічного погляду. Формально це виражається в утворенні відповідних лексем від цілого ряду коренів за різними словотвірними моделями. Ці слова походять від різних частин мови, поширених у різних фонетичних варіантах, які співіснують на одній території та по-різному локалізовані в говірках [13, с. 88; 7, с. 65]. Отже, у різних говірках української мови існує достатньо складна парадигма синонімів для позначення померлого.

**1. Деривати від кореня \*mer-/mor-/\*mьr-.** Найуживаніші в цій лексичній категорії назви, що безпосередньо акцентують на біологічному аспекті – припиненні життєдіяльності через природну смерть, хворобу чи загибель людини. Йдеться про ад’єктиви й деад’єктивні утворення з коренем *мер-/мор-* < псл. *\*mer-/mor-*, сформовані за допомогою продуктивних афіксів; їхня семантична будова формально характеризується похідністю від названої кореневої основи. Із погляду семантики важливо, що найчастіше прикметник *мертвий* фіксується у своєму основному значенні, яке має наддіалектний характер без виявлення регіональних особливостей, що добре ілюструється обрядовими контекстами пор. зх.-поділ. *мертвого з гробу не вертають; мертвого од гроба не несуть; мертві усі хороші – гарні* [24, с. 83, 152], *упав мертвий* [15, с. 437], сх.-поліськ. *мертвий устав би з домовини* [23, с. 483].

**1.1. Словотвірні особливості.** Фактичний матеріал засвідчує значну кількість похідних регулярного творення із цим значенням.

**1.1.1. Іменникові позначення смерті як фізичного стану (та його причини – хвороби) і мертвого тіла** представлені такими субстантивами, як: *мертвяк, мертвота, мертвотність* [3, с. 661], *мрець* (ген. *мерця*), *мертвець* [24, с. 132], сх.-слобож. *мерляк*, поділ. *мертвець*, півн. *мертв’як*, полт. *мерця*, *мертвяк*, сер.-наддніпр. *мерця* ‘труп, мертвець’ (*Місяць світе, мертвець їде. Труна розкривається і мертв’як вилазить з труни. Він дуже боявся мерців*) [20, с. 419, 451] – експресивний фонетичний варіант до *мрець*, карп. *мерчик* ‘маленький покійник, трупик’, півн. *мерчук* ‘мертвонароджений, степові говори’, *мертв’ячка* ‘епідемія, мор’, (степові говори) *умерлэць, умерчик*, сх.-поліськ. *умрэць* (*Тоді була*

мертв'ячка скрізь, люде здорово мерли. Умерці здригнулись на родимім полі) [20, с. 419; 22, с. 337], умерлець, умерчик [3, с. 1505]).

У віддієслівних назвах мерця, небіжчика, вживаних у діалектному мовленні та фольклорних текстах, переважає суфіксальне словотворення. У словотвірному гнізді іменників із коренем \**ter-*, зокрема у десубстантивах, що мають домінуючу семему 'такий, у якому припинилося життя, померлий', продуктивним є суфікс *-ець* (*-ець*): *мрець*, *умрець* (фонетичні й дериваційні варіанти: *мрець*, *мр'ець*, *мр'езь*, *мраць*, *мр'іць*, *ўмрець*, *ўмерлець*, *умирлець*, *вмирлиць*, *мерлець*, *мирлець*, *мирлець*, *мерлець*, *м'алець*, *м'алець*, *мн'алець*, *мн'алець*, *мн'алець*, *мн'алець*, *міалець*, *міалець*); *мертвець*, *умертвець*, *смертовець* (фонетичні варіанти: *мертвець*, *мартвець*, *мартвець*, *м'ерт'в'ець*, *м'ерт'в'ець*, *м'ерц'в'ець*, *марц'в'ець*, *мерквець*, *м'ерк'в'ець*, *марк'в'ець*, *мн'артвець*, *умертвець*, *смертовець*). Одиниці на зразок *мер-л-ець* (*мерлець*), *ўмер-л-ець* (*ўмерлець*, *умирлець*) утворені від дієприкметників *мерлий*, *умерлий* (синоніми до *по-мерлий*) або ж виникли під впливом структури цих дієприкметників. Деривати на зразок *умертвець*, *смертовець* являють результат контамінації: 1) *умрець* із *мертвий* або *умрець* із *мертвець*; 2) *мертвець* зі *смерть*. Так само з ендемізмом *смерц'он'ік*, який має явні ознаки експресивної контамінації кількох слів – *смерть* + *мрець* із суфіксальним комплексом *-он-ік*.

Відприкметникові утворення виражають носія ознаки, їхня семантика при цьому дорівнює семантиці словосполучення іменника з прикметником. Тобто йдеться про типові суфіксальні універбати, які, власне, і становлять згорнуте атрибутивне сполучення *мертва людина*, *померла людина*, на що вказує типовий для універбатів суфікс *-ак* (*-як*): *мертвяк*, *мерляк*, *мертвяк*, *мертв'як* (*мерт'в'ак*, *м'ерт'в'ак*, *мерт'в'ак*, *мерц'в'ак*, *м'ерт'в'ак*, *мерт'ак*, *м'ерт'ак*, *мерц'ак*, *смерт'ак*).

Незважаючи на прозорість словотвірної структури, певний інтерес для дослідників словотворення фольклорних текстів і діалектного мовлення становлять похідні з формантами *-ик*, *-ук*: *мерчик*, *умерчик*, *мерчук*. Твірні для них – варіантні форми з суфіксом *-ець*, тобто *мрець* > *мерчик* і *мерчук*, *умрець* > *умерчик*. Попри власне дериваційну, морфонологічну (альтернація *ц* : *ч* при деривації на морфемному шві) й акцентуаційну ідентичність цих слів зі словотвірними парами на зразок *малець* > *мáльчик*, *палець* > *пáльчик*, *німець* 'німий' > *німчúк* 'син німого' та ін. назви небіжчика не мають словотвірного демінутивного чи патронімічного значення. Долучення цих формативів тут має іншу функцію – евфемістичну, подібну до тієї, що виконує формант *-ець* (його фонетичний варіант *-иць*) у діалектних назвах хвороб, пор. *молодénчик* 'хвороба немовлят' [8, с. 247] < \**молодéнець*, а також закарп. *гостіц* 'ревматизм' < *гість*. Дещо інша ситуація з новотворами *мерлюк*, *мертюк*, де *-ук-* має експресивну функцію.

**1.1.2. Субстантивовані ад'єктиви для позначення померлого:** *мертвотний* [3, с. 661], полт. *мертвий* (*Ні живий, ні мертвий*) [20, с. 418, 419], зх.-под. *мертвий* [24, с. 38, 236]), поліськ. *мертвий* [5, с. 389].

**1.1.3. Субстантивовані дієприкметники:**

(**act. praes.**) *мерущий* [3, с. 661], *умирущий* [24, с. 38, 236];

(**act. perf.**) зх.-поліськ. *мерлий*, *умерлий*, півн. *помёрлий* (*Не pomoже воронові мило, а мерлому кадило. Поможє, як умерлому кадило. Царство небесне померлим душам*) [20, с. 418, 419; 21, с. 294; 22, с. 337; 3, с. 1505], бойк. *померший* [15, с. 263], зх.-под. *вмерлий*, *умерший*, *умерлий* [24, с. 64, 107, 233], поділ. *померлий* [7, с. 85], поліськ.: *померлий* [16, с. 95];

(**pass. perf.**) *мертвонароджений*, *умертвлений* (*вмервлений*) [3, с. 661, 1505]).

1.1.4. Категорія стану, що характеризує біологічні параметри: *мертвотно* [3, с. 661], *мерло* 'мертво' [20, с. 419].

1.2. Фонетичне і словотвірно-морфологічне варіювання. Регіональні риси виявляються передусім у фонетичних і словотвірних варіантах, що своєрідно локалізуються в говірках, де вони можуть як уживатися в різних ареалах, так і співіснувати в межах одного. Фактичний матеріал фіксує значну кількість таких назв на різних теренах:

поділ. *померлий*, *мрець* [7, с. 65], півд.-зах. (Теребовлянський р-н) *мерлий* [4, с. 229, 340];

карп. (р-н Коломиї) *умрець*, *вмерлець*, (р-н Косова) *умирлець*, буков. (р-н Чернівців) *умертвець*, бойк. *вмирлиць*, *мерлець* [15, с. 136, 437];

сер.-наддніпр. *мерця*, полт. *мерцвя*, *мертвяк*, *мрець* [20, с. 419, 451] і (степові говірки) *умерлєць*, *умэрчик*;

поліськ. *мерлюк*, *мняртвець* [14, с. 125], *мрець*, *мр'ець*, *мр'езь*, *мраць*, *мр'єць*, *мір'ець*, *мір'ець*, *ме'р'ець*, *м'а'р'ець*, *мн'е'р'ець*, *мн'е'р'ець*, *мн'і'р'ець*, *мн'а'р'ець*, *міе'р'ець*, *міа'р'ець*, *мерт'вець*, *мерт'вець*, *март'вець*, *март'вець*, *м'ерт'л'в'ець*, *м'ерт'л'в'ець*, *м'ерц'л'в'ець*, *марц'л'в'ець*, *мерк'л'в'ець*, *м'ерк'л'в'ець*, *марк'л'в'ець*, *мерт'л'в'аць*, *м'ерт'л'в'аць*, *м'ерц'л'в'аць*, *мерт'л'в'ак*, *м'ерт'л'в'ак*, *мерт'л'в'ак*, *мерц'л'в'ак*, *м'ерт'л'в'ак*, *ме'р'л'чак*, *мер'л'т'ук*, *смер'л'т'ак*, *смерто'вець*, *сме'р'л'ц'он'ік*, *Імертвій*, *Ім'ертвій*, *Ім'ертвій*, *Ім'ертви*, *Ім'артвій*, *Імартвій*, *міартвій*, *мін'ортвій*, *їмерлий*, *їмерли*, *Імерлий*, *Імерли*, *зімарлий*, *їмершиї*, *їм'ершиї*, *їмерши*, *їм'ерши*, *Імершиї*, *Імерши*, *Імарши*, *їмірушичі*, *їмірушич'ї*, *їм'ірушичі*, *їмірушичи* [13, с. 88-89, 90-91], зх.-поліськ. *мрэць*, *мрэц*, *мярэц*, *мырэць*, *умэрльий*, *умэрльи*, *мёртвы* [11, с. 51], сх.-поліськ. *умрэць* [20, с. 419; 22 с. 337].

Зрозуміло, наведений ряд похідних можна продовжити, оскільки подібні номени передають названу семантику системно, що є їхньою основною функцією. (докладніше про похідні з коренем *мер-/мор-/мир-/мір-*, *-смерт-* див. [13, с. 83-84; 10, с. 155]).

2. Деривати від кореня \**bog-/\*bož-*. Лексичний склад групи позначень *мерця* в українському літературному, діалектному й фольклорному мовленні представлений також похідними від інших коренів. Зокрема, до них належать деривати від кореня *бог-/біг-/бож-/біж-*. Здебільшого вони мають афіксальний комплекс, який складається з двох серій суфіксів: *-чик* (для форми чоловічого роду) і *-чиця* або (фонетично: *небіж-чиця* > *небіш-чиця* > *небіщиця*) *-щиця* (для форми жіночого роду). Пор. суфіксацію синонімічної відприкметникової пари з коренем *кій-* (\**koj-*) *покійн-чик* : *покійн-чиця* < *покійний*. Отже: *небіжчик*: зх.-пол., сх.-поліськ. *не<sup>н</sup>Іб'іжчик*, *не<sup>н</sup>Іб'іжчик*, *не<sup>н</sup>Ібижчик*, *не<sup>н</sup>Ібожчик*, *не<sup>н</sup>Ібржчик*, *н'еІбржчик*, *н'аІбржчик*, *не<sup>н</sup>Ібужчик*, *н'еІбужчик*, *н'аІбужчик*, *н'еІбужч'ік*, *не<sup>н</sup>Ібужчик*, *н'аІбужчик*, *не<sup>н</sup>Ібó'іжчик*, *н'еІбó'іжчик*, *н'аІбó'іжчик* [13, с. 90-91; 7, с. 65], *небощик*, *небощица* [1, с. 343], поділ. *неіб'іжчик* [7, с. 65], півд.-зах. (Теребовлянський р-н) *небіжчик*, наддністр. і карп. *нібіщик* *небощик*, карп. *нібощик*, *нібишик* [4, с. 229, 236, 281, 332, 372, 384].

Ці назви утворені від \**небож-ець* (аналогічно до *мр-ець*) і *небож-ка*, про що свідчить збережене твірне діал. *небошка* [1, с. 343], *небіжка*, *небожка*, *небошка*, пор. ще вторинний демінутив на *-к-* зх.-поліськ. *небіжечка*, *небожечка*, сх.-поліськ. *небіжченька*, *небожченька*, *небіжчик*, *небожчик*, *небіжчиця*, *небожчиця* [20, с. 537]. Існує кілька діалектизмів із суфіксом *-еньк-*, що виявляють відношення похідності від іменників, у яких відсутня сема зменшеності, й становлять спеціальну групу слів, здатних виражати реальну, об'єктивну зменшеність, пор. *небіжченька*, *небожченька*.

Значення 'мертвий', 'мрець' у цій групі позначень розвинулося з первісного 'нешасний', 'бідолага' так само, як і в рос. діал. пск., смол. *небóжчик* 'мрець', 'покійник'

поряд зі смол. *небóжчикек* ‘бідолага’, ‘сердешний’, *небóга* ‘бідолага’, ‘сирота’ [18, с. 319, 320]. Типологічно це підтверджується як семантикою структурно-етимологічних відповідників на зразок ст.-чес. *neboh* ‘нещаслива людина’ і ‘покійний’, чес. *nebohu* adj. ‘бідний, нещасний’ і ‘покійний’, словц. діал. сх. *nebohu* ‘убогий’ і ‘мертвий, покійний’, в.-луж. *njeboh* ‘покійний’ і *njebohi* ‘бідний, нещасний’, пол. *nieboga* ‘нещасна жінка’, ‘покійниця’ [25, с. 104–105], так і прикладом поліськ. *н'ешчас'н'ік* ‘покійник’, що співіснує із синонімом *не"живець* [13, с. 90–91]: *н'ешчас'н'ік* – дериват від *нещасний* ‘бідолашний’. Отже в цьому випадку маємо ще один приклад евфемізму з метою уникнення назвати мертвого мертвим, пор. висновок про фігуральність або ж табуїстичність значення ‘померлий, покійний’ і вторинність його щодо первісного ‘нещасний, бідолага’ в: [25, с. 104–105]. Див. ще [17].

**3. Деривати від прикметників покійний і живий.** Поширені в українських діалектах евфемістичні назви, що акцентують на «неживому» стані мертвого тіла. Це іменники (і в одному випадку прикметник), похідні від ад'єктивів *покійний* і *живий*. Пор.:

поліськ. *покійний* ‘померлий’ [21, с. 181, 546], *пакоїній*, *пакоїн'її* [13, с. 90], *покоїній*, *покуїній*, *покоїни* [6, с. 18–19, 233, 413; II, с. 61] поряд із поділ. *пок'їйник*, *покоїн'ік* [7, с. 65], поліськ. *покоїник*, *покійник*, *покуїйник*, *покоїн'ік*, *покуїн'ік*, *пакоїйник*, *пакоїн'ік*, *пакуїн'ік*, *спокуїн'ік* [13, с. 90–91], поліськ. *покоїн'ік* [6, с. 15, 91], пд.-сх. *покійник*, *покійниця*, *покійничок* [21, с. 271];

поліськ. *не"живіи*, *не"живи*, *н'еживіи*, *н'еживи*, *н'еживу\_її* [13, с. 90], *н'ежі'їви* [6, с. 18–19, 233, 413; 7, с. 61] поряд із поліськ. *не"живець* [13, с. 90–91], а також слобожан. *безжівний* [19, с. 39].

**4. Деривати від ад'єктива нещасний.** У відомому нам діалектному матеріалі такий приклад представлено лише поліськ. *н'ешчас'н'ік* ‘покійник’, ‘небіжчик’ [13, с. 90–91] < *нещасний* (див. вище).

**5. Інші утворення.** Частина номенів із аналізованого розряду слів утворена лексико-семантичним шляхом. Візьмемо приклад, коли відповідне значення розвинулося з первісного ‘батьки’ чи ‘родичі’ через проміжне ‘покійні родичі, батьки’, пор.: полт., півн.: *родітели* ‘покійні родичі’ (*Дочка плаче над мертвим родителем. Стрічайте, мої родителі, мого татуся рідньєного, пробірайте містечко коло себе близенько і доглядайте так, як я доглядала; На проводи в нас на гробки ходять, родителів поминають*); поліськ. *предкі* (*Там же усі... всі наші предкі лежать*) [5, с. 285].

До лексико-семантичних похідних належать і випадки на зразок ‘тіло’ → ‘мертве тіло’ → ‘мрець’ (ще один приклад табуїзації), а також наддністр. *тіло* ‘мрець’ (*Коби тіло з хати взяли, я би оженився*); полт.: *щєпочка* (у причитаннях над померлою донькою вжито як пестливе слово): *Моя донечко, моя й правдочко! Моя донечко, моя й вишенько, моя щєпочко, моя й одиночко, моя й дитиночко!*; *щїпочка* (у причитаннях над померлим сином): *Моя дитиночка, моя й щїпочко! Моя щїпочка одищїпнулася* [22, с. 524, 526].

Решта прикладів представлена: бойк. *готóвий* ‘готов’ – ‘він вже труп’, ‘неживий’ (*Він уже готóв*); *цудо* ‘цуд’, пор. «Бог на нім *цудо* показав» (говорять про антипатичну людину, яка померла страшною смертю або тяжко занедужала); *стра́чча* ‘нехрещена, вбита покриткою дитина»; *поті́рча* ‘потерча’, ‘дитина, яка вмерла без хрещення’ [16, с. 125, 188, 258, 358].

В основу номінації деяких евфемістичних субститутів *мерця*, *покійника* покладено різні ознаки, що асоціюються з мертвим тілом, припиненням життя (нерухомість, застиглість, затверділість, завмерлість, непробудність, заціпенілість тіла, блідість). Пор. субстантивовані прикметники та дієприкметники на зразок пд.-сх. *бездиханний*, поділ. *безду́шний*, сх.-поліськ. *безпробу́дний*, пд.-сх. *зотлілий* ‘неживий’, ‘мертвий’ ‘без душі’ ‘без дихання’, ‘без життя’, *дудлєний*, *отверділий* ‘закляклий, мертвий’, *покійний* ‘померлий’ [19, с. 39, 40, 44; 20, с. 181,

546], поліськ. *неживий, покійний* (*не<sup>н</sup>жи<sup>л</sup>вий, н<sup>н</sup>ежи<sup>л</sup>ви, па<sup>л</sup>коїн<sup>н</sup> ії* [13, с. 90], *н<sup>н</sup>ежи<sup>л</sup>вий, по<sup>л</sup>коїниї* [5, с. 18–19, 233, 413; 6, с. 61] та ін., про які див. вище). Субстантивовані прикметники та дієприкметники часто використовуються в діалектному мовленні для уникнення прямої згадки смерті й становлять «... нейтральні з погляду зв'язку з міфічним світом» номени [13, с. 90–91].

Суттєво обмежений порівняно з іншими одиницями ареал реліктового іменника *труп*, що має згрубілий характер і не вживається у текстах голосінь. Пор. зх.-поліськ. *труп, труп'я* [21, с. 271; 22, с. 289–290], поділ. *труп* [7, с. 65], бойк. *труп'є* [16, с. 304].

**6. Евфемістичні парафрази.** Із-поміж досліджуваних одиниць поширені номінативні словосполучення на зразок «прикметник + іменник» (чи навпаки), «іменник + займенник + іменник», що становлять смислову єдність: *раб Божий* 'покійник': поминати раба Божого [24, с. 210]; *виходець з того світу* – 'мрець' [24 с. 110]. Часто на позначення мертвого вживаються описові словосполучення з дієслівною домінантою: «дієслово + прийменник + прикметник + іменник у місцевому відмінку» або «дієслово + прийменник + іменник у місцевому відмінку», пор.: *лежати на смертній постелі* (слобож.), *лежати на смертному ложі, лежати на лаві, лежати на лавці, лежати на лавоци* (*л'єж і'т' на<sup>о</sup> лавоц:и*) [5, с. 428], *лежати на столі, лежати в землі* (як контекстуальний антонім до 'бути живим') 'бути мертвим' [23, с. 419–420]). Далі: «дієслово + прийменник + іменник в орудному відмінку»: *лежати під святими* 'бути мертвим' (*святі* 'ікони'); «дієслово + прийменник + іменник в родовому відмінку»: *втягтися вздовж лави, лягти вздовж лави* 'бути покійником' [23, с. 420]; «дієслово + іменник у називному відмінку»: *отверділо тіло* 'мертве' [21, с. 75]; «дієслово + субстантивованій прикметник»: *лежати неживим* 'бути мертвим' [5, с. 413]; «каузативне дієслово + іменник у знахідному відмінку»: *гноїти землю* – 'бути в могилі', 'не жити', 'бути мертвим' [15, с. 176]; «дієслово + прийменник + займенник + прислівник»: *спати в себе вдома* [8, с. 249]; «займенник + слово категорії стану»: *єго нема* 'бути мертвим' [5, с. 329].

Виникнення таких найменувань зумовлене тим, що деякі лексеми набувають відповідного значення *лише* у складі усталених словосполучень формульного характеру. У подібних виразах актуалізація основної семантики досягається залученням додаткового лексичного засобу, створюючи стійке сполучення слів, мікротекст, що трапляється на різних територіях у варіантах. Кожен із перелічених прикладів ілюструє формальну нейтралізацію асоціацій із померлим через уникнення спроб використовувати лексику із відповідними коренями, однак всі вони функціонують як абсолютні синоніми до *мертвий*, тому «летальна» семантика актуалізується тут самим контекстом ужитку.

На завершення згадаємо ще одну групу виразів для позначення покійника. Це спеціальні назви, вживані для тих, кого *постигла нагла смерть, сам себе погубив з світа, сам себе згубив* [7, с. 65], *наклав на себе руки, наклав життям, наклав душею, наложив головою, погубив душу* [23, с. 527, 658]. Отже, це синтаксичні синоніми для слів, які називають самовбивць – тих, хто повісився, втопився (*топець, топельник, потопельник, втопець*), гуц. *потопленнік* [16, с. 125, 295, 304]; поділ. *само|зубець*', *|в'ішал'ник, по|в'ішал'ник, |топл'аник* [7, с. 65]. Ці еквіваленти слів посідають проміжну ланку між назвами мерця й власне евфемістичними виразами. Фактично, у висловах на зразок *накласти життям, наклав душею, погубив душу* тощо вже починається нейтралізація значень 'смерть', 'умерти', тому ці словосполучення перебувають на шляху від іменників і дієслів із «летальною» семантикою до наступної ланки – перелічених вище евфемістичних парафраз.

**Висновки.** Проведене спостереження дозволило зробити такі попередні висновки.

1. За морфологічними критеріями склад групи одиниць зі значенням 'мертвий' є переважно іменним та прикметниковим, до того ж відповідні номени набули спеціального «летального» значення вторинно через метафоричний вжиток слова. Деривати від кореня *мер-* утворені за допомогою суфіксів *-ець*-, *-иць*-, *-ик*-, *-ак*-, *-ук*-, *-к*-, *-еньк*-; вони передають названу семантику системно, лексика з іншими коренями – лише потенційний носій цього

значення. Діалектна лексика засвідчує часті випадки паралельного вжитку словотвірних варіантів однієї назви у поліських і подільських говірках. Так само й фонетичні варіанти як регіональні риси текстів поховального обряду локалізуються в цих говірках, співіснуючи в різних ареалах.

2. Фактичний матеріал засвідчує широкий спектр одиниць зі значенням 'мрець, покійник'.

3. Найважливіші для формування зазначеної семантики компоненти це такі ознаки померлого, як нерухомість, застиглість, затверділість, завмерлість, непробудність, заціпенілість тіла, блідість.

4. Виникнення синонімів для *мертвий* значною мірою спричинене табуванням, що зумовлює евфемізацію обрядових текстів. Більшість назв для цього поняття виявляє нерозривний зв'язок з народними уявленнями про померлого та тісно пов'язана з традиційними міфологічними уявленнями.

5. Синоніми для назв померлого у фольклорі – усталені словосполучення формульного евфемістичного характеру. Функціонуючи в народному мовленні, такі одиниці взаємодіють з іншими контекстуальними компонентами й одне з одним, актуалізуючи загальну семантику.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аркушин Г. Іменний словотвір західнополіського говору / Г. Аркушин. – Луцьк: Редакційно-видавничий відділ «Вежа» Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2004. – 765 с.
2. Аркушин Г. Словник західнополіських говірок. У 2-х т. / Г. Аркушин. – Т. I. – Луцьк, 2000. – 354 с.; Т. II. – Луцьк, 2000. – 458 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
4. Гнатюк В. Похоронні звичаї й обряди / В. Гнатюк // Етнографічний збірник. – Т. XXXI – XXXII. – Львів, 1912. – С. 203–424.
5. Говірка села Машеве Чорнобильського району [Тексти] / [укл. Ю. І. Бідношия, Л. В. Дика]. – К.: Довіра, 2003. – Ч. 1. – 456 с.
6. Говірка села Машеве Чорнобильського району [Тексти] / [укл. Ю. І. Бідношия, Л. В. Дика]. – К.: Довіра, 2003. – Ч. 2. – 607 с.
7. Гороф'янюк І. В. Поховальний обряд Центрального Поділля: етнолінгвістичні студії / І. В. Гороф'янюк // Вісник Донецького національного університету. – Серія Б. – Гуманітарні науки». – Вінниця, 2015. – С. 63–71.
8. Громко Т. В. Матеріали до словника говірок української мови / Т. В. Громко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Серія: Філологічні науки (мовознавство): *Studia semasiologica*. – Вип. 160. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 239–253.
9. Етимологічний словник української мови [Текст] / [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Наук. думка, 1982–2012. – Т. 1–6.
10. Жигора І. В. Склад ЛСГ «смерть, умирати» у «Словарі української мови» Б. Д. Грінченка [Текст] / І. В. Жигора // *Paradigm of knowledge*. – 2017. – № 3(23). – С. 151–169.
11. Климчук Ф. Д. Погребальна лексика в белорусских говорах / Ф. Д. Климчук // Балто-словянские этнокультурные и археологические древности. Погребальный обряд. – Москва, 1985. – С. 50–51.
12. Коконова А. Б. Семантика общерусского слова *мёртвый* в архангельских говорах / А. Б. Коконова // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы II Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 8–10 сентября 2012 г. – Ч. 2 / [ред. кол.: Е. Л. Березович (отв. ред.) и др.]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – С. 51–52.
13. Конобродська В. Л. Поліський поховальний і поминальний обряди / В. Л. Конобродська // Етнолінгвістичні студії. – Т. I. – Житомир, «Полісся», 2007. – 356 с.
14. Лисенко П. С. Словник поліських говорів / П. С. Лисенко. – Київ, 1974. – 260 с.
15. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок [Текст] / М. Й. Онишкевич. – Ч. I. – К.: Наук. думка, 1984. – 495 с.
16. Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок [Текст] / М. Й. Онишкевич. – Ч. II. – К.: Наук. думка, 1984. – 515 с.
17. Сedaкова О. А. Тема «доли» в погребальном обряде (восточно- и южнославянский материал) / О. А. Сedaкова // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: (Погребальный обряд). – М.: Наука, 1990. – С. 54–63.
18. Словарь русских народных говоров / [под ред. акад. Ф. П. Филина]. – Вип. 20. – Ленинград, 1985. – 376 с.
19. Словарь української мови [Текст]: в 4 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко. – Т. 1. – К.: Вид-во АН УРСР, 1959. – 494 с.
20. Словарь української мови [Текст]: в 4 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко. – Т. 2. – К.: Вид-во АН УРСР, 1959. – 578 с.

21. Словарь української мови [Текст] : в 4 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко. – Т. 3. – К. : Вид-во АН УРСР, 1959. – 506 с.
22. Словарь української мови [Текст] : в 4 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко. – Т. 4. – К. : Вид-во АН УРСР, 1959. – 563 с.
23. Фразеологічний словник української мови / Уклад. : В. М. Білоножко та ін. – К. : Наук. думка, 1999. – 984 с.
24. Фразеологічно-паремійний словник Східної Слобожанщини XIX століття / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко, Н. О. Барвіна та ін. / [за ред. В. Д. Ужченка; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка»]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 288 с.
25. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. – Выпуск 24 (\*navijati(se)/\*navivati(se) – \*nerodimъ(jь)) / [под ред. акад. О. Н. Трубачева]. – М.: Наука, 1997. – 234 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Жигора** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти факультету педагогіки та психології, докторант кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

УДК 811.161.2'373.7

## ФУНКЦІЇ КРИЛАТИХ ВИРАЗІВ У ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

**Тетяна КАПІТАН (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто особливості крилатих виразів у фразеологічній системі сучасної української літературної мови, а також крилаті вирази як особливий розряд стійких зворотів у системі мови. З'ясовано, що вони виконують важливу специфічну функцію в мовленні, оскільки дають змогу мовцеві стисло і яскраво сформулювати думку, схарактеризувати ситуацію або висловити почуття. Ознаками цих фразеологічних одиниць є стійкість, відтворюваність, цілісність значення, образність, метафоричність та експресивна забарвленість. Установлено, що крилаті вислови – це граматично закінчені судження, які за походженням належать до різних літературних, міфологічних та історичних джерел.*

*Ключові слова:* крилатий вислів, стійке словосполучення, фразеологічна одиниця, фразеологічний фонд мови, пізнавальна функція, комунікативна функція.

*В статье рассмотрены особенности крылатых выражений в фразеологической системе современной украинской литературной речи, а также крылатые выражения как особый разряд устойчивых оборотов в системе языка. Они выполняют важную специфическую функцию, потому что позволяют говорящему кратко и ярко высказать мнение. Также установлены особенности этих фразеологических единиц: стойкость, воспроизведение, цельность значения, образность, метафоричность и экспрессивная окраска. Кроме того, крылатые выражения – это грамматически законченные утверждения, которые по происхождению принадлежат к разным литературным, мифологическим и историческим источникам.*

*Ключевые слова:* крылатое выражение, устойчивое словосочетание, фразеологическая единица, фразеологический фонд языка, познавательная функция, коммуникативная функция.

*The article deals with the peculiarities of catchphrases in the phraseological system of contemporary Ukrainian literary language, as well as catchphrases as a special category of stable turns in the language system. It has been found that they perform an important specific function in the speech, since they allow the speaker to express briefly, express a feeling in a concise and expressive way. The signs of these phraseological units are stability, reproducibility, integrity value, imagery, metaphor and expressive color. It is established that catchphrases are grammatically complete judgments, which originally belong to various literary, mythological and historical sources. Each expression is characterized by semantic saturation, which is directly related to the context that is the source of its expression. Catchphrases, along with proverbs and sayings, belong to the group of phraseologisms, which play a special role in literary speech, since they contain a large reserve of thoughts, emotions, human experience, expressed concisely, aphoristically and skillfully, therefore, they became an inalienable component of Ukrainian literary speech.*

*Key words:* catchphrases, stable phrase, phraseology unit, phraseological fund of language, cognitive function, communicative function.

Однією з актуальних проблем сучасної лінгвістики є дослідження крилатих висловів, оскільки вони є важливими показниками поетичної майстерності, що виражають думки митців слова. Окрім того, у вітчизняній лінгвістиці недостатньо повно вивчено особливості творення крилатих одиниць у художній літературі, а також їх використання в мовній практиці.

Проблема походження й уживання фразеологічного матеріалу постійно перебуває в полі зору лінгвістів. У процесі вивчення співвідношень між крилатими виразами та фразеологічними одиницями спостерігається суперечність у позиціях учених-фразеологів щодо визначення належності крилатих виразів до складу фразеології. Деякі автори зазначають, що крилаті вирази виходять за межі фразеології (Н. М. Амосова, О. М. Бабкін, О. М. Кожин, В. Фрідеріх), інші дослідники розглядають крилаті вирази в складі фразеології (В. Л. Архангельський, О. І. Єфімов, Л. С. Косман, М. С. Можейко, О. С. Нестеренко, Є. В. Розен, С. Г. Гаврін та ін.).

Метою статті є дослідження крилатих висловів, які дають змогу одержати цінну інформацію з історії української лексики та фразеології, а також проаналізувати функціонування цих лексичних одиниць у творчій спадщині відомих письменників.

На нашу думку, крилаті вирази посідають особливе місце в системі фразеології кожної мови. Крилаті вирази – це влучні й дотепні висловлення письменників, учених, громадських діячів, а також запозичені із скарбниці світового фольклору. Окрім того, такі одиниці мають закінчене граматичне судження. Як бачимо, за своїм походженням вони можуть належати до різних літературних, міфологічних та історичних джерел.

Загальновідомо, що крилаті вислови – це золотий фонд світової та національної культури. В активному мовленнєвому запасі кожної освіченої людини перебуває значна кількість цих одиниць, створених носіями рідної мови, а також безліч популярних зарубіжних крилатих виразів. Це природно, оскільки вони виконують у мовленні специфічну роль. Зокрема дають змогу яскраво й стисло висловити думку, схарактеризувати ситуацію, у літературній формі передати свої відчуття. Крилаті одиниці будь-якої національної мови зберігають свій основний фонд, тому загалом належать до наймобільніших мовних шарів [8, с.16].

Такі одиниці вперше трапляються в епічних поемах Гомера, однак лише в 1864 р. ця назва набула за словами А.П. Коваль та В.В. Коптілова термінологічного значення після виходу у світ праці німецького лінгвіста Г. Бюхмана «Geflügelte Worte» («Крилаті слова») [5, с. 3].

Деякі крилаті вислови, пов'язані з античною історією та міфологією, стали здобутком загальнонародної української мови (*ахіллесова п'ята, гордіїв вузол, дамоклів меч, дволикий Янус, золотий дощ, спочивати на лаврах, авгієві стайні, дійти до геркулесових стовпів, геростратова слава, Гідра, пута Гіменея, іти на Голгофу, еолова арфа, лавровий вінок, провідна нитка, скринька Пандори, Сілла і Харібда, Феміда, Фурії, Химера, Харон, спочивати на лаврах, нитка життя* та ін.).

У сучасному українському мовленні відомі також висловлення видатних учених, мислителів, письменників античного світу: *Усе тече, усе змінюється* (Геракліт), *Карфаген мусить бути зруйнований* (Катон Старший), *Крапля камінь точить* (Овідій), *Не можна двічі увійти в ту саму річку* (Геракліт), *Здоровий дух у здоровому тілі* (Ювенал), *Гроші не пахнуть* (Ювенал), *Усе ж вона крутиться!* (Галілей), *Прийшов, побачив, переміг* (лат.: *Veni, Vidi, Vici*) (Юлій Цезар), *У ріднім краї навіть дим солодкий* (Гомер), *Людина людині вовк* (лат. *homo homini lupus est*) (Плавт), *Золота середина* (Горацій), *Золотий вік* (Гесіод), *З щитом чи на щиті* (Плутарх), *Людина – істота суспільна* (Аристотель), *На сьомому небі* (Аристотель), *Мовчання – знак згоди* (Теренцій), *Тримати камінь за пазухою* (Плавт), *Еврика!* (Архімед) та ін.

До крилатих висловів належать також біблійні та євангельські вислови, з-поміж яких *кинути камінь, камінь спотикання; не лишити каменя на камені, єгипетська робота, не хлібом єдиним, адамове ребро, замість хліба дати камінь, кожний камінь кричить, нести свій хрест, обітована земля, Ноїв ковчег, повертається на круги своя* тощо.

Як зазначає О. І. Єфімов, «будь-який крилатий вислів, афоризм, прислів'я або ідіоматичний вираз мають елементи виразності. У їхній семантичній структурі закладено передовсім не номінативну ознаку, а оцінно-виражальну. І ця ознака є в них провідною. Це робить експресію фразеологічних одиниць вельми очевидною» [4, с. 232].

У процесі дослідження генетики народних прислів'їв та приказок М. Шолохов зазначає: «Як на крилах, вони перелітають із століття в століття, від одного покоління до



іншого ... Епохи, що породили прислів'я, різні. Неозора багатоманітність людських відносин, що знайшли свій відбиток у карбованих народних висловах і афоризмах. З безодні часів дійшли до нас у цих згустках розуму і знання життя, радість і страждання людські, сміх і сльози, любов і гнів, віра і безвір'я, правда і кривда, чесність і обман, працьовитість і лінощі, краса істин і потворність забобонів» [7, с. 339].

За твердженням А. П. Грищенка, крилатими називають стійкі, афористичні, найчастіше образні вислови, засвоєні з фольклорних, літературних або наукових джерел, а також вислови видатних політиків, істориків, уживані в мовленнєвій практиці, наприклад: *Усякому городу нрав і права* (Г. Сковорода); *Лиш боротись – значить жить* (І. Франко); *Лиш той ненависті не знає, хто цілий вік нікого не любив* (Леся Українка); *Нове життя нового прагне слова* (М. Рильський); *Інші часи – інші пісні* (Н. Буало); *Попіл Клааса б'є в серце* (Ш. де Костер). Приказки, прислів'я й крилаті слова вважають фразеологічним фондом мови, хоч така кваліфікація не стала загальнопоширеною [3, с. 212].

На думку багатьох авторів, крилаті вислови є поширеними та загальновідомими елементами лексики й фразеології літературної мови, до того ж можна встановити джерело цих елементів.

Як зазначає Л. Г. Скрипник, «сталі словесні формули, що являють собою часто повторювані в писемній та усній мові влучні вислови видатних осіб – письменників, філософів, учених, політичних діячів, – об'єднуються під назвою крилаті вислови (слова). На відміну від прислів'їв і приказок та інших типів фразеологічних одиниць, що давно стали безіменними витворами, крилаті вислови зберігають більш чи менш прозоро зв'язок із першоджерелом виникнення (літературним чи конкретно-історичним), мають «печатку авторства» [6, с. 44].

На наш погляд, розгляд прислів'їв та приказок у контексті фразеологічних одиниць є цілеспрямованим, тому що прислів'я та приказки мають низку якостей, які виявляються в усіх стійких словосполученнях: вони використовуються в мовленні як єдине ціле поряд з окремими словами; мають семантичну цілісність, смислову єдність; вирізняються загальнонародною або більш вузькою загальнонавчіваністю; окрім того, вони характеризуються відносно постійним складом компонентів, а досить часто – відносно постійною граматичною формою.

У прислів'ях і приказках яскраво виражаються п'ять фразеологічних факторів (для них не властива лише термінологічність), які зумовлюють відтворення цих сполучень слів.

З огляду на це можна стверджувати, що прислів'я та приказки мають усі основні ознаки стійкого словосполучення. Ці ознаки дають змогу вважати фразеологічними одиницями також крилаті вирази, тобто вирази літературно-авторського походження: *У сильного завжди безсильний винуватий* (І. А. Крилов), *З корабля на бал* (О. С. Пушкін) та ін. [2, с. 25].

Класики російської та української літератури, зокрема О. Пушкін, М. Гоголь, О. Горький, Т. Шевченко, І. Франко високо цінували народні афоризми. Як відомо, джерелами багатьох прислів'їв та приказок є відомі народні пісні, казки, байки та анекдоти.

У своїх працях І. К. Білодід зазначає, що творчість Т. Г. Шевченка збагатила народні фразеологізми ідейно та естетично: «З одного боку, письменник черпає з народної мови її лексико-фразеологічні багатства і вводить їх у тканину мови своїх творів... З другого боку, ... створює такі цінності художнього слова, вислову, що ідея, думка окрилюється, набуває величезної виразової ідейно-естетичної сили, стає закликком, політичним лозунгом, засобом виразу душевного, емоціонального стану людини, найскладніших нюансів її переживань, засобом порозуміння з людиною і людьми. Такі слова і словосполучення, речення, фрази стають крилатими висловами, афоризмами і збагачують національну літературну мову, підносячи її достоїнства і виразову силу. Влившись до фразеологічного фонду загальнонаціональної літературної і усно-розмовної мови, ці крилаті вислови стають поряд з тими, що безпосередньо створені народною мудрістю, і виконують величезну пізнавальну і комунікативну функцію в суспільній практиці» [1, с. 113 – 114].

Глибоку ідейність і високу майстерність можна спостерігати в таких висловах поета, які на сьогодні є крилатими, наприклад: *Думи мої, думи мої. Квіти мої, діти* («Думи мої,

думи мої»), *Караюсь, мучуся...*, але не каюсь («О думи мої. О славо злая»), *Щоб усі слов'яни стали добрими братами* («Єретик»), *Великих слів велика сила* («І мертвим, і живим...»), *Ви любите на братові шкуру, а не душу* («Кавказ»), *Вражою злою кров'ю Волю окропіте* («Заповіт»), *І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь* («І мертвим, і живим...») та багато ін.

На думку І. К. Білодіда, «створення крилатого вислову, який стає широкоживаним і входить у скарбницю загальнонаціональної мови, – це високе мистецтво майстра слова, це складна, напружена творча праця діяча, вченого, митця, спрямована на пошуки найточнішого, найкращого втілення думки в слові» [1, с. 114 – 115].

Значну кількість афоризмів створили відомі письменники й поширили їх через друковані праці. У повсякденному мовленні часто вживають рядки з байок І. Крилова, Л. Глібова, Т. Шевченка, О. Грибоєдова, О. Пушкіна, М. Некрасова, І. Котляревського, І. Франка та ін.

З-поміж найбільш відомих крилатих висловів, які трапляються в сучасному українському літературному мовленні, назвемо такі: *А ви, друзі, як не сідайте, Всі в музиканти не придатні* (І. Крилов); *А Васька слухає та їсть* (І. Крилов); *Я бачу крізь ціле століття* (О. Радішев); *Хай сяє сонце, хай згине тьма!* (О. Пушкін); *Вчених багато – розумних мало* (О. Пушкін); *Видимий світові сміх і невидимі йому сльози* (М. Гоголь); *Є ще порох у порохівницях* (М. Гоголь); *Нам спокій тільки сниться* (О. Блок); *Людина – це звучить гордо* (Максим Горький); *Щасливі годин не спостерігають* (О. Грибоєдов); *А судді хто?* (О. Грибоєдов); *Герой нашого часу* (М. Лермонтов); *Сидіти між двома стільцями* (М. Салтиков-Шедрін); *Людина в футлярі; Як би чого не сталося* (А. Чехов); *Світ ловив мене, та не спіймав* (Г. Сковорода); *Мужича правда єсть колюча, А панська – на всі боки гнуча, Панів за те там мордували...*, що людям льготи не давали (І. Котляревський); *Вогонь в одежі слова, Не ридать, а здобувать, Хоч синам, як не собі, Кращу долю в боротьбі; Наша ціль – людське щастя і воля ...; Розвалилась зла руїна, Покотилася лавина; Лиш боротись – значить жити* (І. Франко); *Тіні забутих предків; Коні не винні* (М. Коцюбинський); *Я вийду сама проти бурі* (Леся Українка); *Стою, мов скеля, непорушний; Чуття єдиної родини* (П. Тичина); *Вітер зі Сходу* (М. Бажан); *Самостійна дірка* (О. Вишня) та ін.

Отже, крилаті вислови так само, як прислів'я та приказки слід розглядати в контексті фразеології. Основна роль цих одиниць у сучасній літературній мові полягає в тому, що в них викладено великий обсяг думок, емоцій, людського досвіду, до того ж стисло, афористично й майстерно. Крилаті вислови стали невіддільним елементом українського літературного мовлення й предметом дослідження багатьох мовознавців з погляду з'ясування їхньої природи та особливостей функціонування.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білодід І. К. Т. Г. Шевченко в історії української літературної мови / Іван Костянтинівич Білодід. – К.: Наукова думка, 1964. – 145 с.
2. Гаврин С. Г. Изучение фразеологии русского языка в школе / Сергей Георгиевич Гаврин. – М.: Просвещение, 1963. – 152 с.
3. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова / Арнольд Панасович Грищенко. – К.: Вища школа, 2002. – 440 с.
4. Ефимов А. И. Язык сатиры Салтыкова-Щедрина / Александр Иванович Ефимов. – М.: Изд-во МГУ, 1953. – 496 с.
5. Коваль А. П., Коптілов В. В. Крилаті вислови в українській літературній мові. Афоризми. Літературні цитати. Образні вислови / А. П. Коваль, В. В. Коптілов. – К.: Вища школа, 1975. – 336 с.
6. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Лариса Григорівна Скрипник. – К.: Наукова думка, 1973. – 280 с.
7. Шолохов М. А. Собрание сочинений Т.8 / Михаил Александрович Шолохов. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1960. – Т.8. – с. 404.
8. Шулежкова С. Г. Крылатые выражения русского языка, их источники и развитие / Светлана Георгиевна Шулежкова. – Ч.: Изд-во ЧГПИ «Факел», 1995. – 287 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Капіган** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми виникнення й уживання крилатих виразів в українській мові.

УДК 811.161.2'373

## РІЗНИЦЯ МІЖ ПОНЯТТЯМИ «АКТИВНИЙ СЛОВНИК», «ЗАГАЛЬНОВЖИВАНА», «МІЖСТИЛЬОВА» ТА «ЕМОЦІЙНО НЕЙТРАЛЬНА» ЛЕКСИКА

**Світлана КОВТЮХ (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто дефініції термінів «активний словник», «загальновживана», «міжстильова» та «емоційно нейтральна» лексика, які вказують на різні групи лексикону української мови залежно від критеріїв, покладених в основу типології. У наукових, навчальних, довідково-енциклопедичних джерелах почасти засвідчено сплутування понять, які позначають досліджувані терміни. Головну увагу зосереджено на відмінних ознаках указаних конгломератів лексем, для яких не характерні усталені, непорушні межі. Лексичні одиниці мають здатність переходити з одного розряду до іншого, змінювати семантику, виконувати різні функції, що спричинює труднощі їхньої кваліфікації, віднесення до того чи того розряду лексем, зважаючи на систему традиційних класифікаційних чинників. З метою з'ясування термінологічної спеціалізації зіставлено денотативно-сигніфікативні значення вказаних терміноодиниць, що дало змогу точнішої диференціації позначуваних ними понять, а саме: лексика активного вжитку не має ознак застарілості чи новизни; загальновживана – не обмежена професійними, територіальними (діалектними) або вузькосоціальними рамками; міжстильова – не має яскравих рис того чи того функціонального стилю; експресивно нейтральна лексика – це слова, що не мають яскраво вираженої позитивної або негативної оцінки.*

**Ключові слова:** активний словник, лексика активного вжитку, загальновживана лексика, основний лексичний фонд, міжстильова (стилістично нейтральна) лексика, емоційно (експресивно) нейтральна лексика.

*В статье рассмотрены дефиниции терминов «активный словарь», «общеупотребительная», «межстилевая» и «эмоционально нейтральная» лексика, указывающие на различные группы лексикона украинского языка в зависимости от критериев, положенных в основу типологии. В научных, учебных, справочно-энциклопедических источниках отчасти фиксируется смешивание понятий, обозначаемых исследуемыми терминами. Основное внимание сосредоточено на отличительных признаках указанных конгломератов лексем, для которых не характерны устойчивые, неизменяемые границы. Лексические единицы обладают способностью переходить из одного разряда в другой, менять семантику, выполнять различные функции, что вызывает трудности их квалификации, отнесения к тому или иному разряду лексем, учитывая систему традиционных классификационных факторов. С целью выяснения терминологической специализации сопоставляются денотативно-сигнификативные значения указанных терминологических единиц, что позволило более точно дифференцировать обозначаемые ими понятия, а именно: лексика активного употребления не имеет признаков устарелости или новизны; общеупотребительная – не ограничивается профессиональными, территориальными (диалектными) или узкосоциальными рамками; межстилевая – не имеет ярких черт того или иного функционального стиля; экспрессивно нейтральная лексика – это слова, которые не имеют ярко выраженной положительной или отрицательной оценки.*

**Ключевые слова:** активный словарь, лексика активного употребления, общеупотребительная лексика, основной лексический фонд, межстилевая (стилистически нейтральная) лексика, эмоционально (экспрессивно) нейтральная лексика.

*Svitlana KOVTIUKH. DIFFERENCE OF THE CONCEPTS «ACTIVE VOCABULARY», «COMMONLY USED», «INTER STYLE» AND «EMOTIONALLY NEUTRAL» LEXICON. In the scientific, educational, reference and encyclopedic sources, the confusion of the concepts is partially confirmed, the range of the specified semantics is not always precisely defined by such terms as «active vocabulary», «commonly used», «inter-style» and «emotionally neutral» vocabulary. The definitions of these terms, which indicate different groups of the Ukrainian lexicon depending on the criteria laid down in the basis of the typology, are considered. The main attention is focused on the distinctive features of the specified conglomerates of lexemes, for which absolute, inviolable, finally fixed limits are not characteristic. Accordingly, a descriptive-analytical method with observation and systematization techniques, a comparative method, and the method of contractive analysis are used.*

*Lexemes can move from one category to another, change semantics, communicative spheres, perform various functions. For lexical-semantic paradigms, there is a constant interaction, interpenetration, interference of other languages, extra and intralingua factors, movement of lexemes from the center to the periphery, and vice versa, moving from the active vocabulary to passive, disappearance of some lexemes and emergence of others, re-actualization, terminology, determinism etc. All of this raises the difficulties of qualifying particular words, assigning them to different lexeme groups, considering the system of traditional classification factors: active or passive functioning, spheres of use, stylistic differentiation and emotional (expressive) coloring.*

*In order to determine the terminology specialization, the denotative-significant meanings of the studied terminological units were compared, which allowed for a more precise differentiation of the notions they denote by considering the contrastive features. The vocabulary of active use has no signs of archaism or*

*novelty. Commonly used words are not limited to narrow-professional, narrow-territorial (dialectal) or narrow-social frameworks. Interstitial or stylistically neutral vocabulary does not have bright features of a certain functional style. Expressive (emotionally) neutral vocabulary does not convey vivid positive or negative characteristics.*

*Key words: active vocabulary, commonly used vocabulary, basic lexical fund, inter-stylistic (stylistically neutral) vocabulary, emotionally (expressively) neutral vocabulary.*

Лексико-семантична система належить до найскладніших у будь-якій мові, зокрема українській, адже для неї характерні відкритість, динамічність. Лексичні одиниці мають здатність переходити з одного розряду до іншого, змінювати семантику, комунікативні сфери, виконувати різні функції. Для лексико-семантичних парадигм притаманні постійна взаємодія, взаємопроникнення, вплив інших мов, екстра- та інтралінгвальних чинників, рух одиниць від центру до периферії й навпаки, переміщення з активного фонду мови до пасивного, зникнення одних лексем і поява інших, реактуалізація, термінологізація, детермінологізація тощо. Усе перераховане спричинює труднощі кваліфікації окремих слів, віднесення їх до того чи того розряду лексем, зважаючи на систему традиційних класифікаційних факторів: за активністю чи пасивністю функціонування, за сферами вжитку, відповідно до стилістичної диференціації та емоційного (експресивного) забарвлення.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених перерахованим проблемам лексикології (О. О. Потебня, В. В. Виноградов, Л. А. Булаховський, О. Т. Горбач, Д. Х. Баранник, Л. А. Лисиченко, М. П. Кочерган, Л. О. Ставицька, Л. Т. Масенко, В. М. Манакін, С. Я. Єрмоленко, О. А. Стишов, М. І. Навальна та ін.), є низка питань, які потребують додаткового вивчення, серед них – точна кваліфікація таких термінів, як «активний словник мови», «загальноновживана», «міжстильова» та «емоційно нейтральна» лексика. У наукових, навчальних, довідково-енциклопедичних джерелах почасти засвідчено сплутування понять, не завжди сповна окреслено обсяг позначуваної семантики вказаних термінологічних одиниць, що й зумовило актуальність роботи.

Мета статті – дослідити проблему диференціації понять «активний словник мови», «загальноновживана», «міжстильова» та «емоційно нейтральна» лексика. З метою реалізації цієї мети необхідно розв'язати такі завдання: 1) з'ясувати дефініції зазначених термінів, які вказують на різні групи лексики української мови залежно від критеріїв, покладених в основу типології; виявити випадки сплутування, некоректної кваліфікації обсягу лексичного значення; 2) визначити контрастивні аспекти семантики відповідно до позначуваних понять; 3) сформулювати наукове тлумачення термінологічних одиниць: «лексика активного вжитку», «загальноновживана лексика», «стилістично нейтральна (міжстильова) лексика», «емоційно (експресивно) нейтральна лексика».

Методи дослідження. Використано описово-аналітичний метод з прийомами спостереження та систематизації, метод зіставлення, методу контрастивного аналізу.

На основі різних чинників виокремлюють розглядані чотири лексикологічні терміни, що позначають групи лексики, які протиставляються іншим лексико-семантичним конгломератам також за заявленими, чітко визначеними критеріями. З погляду активного чи пасивного вжитку лексичного складу української мови розрізняють лексику активного вжитку (уживання) (активну лексику, активний склад лексики, або активний словник мови (активний словниковий запас)). Із чотирьох синонімічних терміносполучень не зовсім коректним, більше схожим на професіоналізм (хоч у навчальній літературі для ВНЗ, та й науковій, ним послуговуються [9, с. 211; 2, с. 263; 6, с. 157 та ін.]), є друге, адже лексика сама собою не може бути активною чи пасивною. Не завжди моносемічним є терміносполучення «активний словниковий запас», або «активний словник», адже має два основні значення: 1) слова певної мови, якими послуговуються щоденно, активно, без обмежень, які позбавлені ознак новизни чи застарілості; 2) «запас слів, які мовець активно використовує в усній та писемній мові» [5, с. 12]. Питання про розмежування активного запасу слів мови та окремого носія давно й кваліфіковано висвітлено в багатьох працях («дослідження, зокрема, проводяться щодо активного словника школярів, письменників та ін.»), обсяг активного словника мовців «може значно коливатися залежно від освіти, роду занять, життєвого досвіду... тощо» [11, с. 14; див.: 6, с. 157–158]. Тому виникає необхідність у додаванні

пояснювальної лексеми: активний словник мови чи окремого мовця. Саме такі терміни, а не «лексика активного вжитку» чи «активна лексика» зафіксовано в лінгвістичних словниках та енциклопедіях, очевидно, за традицією [1, с. 36, 421; 5, с. 12; 11, с. 13–14; 8, с. 21 та ін.]. У другому виданні словника О. С. Ахманової за 1969 р. не вказано мови чи мовця, також немає головного аспекту про відсутність ознак архаїчності або новизни, хоч у словниковій статті «Словарь» засвідчено, що це може бути «сукупність слів певної мови, територіального чи соціального діалекту; та частина загального словникового складу мови, яка відрізняє мову того чи іншого письменника, літературного напрямку і т. п.», при цьому вказано термін «словник активний» [1, с. 421]. У лінгвістичному лексиконі 2001 р. С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор термін «активний словник» має тільки одне значення – мовця [5, с. 12]. У другому виданні 2004 р. енциклопедії «Українська мова» О. О. Тараненко в першому значенні термінологічного сполучення «активний словник» об'єднує інформацію про мову та користувача, а друге значення подає як лексикографічне – тип словника як наукової праці, що протиставлений традиційному [11, с. 13–14]. У фундаментальній «Лінгвістичній енциклопедії» (2010) О. О. Селіванової засвідчено два значення вокабули «активний словниковий запас»: 1) «ядро лексикону певної мови, яке вільно використовується в усіх сферах спілкування й позбавлене архаїчності чи новизни»; 2) як термін психолінгвістики «зі значенням сукупності лексичних одиниць, якими мовець вільно оперує у спонтанному мовленні» [8, с. 21]. На нашу думку, у першій дефініції не варто акцентувати увагу на поняттях «ядро лексикону» та «сфери спілкування», адже обидва безпосередньо стосуються іншого класифікаційного поділу української лексики, а саме: за сферами вживання. Далі в поясненні можна було послугуватися вказаними терміносполученнями для порівняння з іншими розрядами лексики, проте у визначенні – це не зовсім коректно. Тому лексику активного вжитку (уживання) варто кваліфікувати так: це слова повсякденного вживання та ті, що широко використовують у різних галузях науки і техніки, виробництва, мистецтва (останні не є в активному вжитку всіх носіїв мови), якими послуговуються щоденно, активно, без обмежень, «які на сучасному етапі розвитку мови позначають актуальні поняття й не мають» ознак «новизни чи застарілості» [10, с. 113]. Цитовано частину дефініції Л. О. Кравченко в колективно укладеному підручнику «Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика» (2010), проте далі автор, на нашу думку, не зовсім коректно зазначає, що такі слова є «нейтральними, загальноновживаними і не обмеженими стилістичним використанням», до першої групи належать «загальноновживані слова, зрозумілі більшості мовців і вживані в усіх стилях писемного та усного мовлення» [10, с. 113]. З погляду фахової кваліфікації лексикологічних термінів за чотирма досліджуваними чинниками варто обережно послуговуватися в межах однієї класифікації ніби схожими на перший погляд поняттями, але не завжди коректними саме в цій системі лексико-семантичних парадигм. Тобто з погляду активного або пасивного вжитку протиставляють лексику активного вживання лексиці пасивного вживання (застарілим і новим словам). У свою чергу активний словниковий запас мови поділяють на дві групи: 1) слова повсякденного вжитку, зрозумілі всім мовцям; 2) лексеми, якими послуговуються в різних галузях науки, техніки, виробництва, мистецтва. При цьому не варто у визначеннях лексики цих груп використовувати поняття «загальноновживана», «міжстилістична», «емоційно (експресивно) нейтральна» лексика, «терміни», «професіоналізми» тощо. А в науковому поясненні, у процесі порівняння з іншими розрядами слів, без указаних термінів не обійтися. До активного словника мови зараховують інші розряди лексики: «загальноновживані слова, корінні українські, запозичені, міжстильові, стилістично марковані, суспільно-політичні, виробничо-професійні, офіційно-ділові, наукові, нейтральні, емоційно забарвлені тощо» [6, с. 158]. Для студентів використаю таке порівняння: жінка – лікар, кандидат медичних наук, майстер спорту, хороша мама. Якщо ви прийшли лікуватися, то вас не цікавить науковий ступінь (бо можна бути гарним теоретиком, але не практиком – і навпаки), чи займається вона спортом, чи є в неї діти. На захисті кандидатської дисертації непогано, що людина практикує, проте не всі лікарі стають науковцями. Майстром спорту людина може стати незалежно від фаху, як і мамою. При цьому для професіонала, науковця,

майстра спорту, мами важливими є спільні риси: наполегливість, дисциплінованість, обов'язковість, компетентність тощо. Приблизно так і з різними групами слів.

За сферами вживання лексики поділяють на загальноновживану (загальнонародну) і спеціальну (обмеженого вжитку). До останньої традиційно зараховують: терміни, професіоналізми, що побутують у вузькопрофесійному середовищі; діалектизми, для яких характерним є поширеність тільки на певній території; жаргонізми, арготизми, функціонування яких обмежене вузькосоціальними рамками. Усі групи спеціальної лексики фахово описані; традиційні труднощі, подвійне тлумачення, некоректне розуміння засвідчене щодо професіоналізмів, тому відсилаємо до нашої публікації «Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови» (2017) [7, с. 59–97]. Загальноновживані, або загальнонародні слова, тлумачать переважно коректно, наприклад, як Л. О. Кравченко, зазначаючи, що це «лексичні одиниці, які знають і вільно використовують усі носії української мови незалежно від місця проживання, професії, віку, освіти, соціального стану» [10, с. 87]. Подібне визначення подано в короткому тлумачному словнику С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, О. Г. Годор [5, с. 61]. Відзначаючи високу фаховість автора словникової статті «Загальноновживана лексика» в енциклопедії «Українська мова» І. В. Муромцева, заперечимо тільки факт про те, що така лексика – це «найбільший тематично-стилістичний шар лексики мови» [11, с. 187]. Очевидно, спеціальних слів набагато більше, навіть без підрахунків зрозуміло, що дуже багато діалектизмів (стільки словників уже опубліковано); те саме із жаргонізмами та арготизмами; а ще величезних пласт термінології в усіх галузях, підтвердженням цьому є лексикографічні праці; також не варто забувати про професіоналізми, які побутують в усному мовленні кожної фахової царини й донині мало вивчені у вітчизняному мовознавстві.

Ядром словникового складу української мови традиційно вважають основний лексичний фонд, слова якого утворюють 21 тематичну групу. В академічному виданні «Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія» (1973) автор розділу про активну і пасивну лексику дослідниця Т. К. Чорторизька подає ці тематичні групи в підрозділі «Словниковий склад мови», після чого зазначає: «Всі такі й аналогічні слова належать до **загальноновживаної** [виділення наше – С. К.] лексики, бо вони означають назви відомих явищ, конкретних предметів, якими широко користуються всі, хто розмовляє українською мовою. Слова основного лексичного фонду мають загальнонародне значення, зрозумілі кожній людині незалежно від її соціального стану, професії, освіти, роду трудової діяльності... Коли б у словниковому складі мови не було такого основного лексичного фонду, що без істотних змін існує протягом віків, попередні покоління не змогли б засобами мови передавати наступним вироблені ними поняття у галузі виробництва, громадських стосунків, науки, культури, мистецтва, свого досвіду і своїх знань, набутих у процесі суспільно-трудова діяльності» [9, с. 215]. Можливо, наслідуючи традиції цитованого видання (хоч на початку 90-х уже можна було б скоригувати деякі погляди), Н. Я. Грипас у колективному підручнику «Сучасна українська літературна мова» (1994) у параграфі «Активна і пасивна лексика у сучасній українській мові» зовсім не згадує навіть описово термін «активна лексика», або «лексика активного вжитку», подає 21 тематичну групу слів, які зараховує до загальноновживаних, крім цього, коротко характеризує терміни, професіоналізми (зовсім неправильно), жаргонізми, арготизми, історизми, архаїзми, неологізми [3, с. 131–134]. На початку розділу про лексикологію в таблиці «Групування слів української мови» Н. Я. Грипас за віднесеністю до мовного стилю виокремлює такі групи слів: загальноновживані, специфічно побутові, наукові терміни та професіоналізми, ділові штампи, образно-художні; за сферою вживання – літературні, діалектні, знижені; за активністю вживання – активного вжитку, пасивного запасу [3, с. 115], проте навіть це не було реалізовано далі, як описано вище.

Дослідник О. І. Бондар не зовсім правомірно розглядає загальноновживану лексику в підрозділі «Функціонально-стилістична диференціація української лексики», об'єднуючи таким чином два класифікаційних критерії, тому й тлумачення поняття такої лексики виходить некоректним: «Вона не має конотативних сем, тому може вживатися в будь-якому функціональному стилі» [2, с. 277, 358].

Отже, 21 тематична група слів як основний лексичний фонд безпосередньо має стосунок до загальнонародної (загальноновживаної) лексики, тому ці групи необхідно розглядати в межах класифікації за сферами вживання. Крім того, ядро словникового складу мови одночасно входить до міжстильової лексики (це вже стилістична диференціація слів). Такий порядок цілком закономірний, оскільки сфери поширення лексичних одиниць виникли набагато раніше, ніж функціональні стилі в українській мові. З іншими лексико-семантичними парадигмами основний лексичний фонд співвідноситься так: його одиниці входять тільки до першої групи активної лексики, що об'єднує слова повсякденного вжитку, бо друга – власне терміни різних галузей – належить до спеціальної лексики з погляду сфер уживання. Переважна більшість лексичних одиниць 21 тематичної групи, що становить ядро лексики української мови, за наявності / відсутності емоційного забарвлення належить до емоційно (експресивно) нейтральних, крім 14-ї групи, де об'єднано «назви почуттів людини та її психічного стану: *біль, гнів, жаль*» [9, с. 214], *любов, ненависть, щастя, радість, жах* тощо. Такі лексичні одиниці на позначення абстрактної лексики та похідні від них деривати (прикметники, прислівники, дієслова) належать до групи внутрішньосистемних (інгерентних, фонових, словникових, парадигматичних) лексичних експресивів емоційно забарвленої лексики, у яких семантичне ядро «саме собою привносить позитивну або негативну інформацію... Експресія таким мовним знакам притаманна внутрішньо, вона є постійною і невід'ємною їхньою ознакою у будь-яких ситуативно-контекстних умовах» [10, с. 120]: *Любов – нещастя завжди. Ось дівоча мрія, Дівоча віра в рід свій і у вищість світла Задушена нежданно, як княжна – постелю, Знівечена навік жагою, що нужденна* (Ю. Липа).

Стилістична диференціація лексики передбачає протиставлення стилістично нейтральних (міжстильових) та стилістично забарвлених (маркованих) лексем. Міжстильовими є такі лексичні одиниці, якими послуговуються в усіх без винятку стилях і які не мають виразних ознак одного чи кількох стилів. Стилістично нейтральна лексика тісно пов'язана із загальноновживаною. Остання може мати додаткові конотативні відтінки – меліоративні чи пейоративні. Частина дослідників пропонує широку типологію лексичних одиниць української мови за функційно-стилістичними ознаками: 1) за формою мовленнєвої діяльності: лексика усного мовлення; лексика писемного мовлення (книжні лексеми); мовленнєво необмежена лексика; 2) за умовами мовленнєвої діяльності: офіційна, урочиста, неофіційна, фамільярна, функціонально нейтральна; 3) за емоційно-оцінним спрямуванням: емоційно маркована, емоційно нейтральна; 4) за жанровими ознаками: поетична, публіцистична, наукова, канцелярська, жанрово необмежена; 5) за ступенем нормативності: літературна, просторічна, ненормативна (нецензурна, обценна, пейоративна); 6) за ступенем соціальної, корпоративної та професійної герметизації: загальноновживана, жаргонна, арготична, жаргонно-професійна; 7) за ступенем територіального поширення: загальнонародна, діалектна, локальна (локалізми, провінціалізми); 8) за ступенем архаїчності: сучасна, архаїчна (матеріальні та стилістичні архаїзми) [12, с. 92].

За критерієм наявності чи відсутності емоційного забарвлення виокремлюють емоційно (експресивно) нейтральну та емоційно (експресивно) забарвлену (марковану) лексику. Автори лексикографічного видання «Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» (2001) так трактують значення терміна «експресивно-емоційна лексика»: «слова, що», крім називання предмета, «передають ще й його суб'єктивну оцінку мовцем. Спектр додаткового стилістичного забарвлення широкий, а саме: від урочистого, піднесеного, пестливого до фамільярного, іронічного, зневажливого» [5, с. 56–57]. У цій праці «експресивність» кваліфікують як «здатність мовної одиниці передавати експресію», при цьому розрізняють адгерентну експресію, якої «набуває вислів тільки в певному контексті, ситуації спілкування», та інгерентну (згадувану вище) – «внутрішньо притаманну вислову як одиниці мови» [5, с. 56]. Експресія – це «1) виразність, підкреслена почуттєвість мови; 2) виразово-зображальні властивості мови, закладені в її лексичних, словотвірних, граматичних, стилістичних засобах і призначені для створення образності, емоційності висловлювання» [5, с. 57]. На думку П. С. Дудика, «дотепер немає категоріального

розмежування понять *експресія* і *емоція*, *експресивне* й *емоційне*, що засвідчує виняткову складність цих явищ, реалій» [4, с. 38]. Емоційно нейтральною є лексика, яка не має додаткового експресивного (позитивного або негативного) забарвлення.

Отже, частина одиниць лексико-семантичної системи є одночасно й активного вжитку, і загальноживаними, і стилістично нейтральними, й експресивно незабарвленими. Проте вказані поняття не є тотожними, оскільки їхня термінологічна кваліфікація пов'язана з різноаспектними чинниками, на яких ґрунтується класифікація. Основними контрастивними ознаками є такі: лексика активного вжитку не має рис застарілості чи новизни; загальноживані слова не обмежені вузькопрофесійними, вузькотериторіальними (діалектними) або вузькосоціальними рамками; міжстильова, або стилістично нейтральна лексика, не має характерних рис певного функціонального стилю; експресивно (емоційно) нейтральна лексика – це слова, що не мають яскраво вираженої позитивної або негативної оцінки.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Бондар О. І. Сучасна українська мова : Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навчальний посібник / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 368 с.
3. Грипас Н. Я. Лексикологія / Н. Я. Грипас // Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; за ред. М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 1994. – С. 115–135.
4. Дудик П. С. Стилістика української мови : навчальний посібник / П. С. Дудик. – К. : ВЦ «Академія», 2005. – 368 с.
5. Ермоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Ермоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор ; за ред. С. Я. Ермоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
6. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія) : навчально-методичний посібник / С. Л. Ковтюх. – Кіровоград, 2011. – 232 с.
7. Ковтюх С. Л. Статус професіоналізмів у лексико-семантичній системі української мови / С. Л. Ковтюх // Наукові записки. – Серія : філологічні науки. – Кропивницький, 2017. – Випуск 151. – С. 59–97.
8. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.
9. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1973. – 439 с.
10. Сучасна українська літературна мова : Лексикологія. Фонетика : підручник / А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Бондаренко та ін. – К. : Знання, 2010. – 270 с.
11. Українська мова. Енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблик та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енциклопедія» імені М. П. Бажана, 2004. – 824 с.
12. Ціхоцький І. Л. Лексикологія сучасної української літературної мови (практикум) : навчально-методичний посібник для студентів I курсу філологічного факультету / І. Л. Ціхоцький, О. І. Левчук. – Львів, 2014. – 258 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ковтюх Світлана Леонідівна** – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Коло наукових інтересів:* лексикологія, ономастика, граматики, морфологічна парадигматика сучасної української мови.

УДК 811.111

## АНГЛІЙСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧАСТИН ТІЛА ЯК ЕЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОГО КОДУ

**Вікторія КОЧУБЕЙ (Кропивницький, Україна)**

*Стаття присвячена аналізу ролі англійських фразеологізмів на позначення частин тіла у формуванні культурного коду. Прояви культури національно детерміновані та найбільш яскраво відображені у фразеологічних зворотах. Автор з'ясовує, як фразеологізми на позначення частин тіла уособлюють таку частину культурного коду, як етнічний характер британців. Незважаючи на універсальність більшості жестів та міміки, є специфічні рухи тіла та обличчя, притаманні*



представникам певної культури, які, відображені у фразеологізмах, несуть важливу інформацію про окремі риси характеру представників етносу. Матеріалом дослідження слугували фразеологізми, до складу яких входять соматизми *head, neck, shoulders, arms, hands, fingers (thumbs) leg, foot, face, eyes, ear(s), nose, mouth, lip(s)*, відібрані з двох словників – *Longman Dictionary of Contemporary English* та *Oxford Dictionary of English Idioms*. Внутрішня форма більшості з фразеологізмів безпосередньо вказує на орган людського тіла, який відповідає певному виду діяльності, особливості сприйняття та поведінки. Описано низку позитивних та негативних рис характеру людини, виражених фразеологізмами на позначення частин тіла. Багато рис характеру людини (як позитивних, так і негативних) не пов'язані безпосередньо лише з роботою одного органу, натомість людина вказує свою справжню натуру через різноманітні рухи тіла, жести та міміку. Такі якості характеру, як уважність, сконцентрованість, вміння тримати себе в руках представлені найбільшою кількістю соматичних ідіом та є значущими для британського етносу.

**Ключові слова:** соматичний фразеологізм, культурний код, соматичний код, лінгвокультурологія, етнічний характер, риси характеру, антропоцентричність.

Стаття присвячена аналізу ролі англійських фразеологізмів, позначаючих частини тіла, в формуванні культурного коду. Проявлення культури національно детерміновані та найбільше ядро отримані во фразеологічних оборотах. Автор пояснює, як фразеологізми, позначаючі частини тіла, відображають таку частину культурного коду, як етнічний характер британців. Незважаючи на універсальність більшості жестів та міміки, існують специфічні рухи тіла та обличчя, притаманні представникам певної культури, які, будучи відображеними во фразеологізмах, несуть важливу інформацію про окремі риси характеру представників етносу. Матеріалом дослідження послужили фразеологізми, в складі яких входять соматизми *head, neck, shoulders, arms, hands, fingers (thumbs) leg, foot, face, eyes, ear(s), nose, mouth, lip(s)*, обрані з двох словників – *Longman Dictionary of Contemporary English* та *Oxford Dictionary of English Idioms*. Внутрішня форма більшості фразеологізмів безпосередньо вказує на орган людського тіла, який відповідає певному виду діяльності, особливості сприйняття та поведінки. Описано низку позитивних та негативних рис характеру людини, виражених фразеологізмами, позначаючими частини тіла. Багато рис характеру людини (як позитивних, так і негативних) не пов'язані безпосередньо лише з роботою одного органу, натомість людина вказує свою справжню натуру через різноманітні рухи тіла, жести та міміку. Такі якості характеру, як уважність, сконцентрованість, вміння тримати себе в руках представлені найбільшою кількістю соматичних ідіом та є значущими для британського етносу.

**Ключевые слова:** соматический фразеологизм, культурный код, соматический код, лингвокультурология, этнический характер, черты характера, антропоцентричность.

The article is devoted to the analysis of the role of English phraseological units denoting body parts in forming the cultural code. The research is conducted within the framework of linguoculturology which studies cultural data, reflected and fixed in a language. Phraseologisms demonstrate close interconnection between language and thinking as they generalize cognitive activity of people while being anthropocentric. Cultural phenomena are nationally determined and vividly reflected in phraseological units. The author finds out how phraseological units denoting body parts embody such element of the cultural code as the British ethnic character. Despite the universal character of most gestures and mimics, there are specific body and face movements peculiar to the representatives of a certain culture which, being reflected in phraseologisms, carry important information about particular character traits of this ethnic group. The observation material includes phraseological units which contain such somatisms as *head, neck, shoulders, arms, hands, fingers (thumbs) leg, foot, face, eyes, ear(s), nose, mouth, lip(s)*, selected from two dictionaries – *Longman Dictionary of Contemporary English* and *Oxford Dictionary of English Idioms*. The inner form of the majority of phraseological units under study directly points to the body part, responsible for a particular activity, perception and behavior peculiarities. The author singles out and describes a number of positive and negative character traits which are expressed by phraseological units denoting body parts. Many traits of human character (both positive and negative) are not connected only with the work of one body part, as people express their real nature through different body movements, gestures and mimics. Such character traits as attention, concentration, ability to keep your temper are represented by more phraseological units than other character traits, thus we consider them to be significant for the British ethnicity.

**Key words:** somatic phraseological unit, cultural code, somatic code, linguoculturology, ethnic character, character traits, anthropocentricity.

Пізнання людиною себе як мовної та культурної особистості неможливе без усвідомлення тісного взаємозв'язку мови та культури. За висловом К. Леви-Строса, мова є одночасно продуктом культури, її важливою складовою частиною, а також умовою існування культури [6, с.27]. Пізнання культури без вивчення мови так само неможливо, як і намагання опанувати мову, не розуміючи вплив культури на формування мовних категорій.

Лінгвокультурологія як наука, що досліджує прояви культури народу, які відображені та закріплені в мові [6, с. 27], дозволяє розширити горизонти пізнання та по-іншому подивитись на явища мови, які були ґрунтовно досліджені з позицій структурної лінгвістики. В лінгвокультурології виокремилось декілька напрямків, а саме: фразеологічно орієнтований, логіко-лінгвістичний (концептологічний), лексикографічний, лінгводидактичний [8, с. 261]. Особливої уваги заслуговує сформована наприкінці 20 ст. Московська школа

лінгвокультурологічного аналізу фразеологізмів В.Н. Телія, яка вивчає мовні явища з позицій рефлексії носія мови [9].

Фразеологізми – цінне джерело інформації про культуру та менталітет народу [6], вони демонструють тісну взаємодію мислення та мови, адже фразеологізм здатен узагальнювати результати пізнавальної діяльності людини, давати найменування предмету, повідомляти про нього, а також виражати відношення мовця до предмета [4, с. 288].

Метою цієї статті є з'ясування того, як риси етнічного характеру британців як частина культурного коду відображені у фразеологізмах на позначення частин тіла.

Міміка, жести, пози та рухи тіла виражають емоції та почуття, а також вміщують інформацію про людину як носія культури. Прояви культури завжди національно детерміновані [5, с.5], коди культури співвідносяться з найдавнішими архетиповими уявленнями людини [5, с. 5]. Дослідники виділяють різні коди культури, однак найбільш авторитетною є точка зору Красних В.В., яка виокремлює шість кодів культури: соматичний, просторовий, часовий, предметний, біоморфний та духовний [5,с.6].

Більшість людей мають схожі соматичні реакції [2, с.1325]. Водночас окрім універсальних жестів та міміки, є специфічні рухи тіла та обличчя, притаманні представникам певної культури та відсутні в іншій. За висловом Є.М. Верещагіна та В.Г. Костомарова, жестова комунікація є таким самим національним феноменом, як і вербальні мови. Таку жестову комунікацію називають соматичною мовою, яка охоплює інвентар соматизмів, а також правила їх поєднання між собою, посилення, редукції, застосування в мовленні, а також сприйняття їх адресатом [1, с. 159]. Соматичний знак має подвійну природу – біологічну (вроджену) та соціальну, яку людина набуває в процесі соціалізації [7, с. 135].

Провідною характеристикою фразеологізмів є антропоцентричність. Ідіоми на позначення частин тіла виконують роль одиниць подвійного антропоцентризму, оскільки вони не тільки накопичують знання про світ, а й слугують інструментом вимірювання орієнтації в навколишньому світі [3, с. 163]. Крім того, риси, властиві людині, суттєві особливості характеру та поведінки людини також номіналізуються за допомогою фразеологізмів, які вміщують соматизми. Відтак, про характер людини можна судити не тільки на основі того, що вона говорить, але й виходячи з того, як вона говорить, як тримає себе, які рухи і жести використовує. Окрім індивідуальних рис людини, які знаходять відображення в її вербальній та невербальній поведінці, склалися також специфічні риси характеру етносу, типові для представників певної етнічної групи, які відображаються в константах культури, психічних та культурних стереотипах. Риси етнічного характеру зазвичай встановлюють на підставі дослідження народної творчості, історії народу, характеристики найвидатніших постатей [8, с. 273]. Крім того, риси характеру людей найбільш яскраво виражені у фразеологізмах мови, які вміщують уявлення народу про звички, мораль та поведінку.

Для нашого дослідження зі словника Longman Dictionary of Contemporary English [10] та Oxford Dictionary of English Idioms [11] ми відібрали 89 фразеологічних одиниць, що відображають риси характеру людини та до складу яких входять соматизми *head, neck, shoulders, arms, hands, leg, foot, face, eyes, ear(s), nose, mouth, lip(s)*.

В ході дослідження ми з'ясували, та, що англійській фразеологічні одиниці, які вміщують соматизми, можуть описувати та називати такі **позитивні риси характеру людини**, як уважність, сконцентрованість, далекоглядність та обізнаність, працьовитість, вміння та вправність, талант (наприклад, до музики), прагматичність та самостійність, надійність та повага, рішучість, обережність, вміння тримати себе в руках, індивідуальність, несхожість на інших, інтуїція, щирість та відвертість, вразливість.

Розглянемо, яким чином ці риси характеру знаходять відображення у соматичних фразеологізмах. Уважність та пильність людини можна описати за допомогою дев'яти фразеологізмів, вісім з яких вміщують соматизм *eye*, лише один фразеологізм має центральним елементом слово *ears*, наприклад, *keep an eye open/out for smth* (тримати очі відкритими), *to keep an eye on smb* (приглядати за кимось), *have a good eye for smth* (добре вміти щось помічати), *keep your eyes peeled/skinned, under the (watchful, stern) eye of sm, (nid*

чийсь пильним оком), *all eyes are on/watching/fixed on* (слідкувати невідривно очима), *keep a weather eye on* (дуже пильно дивитись), *have eyes like a hawk* (мати соколині очі), *prick your ears* (прислухатись, нагострити вуха).

Соматизми *eye, ear, a* також *pose* лежать в основі фразеологічних одиниць, які номіналізують такі риси людини, як сконцентрованість та зібраність, наприклад: *be up to your eyes in smth* (бути зануреним в роботу), *have your eye on smb* (покласти око на щось, придивитись), *get/keep your eye in* (займатись чимось, щоб досягти досконалості), *have eyes on the back of your head, be up to your eyebrows in smth.* (бути зануреним у щось), *have your nose in a book* (зануритись, не відриватись від книги), *keep your/an ear to the ground* (тримати вухо напозотові), *keep your ears open* (слухати уважно).

Далекоглядність людини виражають чотири фразеологізми, в центрі яких є соматизм *eye*, а саме: *with an eye to doing smth* (з прицілом, перспективою на щось), *with your eyes open* (з відкритими очима, розуміючи ситуацію), *in your mind's eye* (подумки представляючи ситуацію). Подібну рису характеру – обізнаність – виражає фразеологізм *have / keep your finger on the pulse (of smth)* (тримати руку на пульсі).

Два фразеологізми виражають працьовитість людини, наприклад: *keep your nose to the grindstone* (працювати без відпочинку), *work your fingers to the bone* (багато працювати).

Вміння та вправність людини – така риса характеру, яка часто описується за допомогою фразеологізмів, а саме: *can do smth with your eyes shut* (вміти робити щось із заплющеними очима), *have a good head for figures/facts/ business* (мати талант до бізнесу...), *smb can do smth standing on their head* (вміти робити щось легко, граючись), *turn your hand (to doing smth)* (робити щось добре), *win smth / beat smb hands down* (перемогти з легкістю), *good with your hands* (вправний робітник), *can do smth with one hand (tied) behind your back* (робити щось вправно, легко), *be an old hand in smth* (мати великий досвід у чомусь), *start / get off on the wrong / right foot /not put a foot wrong* (робити все правильно, без помилок). Основою для цих фразеологізмів слугують соматизми *head, hand, eyes* та *foot*. Ще два фразеологізми *have a good ear/ no ear for languages/music* (мати, не мати музичного слуху) та *have green fingers* (мати хист до садівництва) описують спеціальні таланти людини, як то хист до музики чи схильність до садівництва.

Прагматичність та самостійність людини виражають два фразеологізми: *have / keep both feet on the ground* (міцно стояти на землі, бути реалістом) та *stand on your own (two) feet* (бути самостійним). Обидва фразеологізми мають у своєму складі соматизм *feet*.

Надійність людини часто вимірюється тим, наскільки вона вміє тримати таємницю. Цю рису людини метафорично втілюють такі фразеологізми: *have smb's ear* (людина, до якої прислухаються) та *keep your mouth shut* (тримати рот на замку).

Незворушність, вміння тримати себе в руках уособлюють такі соматизми: *not bat an eyelid at* (не повести оком), *a stiff upper lip* (холоднокровність, тримання себе в руках), *keep a straight face* (зберігати серйозне обличчя), *keep your head* (залишатися спокійним, контролювати емоції), *have your head screwed on (straight/right)* (бути стриманим, не втрачати здоровий глузд).

Дві протилежні риси характеру людини – рішучість та обережність – знаходять своє вербальне втілення у фразеологізмах *put your shoulder to the wheel* (пішуче почати працювати), *set your face against smth* (дивитися пішуче), *find your feet* (набратись рішучості) та *keep your nose clean* (триматись осторонь).

Індивідуальність, відсутність страху бути несхожим на інших виражають два фразеологізми - *stand / stick out like a sore thumb* (відрізнятись від інших), *stick your neck out* (висуватись, ризикувати).

Інтуїцію людини як рису характеру яскраво виражають фразеологізми *an eye for/on/to the main chance* (мати нюх на щось) та *have a good nose for smth* (мати нюх на щось).

Соматизми *mouth, face, arms, shoulder* та *eyes* входять до складу фразеологізмів, які позначають щирість та відвертість людини. Це такі ФО, як: *put your money where your mouth is* (показувати діями свою щирість), *say smth/ tell smb smth to their face* (говорити відверто в

обличчя), *with open arms* (з відкритими обіймами), *straight from the shoulder* (говорити, як є, не пом'якшуючи), *open smb's eyes to* (відкривати комусь очі на щось).

Ще одну рису людини – вразливість – метафорично описує фразеологізм *have a chip on your shoulder*.

Характер людини – складне та протирічливе поєднання позитивних та негативних рис. Англійські фразеологізми, які позначають міміку та жести, можуть виражати такі **негативні риси характеру**, як ледарство (бездіяльність та невправність), невдячність та мстивість, незграбність, нетактовність, надокучливість та нестриманість, ненажерливість, дволикість, зверхність та хвастощі, брехливість та нечесність, неухажність.

З'ясуємо, які саме фразеологізми виражають ці негативні риси людини. Без сумніву, така риса, як ледарство, яку розуміємо і як відсутність активної діяльності, і як невміння зробити справу добре, характеризують людину не з найкращої сторони. В нашому матеріалі дослідження знаходимо три фразеологізми, які виражають цю рису характеру, а саме: *not do a hand's turn* (і пальцем не поворухнути), *not lift / raise a finger* (нічого не робити), *make a pig's ear of* (робити щось дуже погано).

Невдячність, мстивість та злопам'ятність людини в англійській фразеології представляють такі ФО, які вміщують соматизми *hand*, *eye* та *nose*: *bite the hand that feeds you* (бути невдячним), *an eye for an eye* (око за око), *rub smb's nose in the dirt* (микати носом, нагадувати про неприємне).

Дратівливою для людей є нетактовність та нестриманість людини. Цю рису виражають десять фразеологізмів, а саме: *stick/poke your nose into smth* (пхати свій ніс в чужі справи), *be all ears* (дуже бажати почути щось), *smb's ears are flapping* (хтось намагається підслуховувати), *have a finger in every pie / in many pies* (бути всюдисущим), *put words into smb's mouth* (забігати наперед), *bend smb's ear* (мерти по вухам), *put your foot in it, put your foot in your mouth* (бовкнути щось недоречно), *shoot your mouth off* (молоти язиком про те, чого не знаєш), *off the top of your head* (не подумавши), *big mouth* (базікало). До цієї групи ми можемо також віднести ще два фразеологізми, які позначають надокучливість. Це такі фразеологізми, як: *rain in the neck* (надокучлива людина) та *be / get under your feet* (плутатись під ногами). Нестриманість людини виражається не тільки вербально, у підборі слів та виразів, а й у поведінці. Відтак фразеологізми *have eyes bigger than your belly* (наїстися так, що аж очі повні) та *drugged/doped up to the eyeballs* (накачаний наркотиками, алкоголем) також належать до цієї категорії.

Фразеологізм *have a foot in both camps* (і вашим і нашим) виражає дволикість людини.

Такі негативні риси характеру людини, як зверхність, хвастощі та надмірну самовпевненість, виражають такі фразеологізми: *with your nose in the air* (задирати носа), *look down your nose at smb* (дивитись зверхньо на когось), *overplay your hand* (бути занадто самовпевненим), *be all mouth* (хвалько, базікало).

Три фразеологізми в матеріалі нашого дослідження позначають такі негативні риси людини, як брехливість та нечесність. Це такі фразеологічні одиниці, як: *pull the wool over smb's eyes* (обманювати, дурити когось), *lead smb by the nose* (водити когось за ніс), *have sticky fingers* (мати схильність красти).

Неухажність та розсіяність людини як негативну рису метафорично передає фразеологізм *go in (at) one ear and out (at) the other* (в одне вухо влітає, в інше вилітає).

Незграбність та сором'язливість людини навряд чи можна назвати однозначно негативними рисами характеру, однак людина, якій властиві ці особливості, сприймається іншими несхвально. Прикладами є фразеологізми *be all fingers and thumbs* (бути незграбним), *have two left feet* (незграбність), які позначають незграбність, а зворот *smb's ears are burning* (вуха горять) - сором'язливість.

Як бачимо, в основі цих фразеологізмів лежить метафоричне переосмислення. Внутрішня форма більшості з фразеологізмів безпосередньо вказує на орган людського тіла, який відповідає певному виду діяльності, особливості сприйняття та поведінки. Зокрема, такі риси людини, як уважність, пильність, сконцентрованість та далекоглядність, представлені фразеологізмами, в переважній більшості котрих (16 фразеологізмів з 21) центральним елементом мають соматизм *eye*, оскільки саме цей орган відповідає за зорове сприйняття та

первинну обробку інформації. Якщо говорити про таку рису людини, як працьовитість, то на перший план виходять фразеологізми з компонентом *hand*, що пояснюється тим, що саме руки виробляють предмети, здатні тримати знаряддя праці. Однак з 12 фразеологізмів, які позначають вміння, вправність та талант, компонент *hand* зустрічається лише в 5 випадках. Решту складають звороти, які вміщують соматизми *eye, head, foot, ear* та *finger*. При виконанні роботи потрібно усвідомити зміст роботи (*head*), сприймати об'єкт праці своїми органами відчуття (*eye* та *ear*), пересуватись на робочому місці (*foot*), та, можливо, виконувати дрібніші та точніші рухи, для яких потрібна дрібна моторика пальців.

Багато рис характеру (як позитивних, так і негативних) не пов'язані безпосередньо лише з роботою одного певного органу. Натомість людина виказує свою справжню натуру через різноманітні рухи тіла, жести та міміку. Якщо говорити про нетактовність, нестриманість та надокучливість людини, то ці риси людина може виявити як через міміку (рухи носа, рота, вух), так і через жести і рухи тіла (голова, шия, ноги).

Цікавим фактом є те, що такі якості характеру, як уважність, сконцентрованість, вміння тримати себе в руках представлені найбільшою кількістю соматичних ідіом. Серед негативних рис – найчисельнішу групу складають соматичні ідіоми, які виражають нетактовність та нестриманість людини. Виходячи з того, що кількісні показники вказують на ступінь важливості поняття, робимо висновок, що вищезазначені риси є значущими для британського етносу. Це дає нам змогу переконатись, що етнічний характер британців знаходить безпосереднє вираження у соматичному коді культури за допомогою фразеологізмів. В подальшому дослідженні планується з'ясувати, як етнічний характер британців відбивається у англійських пареміях.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4- изд., перераб и доп. – М.: Рус. Яз, 1990. – 246 с.
2. Дронов П.С. *Убери руки, а то протянешь ноги*: свободные сочетания vs идиомы // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки, 2016. Т. 158, кн.5. – С. 1325-1337.
3. Ковалюк Ю.В Семантика соматичних ідіом у національних варіантах англійської мови // [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis64.exe?..](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis64.exe?..)
4. Колесникова И.Е. Особенности невербальных средств коммуникации в украинских и английских фразеологизмах, обозначающих черты характера человека // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. №5. – С. 287-291.
5. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2001. – Вып. 19. – С. 5-19.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
7. Петрова Л.И. Человеческое тело и эмоции в контексте лингвокультурологии / Вестник Псковского государственного ун-та. – 2007. -№1. –С. 133-144.
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
9. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Язык русской культуры, 1996. – 288 с.
10. Longman Dictionary of Contemporary English/ – Pearson Education Limited/ Edinburg Gate, 2003. – 1949 p.
11. Oxford Dictionary of English Idioms (3 ed.) Edited by John Ayto. - Oxford University Press. Current online version 2016 <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199543793.001.0001/acref-9780199543793>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Вікторія Кочубей** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* лінгвокультурологія, емотіологія.

УДК 811.161.1' 243

## SOME ASPECTS OF STUDYING PHRASEOLOGY IN A FOREIGN AUDIENCE

**Tetiana KRYSENKO, Tetiana SUKHANOVA, Olena LYSYTSKA**  
**(Kharkiv, Ukraine)**

*Т. В. Крисенко, Т. Є. Суханова, О. П. Лисицька. Деякі аспекти вивчення фразеології в іношомовній аудиторії. Стаття присвячена деяким аспектам вивчення фразеології в іноземній аудиторії. Автори приєднуються до широкого розуміння фразеології. В статті вказується, що фразеологічні одиниці є джерелом і носієм різної країнознавчої інформації, яка робить важчим їх сприйняття й вживання іноземцями. Автори вважають, що при навчанні іноземних студентів важливо розташовувати фразеологізми за принципом спадаючої еквівалентності. В статті розглядаються повні еквіваленти, часткові еквіваленти, а також безеквівалентні фразеологізми.*

**Ключові слова:** фразеологічна одиниця, повні еквіваленти, часткові еквіваленти, безеквівалентні фразеологізми.

*Т. В. Крысенко, Т. Е. Суханова, Е. П. Лисицкая. Некоторые аспекты изучения фразеологии в иностранной аудитории. Статья посвящена некоторым аспектам изучения фразеологии в иностранной аудитории. Авторы исходят из широкого понимания фразеологии. В статье указывается, что фразеологические единицы являются источником и носителем различного рода страноведческой информации, что затрудняет их восприятие и употребление иностранцами. Авторы считают, что при обучении иностранных студентов следует располагать фразеологизмы по принципу убывающей эквивалентности. В статье рассматриваются полные эквиваленты, частичные эквиваленты, а также безэквивалентные фразеологизмы.*

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, полные эквиваленты, частичные эквиваленты, безэквивалентные фразеологизмы.

*T. Krysenko, T. Sukhanova, O. Lysytska. Some Aspects of Studying Phraseology in a Foreign Audience. The article deals with some aspects of the studying of phraseology in the foreign audience. The authors proceed from wide understanding of the phraseology. In this article it is determined that phraseological units are the source and bearer of different kinds of local historical information which makes them difficult for understanding and using by foreigners. It is highlighted that it is necessary to take into account that phraseological units are rich in cultural components, and this fact should be paid particular attention to when teaching phraseology to foreigners. In authors' opinions, while teaching foreign students one needs to arrange the phraseological units as to the principle of diminishing equivalence. The full equivalents, partial equivalents and non-equivalent phraseological units are considered in this article. The authors state that special attention should be paid to non-equivalent phraseological units because of their composition and content specificity. It is mentioned that optimal strategy for teaching Russian phraseological units to foreign students should be developed with regard to their native language. The ways of expressing national-cultural specificity of phraseological units are also considered, they are: - explicit way (through the cumulative meaning of phraseological unit; through word-components of phraseology or through prototypes - free phrases that reflect the national culture); and - implicit way (this way can be caused by a lot of factors including the degree of prevalence, the role in the life of the people and the attitude of the native speakers to this or that phenomenon or the object; typical associations of the nation, which native speakers have in connection with certain objects and phenomena; and national perception of the surrounding world. It is stressed that the task of current study of phraseology should be focused on national and cultural specificity, and the learning a foreign language can become significantly effective if the study process is accompanied by a cross-cultural filling of the material, comparing languages and cultures. It is also considered that creating nationally-oriented textbooks, teaching aids and exercises for foreign students will facilitate learning and translation activities.*

**Key words:** phraseological unit, full equivalents, partial equivalents, non-equivalent phraseological units, cultural component

This article is devoted to some aspects of the study of phraseology in a foreign audience. The relevance of the topic is determined by the great interest of linguists and methodologists in the problems of phraseology, and also by the fact that the imaginative system has been undeveloped yet, and there is still a lack of study of the national and cultural specifics of phraseological units. In this regard, the in-depth understanding of phraseological units with hidden connotations in order to improve the teaching the Russian language to foreigners is timely.

The task of the research is to show and justify the need for a comprehensive study of phraseological units and to develop an optimal strategy for teaching Russian phraseological units to foreign students with regard to their native language.

In our work we relied on the works of such linguists and methodologists as V.N. Vagner, E.M. Vereshchagin, V.V. Vorobyov, A.A. Zalevskaya, V.G. Kostomarov, O.I. Menshutina, Yu. E. Prokhorov, V.M. Shaklein, A.N. Shchukin. Following a large group of researchers of phraseology (Birikh A.K., Kostomarov V.G., Minakova E.E., Mokienko V.M., Felitsyna V.P., etc.) we proceed from a broad understanding of phraseology [1; 2, p.127].

The modern approach to the identification of cultural and linguistic specifics is associated with the *concept of the language personality*. One of the tasks within the framework of this scientific paradigm is the establishment of a hierarchy of meanings and values in the picture of the

individual's world as a representative of a linguistic and cultural community (Karaulov Yu.N.). Among the national-specific components of culture, the main role is played by the language as a means of communication in intercultural communication and as a hindrance in the comprehension of another culture. Inconsistency in languages and cultures is described with the help of the terms: "nonequivalent lexicon" (Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.); "hangnails" (Gachev G.G.); "lacunas" (Stepanov Yu.S., Muravyov V.L., Sorokin Yu.A.). Differences between languages, due to the inconsistency of cultures are most noticeable in terms of vocabulary and phraseology since these are nominative means. The national and cultural originality of vocabulary can manifest itself in the absence of words for meanings expressed in other languages - these are "white spots on the semantic map of the language" or lacunas (Stepanov Yu.S.).

At present, the term "cultural component" has become widely used, which according to E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov "is most fully expressed in the field of vocabulary." Phraseological units (PhU) as a rule are extremely rich in those peculiar elements of the national culture that constitute the concept of cultural component of a word or phrase, and therefore the study of the phraseological composition of the language represents for the researcher a broad picture of the specifics of the national civilization.

Phraseology is an independent linguistic science that studies the phraseological system in its current state and historical development. The object of the study of phraseology are phraseological units (PhUs), i.e. stable phrases similar to words in terms of their reproducibility as ready-made and integral units. The attribution of various formations to phraseological phenomena or, conversely, their derivation beyond the borders of phraseology is determined by whether they are extracted from memory entirely or reproduced in the process of communication.

PhUs are studied from a wide range of aspects: from the point of view of the lexical composition, structure, meaning, morphological properties of the constituent parts, also origin, sphere of use, and expressive-stylistic coloring, in comparative and comparative-historical aspects, as well as in the view of the mechanisms of perception, storage in memory, and the use of phraseology.

In recent decades, the development of phraseology and methods of teaching Russian as a foreign language is not only in the breadth but also in the depth of the research. The problems that are currently in the centre of attention of scientists include the study of the role of PhUs in the process of communication, the function of phraseological units in the formation of the pragmatic potential of the literary works, the interaction of phraseological meaning and the speech sense of the PhU etc. However, not all questions related to semantics and functioning of PhU have been studied by linguists. In methodological terms phraseology has not also been fully understood.

The study of phraseology from the point of view of its national and cultural originality shows that PhUs are the source and carrier of various kinds of regional information, which makes them difficult to perceive and use by foreigners. The meaning of the FU is conveyed to the speaker and is perceived by the hearer in the context of cultural knowledge, social and value orientations of both informants. PhU with its imaginative and emotional impact motivates the speaker and listener not only to exchange information about what is happening in the world but above all, to the exchange of cultural landmarks and attitudes. National-cultural specificity of PhUs can be expressed:

- explicitly: through the cumulative meaning of PhU; through word-components of phraseology or through prototypes - free phrases that reflect the national culture;
- implicitly and can be caused by: a) the degree of prevalence, the role in the life of the people and the attitude of the native speakers to this or that phenomenon or the object; b) typical associations of the nation, which native speakers have in connection with certain objects and phenomena; c) national perception of the surrounding world. [3]

The most communicative significance is possessed by PhUs with a national cultural element in semantics that do not have structural-figurative equivalents in the compared languages. Such units have low motivation for a representative of another linguistic and cultural community, so there is a need to explain the individual components or the meaning of the unit as a whole and the situation of its use.

Much of the phraseological composition of the modern Russian language is due to extralinguistic factors, knowledge of which is necessary for adequate perception of such phraseological units by informants of a different culture.

When comparing PhUs two main types of phraseological units can be distinguished: untranslatable and translatable (equivalent) PhU. Moreover, the untranslatability of phraseological units to other languages is greatly exaggerated: there are also partially equivalent phraseological units (relatively equivalent). The closer the languages are by kinship, the higher there is the percentage of full equivalents. For example, in Russian and Ukrainian - 65%, Russian and Bulgarian - 45% of total matches or full equivalents, in Russian and Spanish, French, English - 23-25% respectively.

In the process of identifying foreign-language PhU as a separately-formed unit of the secondary nomination, students consciously or involuntarily repel the meaning of the already known components of the FU. It is preferable to start with the study of full equivalents; they are distinguished by the similarity of meaning, internal form, grammatical and expressive-stylistic characteristics.

#### I. Full equivalents:

- Rus. *ставитъ точки над і* (*verbatim* to put dots above i) - Fr. *mettre les points sur les I* (find out everything, solve the problem);

- Rus. *капля в море* (a drop in the ocean) - Fr. *une goutte d'eau dans la mer* (very little);

- Rus. *бодливой корове Бог рогов не даѐм* (*verbatim* God does not give horns to a cow) - the equivalent sayings in different languages (Arabic: *God gave halva, but did not give ...* Greek: *God gave beans, but did not give ...* Spanish: *God gave almonds, but did not give ...* Italian: *God gave biscuits, but did not give ...*; Kurdish: *God gave meat, but did not ...* Portuguese: *God gave nuts, but did not give ...*; Belorussian: *God does not give teeth*).

It is important to remember that having developed in different historical conditions, foreign and Russian PhUs used for the expression of the same thought have often exploited different images, which, in turn, reflect different traditions and life of peoples, and often are not absolute equivalents.

It should be noted that in each language there are phrases and expressions that cannot be understood literally, even if the meaning of each word is known and the grammatical construction is clear. The meaning of such a phrase remains incomprehensible and strange. Attempts to word-for-word translation of sayings can lead to an unexpected, often absurd result. For example, the English phrase "not room to swing a cat" (literally is senseless) corresponds to the Russian expression "яблоку негде упасть" (*literally* there is nowhere to fall an apple).

II. Partial equivalents - the main indicator is the internal form (the image that is the basis of the proverb):

a) sayings with the same meaning, but with a different motivating image: Rus. *держатъ язык за зубами* (to keep one's mouth shut)- Fr. *Si tu n'es pas avec nous, va-t'en, mais tiens ta langue* (*literally* keep your tongue warm, do not say too much, do not give out a secret); Rus. *Большому кораблю – большое плаванье* (the great ship - a great swim) - Fr. *à grand cheval grand gué* (большой лошади-большой форд); Rus. *после дождичка в четверг* (*verbatim* after the rain on Thursday or when the cancer on the mountain whistles) - fr. *La semaine de quatre jeudis* (*literally* Four Thursdays Week); Chinese. 'When the river becomes pure' (never, an unrealizable promise); Rus. *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать* (It is better to see once than hear a hundred times) - the Arab. 'Between the lie and the truth four fingers' (referring to the distance from the tongue to the eyes);

b) sayings with the same motivating image, but with different meanings: Rus. *водитъ за нос* (*verbatim* to lead by the nose, 'to promise and deceive') - English. *to lead by the nose* (to force, make smb do smth, subordinate).

III. Non-equivalent phraseological units - containing national-specific elements: Rus. *бить баклуши* (*verbatim* to beat the buckles - "do nothing, mess around"); anthroponyms containing alliteration, rhymes (Rus. *эле-эле душа в теле; хороша Маша, да не наша; где-где – в Караганде*) and other.

As a rule, phraseological units of this type are translated as follows:



1) translation by full or partial equivalent; 2) translation by a word or a free phrase; 3) translation by context (by example); 4) use of a linguistic-cultural commentary.

Thus, the effectiveness of learning a foreign language is significantly increased if the study process is accompanied by a cross-cultural filling of the material. Since it goes about the comparison of languages and cultures, this work can be used to create nationally-oriented textbooks, teaching aids and exercises for foreign students, as well as the content of a special course on Russian phraseology. The results of the study may be of interest in terms of translation activities.

#### REFERENCES

1. Буре Н. А. Фразеологические обороты как аспект изучения лексики русского языка иностранными студентами // Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного. – Спб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – С.105-109.

2. Крысенко Т. В., Суханова Т. Е. Изучение фразеологии в иностранной аудитории на примере ФСН «Эмоции и чувства человека» // Русская филология. Украинский вестник. – Х., 2007. – №2-3 (33). – С.126-129.

3. Минакова Е. Е. Современная русская идиоматика. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: «Русский язык. Курсь», 2005. – 136 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Тетяна Крисенко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету.

*Наукові інтереси:* фразеологія, контрастивна лінгвістика, методика викладання російської та української мов іноземцям.

**Тетяна Суханова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету.

*Наукові інтереси:* контрастивна лінгвістика, методика викладання російської та української мов іноземцям, семантика тексту.

**Олена Лисицька** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

*Наукові інтереси:* лінгвістичні моделі перекладу, контрастивна лінгвістика, методика викладання іноземних мов, проблема перекладацької еквівалентності, фразеологія, психолінгвістика.

811.161.1.2

## THE TYPES OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY IN THE UKRAINIAN AND RUSSIAN LANGUAGES

**Tetyana LELEKA (Kropyvnytsky, Ukraine)**

*Дослідження присвячене проблемі функціонування безеквівалентної лексики в українській та російській мовах. Розглянуто основні визначення безеквівалентності у мові та проаналізовано різні підходи щодо використання зазначеного терміна у співставленні з лексичними лакунами та лакунарністю загалом. Охарактеризовано причини появи такої групи лексики, що унеможливають її переклад іншою мовою. У роботі зроблено спробу визначити типи безеквівалентної лексики в українській та російській мовах з урахуванням їх лексичного значення, а саме: референтна безеквівалентна лексика, прагматична безеквівалентна лексика, альтернативна безеквівалентна лексика.*

**Ключові слова:** безеквівалентність, безеквівалентна лексика, лакуна, лакунарність, референтна безеквівалентна лексика, прагматична безеквівалентна лексика, альтернативна безеквівалентна лексика.

*Исследование посвящено проблеме функционирования безэквивалентной лексики в украинском и русском языках. Рассмотрены основные определения безэквивалентности в языке, проанализировано различные подходы использования данного термина в сопоставлении с лексическими лакунами и лакунарностью в целом. Охарактеризованы причины появления такой группы лексики, которые делают невозможным ее перевод на другой язык. В работе сделана попытка определить типы безэквивалентной лексики в украинском и русском языках с учетом их лексического значения, а именно: референтная безэквивалентная лексика, прагматическая безэквивалентная лексика, альтернативная безэквивалентная лексика.*

**Ключевые слова:** безэквивалентность, безэквивалентная лексика, лакуна, лакунарность, референтная безэквивалентная лексика, прагматическая безэквивалентная лексика, альтернативная безэквивалентная лексика.

*This study primarily investigates the problem of non-equivalence. The article defines some thoughts according to the notion of non-equivalent vocabulary. The data due to non-equivalent vocabulary is acknowledged by Ukrainian and Russian examples. Also the ideas of certain scientists are provided. The study*

*proposes a classification of non-equivalent words. The paper aims at, first and foremost, presenting rationale, background knowledge and different approaches related to non-equivalence and lacuna before contrasting some typical conceptual and lexical semantic fields to prove that there is a considerable linguistic gap between. Significant rise of the interest related with following reasons: need to identify universal features of language material, desire to describe world picture of different language speakers; need to improve bilingual dictionaries where national-specific features of semantics translated conformity is specified, interest to study national semantic specificity and study national specificity of language thinking, increasing interest in the linguistic consciousness of native speakers. The attempt to group the main varieties of explication based on the lexical meaning of the word in a particular context has been made: referential non-equivalent vocabulary, pragmatic non-equivalent vocabulary, alternative non-equivalent vocabulary. The advantages and disadvantages of each have been analyzed.*

**Keywords:** *non-equivalence; non-equivalent vocabulary, lacuna, referential non-equivalent vocabulary, pragmatic non-equivalent vocabulary, alternative non-equivalent vocabulary.*

Differences between languages, due to the difference in cultures, are the most noticeable in vocabulary and phraseology, since the nominative means of the language are most directly related to the extralinguistic reality. In any language and dialect, there are words that do not have a one-word translation in other languages. This is the so-called non-equivalent vocabulary, mainly – the designation of specific phenomena of local culture [1, p. 52].

The dynamics of the national cultural component is largely due to the following factors: the thematic relevance, the degree of proximity of the original and derived values, the direction of the development of semantic processes and semantic transfers, and extralinguistic parameters.

Considering this topic, we took as a basic theoretical studies of such outstanding scientists as J.-P. Vinay, J. Darbelnet, A.O. Ivanov, A.D. Shveitser, Ya.I. Retsker, S. Vlahov, S. Florin and others.

The work is devoted to the problem of translation of various classes of non-equivalent vocabulary in the Ukrainian and Russian languages.

The relevance of the study is due: on the one hand, the importance of the problem of the relationship between language and culture; on the other hand, the continuing interest of the translation theoreticians in the problem of the transfer of the non-equivalent vocabulary and the numerous errors allowed in its transfer to another language.

The object of research is different kinds of equivalent vocabulary.

The subject is the specificity of their transmission in the target languages.

The aim of the study is to conduct a comparative analysis of non-equivalent words in Ukrainian and Russian to establish the patterns of its transferring. The goal sets the following objectives: to study approaches to understand the concepts of equivalence and non-equivalence; to identify the causes of lexical equivalence; to describe the classification of the non-equivalent vocabulary in two target languages.

It is clear that full correspondence between the translation and the original can not be achieved. When trying to preserve as much of the original in the translation as possible, the text turns out to be unreasonably cumbersome and even obscure [7, p. 133].

The word adequacy, used to denote translational equivalence, is a local, purely translational term: in general scientific terms, adequacy is not a term, but it is used in the sense of completely appropriate, equal. Because of this, in cases where the term adequacy is used instead of the term equivalence, the problem of translational equivalence is already isolated on the terminological level from the broad general philosophical problem of equivalence.

Equivalence is understood as something equivalent, equivalent to anything, adequacy – as something completely equal, and identity – as something possessing complete coincidence, resemblance to something. The concepts of adequacy, identity and even similarity remain in the same semantic field as the term equivalence and sometimes duplicate each other [4, p.18–19].

German researchers write that the spread of the meaning of the term equivalence/adequacy is very, very wide. So, it implies the meaningful, textual, stylistic, expressive, formal, dynamic, functional, communicative and pragmatic similarities between the original and the translation, as well as the similarity of the effect produced on the recipients of the original and the translation [6, p. 215].

Many linguists under the equivalence understand a functional correspondence in the target language that transmits at the analogous level of the expression plan (words, phrases) all

components of a value or one of the variants of the value of the initial unit of the source language relevant to this context [8, p. 187].

It is quite obvious that the equivalence is proclaimed wider than the concept and designates the very purpose of the translation process, and not a separate type of relationship between the units of the source and the target languages.

The first approach to equivalence is to identify full value, preserving the unchanged content plan; however, it is not entirely correct, since in the translation process a certain transformation of the original is always required. Most often this is manifested in the fact that the translator consciously goes to certain losses, and the translation inevitably loses some features of the original.

The second approach is that an attempt is made to isolate some invariant parts in the content of the original. The preservation of this invariant part of the contents of the original is recognized as a necessary and sufficient condition for ensuring the equivalence of the translation.

The third approach to determine the equivalence of translation is empirical. The researcher does not fix the equivalence as a priori over this or that kind of similarity between the translation and the original [8, p. 70].

The equivalents can be complete and incomplete. Complete equivalents are semantically identical lexical units. For incomplete equivalence, one lexical unit in one language corresponds to more than one lexical unit in the other, and the lexical units of the second language are not semantically identical. Between the original lexical unit and each of its incomplete equivalents in the vocabulary of the target language is the relation of the semantic asymmetry.

Incomplete equivalents are heterogeneous, first, from the point of view of the nature of the semantics of the original lexical unit and, secondly, from the point of view of the character of the semantics of those lexical units that are equivalent to this original unit in the target language.

Based on the nature of the semantics of the original lexical unit, on the one hand, and the semantics of its equivalents in the target language to the given lexical unit, on the other, three types of incomplete equivalents can be distinguished: partial equivalents, in which the asymmetry relations in the vocabulary of the target languages are related to the original; partial equivalents for which the asymmetry in the vocabulary of the target languages are related to the broadness of the original lexical unit; approximate equivalents, which are also related to the broadness of the original lexical unit [8, p. 93].

Comparing the lexical unit as a unit of the lexical system of one language with its semantic correspondence in the lexical system of another language, we obtain four types of semantic equivalents: complete equivalents, two kinds of partial equivalents and approximate equivalents [8, p. 120].

The concept of equivalence can be connected with the concept of lacuna. Both corresponding phenomena are relative, and one can speak of a degree of equivalence–non-equivalence. The extreme values of this attribute are total equivalents and absolute lacunae. Transitional stages can be considered both in terms of equivalence – from the point of view of decreasing equivalence and approximation to total non-equivalence, and in terms of equivalence – from the point of view of approximation to complete equivalence [6; 8].

Most often in the literature there are the terms non-equivalent vocabulary and exotic vocabulary or exoticism and, along with them, often in the same or close meaning – barbarism, localism, ethnographism, ethnocultural vocabulary, words with zero equivalent and others. These concepts are related to national, historical, local lack of correspondences in the target language [7, p. 44].

Realities enter as an independent circle of words in the framework of the equivalent vocabulary, but at the same time, they go beyond the boundaries of the non-equivalent vocabulary terms, interjections of exoticism, abbreviations. The majority of the lexical units mentioned above have connotative meanings of various kinds and degrees, which allow them to be included in connotative words. All the same boundaries of the non-equivalent vocabulary occupy a significant place in the lexical system that can be called an essential non-existent vocabulary or a non-equivalent vocabulary of the word units that do not have lexical correspondences in the target language; they are usually, like terms, devoid of connotation [7, p. 51].

Traditionally the reasons of lack of equivalence, according to which the types of non-equivalent vocabulary are usually classified: absence of an object, a phenomenon in the life of the people of the source language; absence of the identical concept in the target language; difference between lexical and semantic characteristics.

The first reason for lexical non-equivalence arises when the lexical unit of the original language denotes a phenomenon well-known to its speakers and stably included in the lexical system of the source language, but it is not known or is very little known to the speakers of the target language and therefore, naturally, is reflected in their lexical system.

The second reason of lexical lack of equivalence is a slightly different vision of the world by different cultural and ethnic communities. This is manifested, in particular, in the fact that the target language does not always fix what is already fixed in the original language in the concepts and meanings of its lexical units.

For example, *afternoon tea*, *high tea*, *meat tea* are usually translated descriptively: *поживна вечеря з чаєм*, *питательный ужин с чаем*, although there are significant differences between these three English phrases.

According to the semiotic classification, all the values with which we deal in any utterance in any language are divided into three types: referential, expressing the relationship between the sign and its referent, when it comes to the relationship to the concept; or denotative, when it comes to the relationship to the subject; pragmatic, expressing the relationship between a sign and a person or a language collective that uses it; intralingual, expressing the relationship between this sign and other signs or elements of the structure of the same sign system.

Associative realities did not find their reflection in special words, in the non-equivalent vocabulary, but were fixed in the words of the most ordinary. They find their materialized expression in the components of the meaning of words, in emotionally expressive overtones, in internal verbal form, revealing information mismatches of conceptually similar words in compared languages [3, p. 50]. The reason for the lack of equivalence of real words is the lack of practical experience: *мигавка*, *мигалка* (*the bright flashing lantern*) – *migalka*; *луна*, *луна* (*a forged document*) – *a fake* (*a forged document*, in Ukrainian and Russian it is *a lime tree*).

Non-equivalent terms are close to real words. Their lack of equivalence is due to the uneven distribution of achievements in the field of science and the social area, as a result of which the innovation present in the practical experience of the native language speakers may for some time be practically unknown to the speakers of the target language.

Random non-equivalents denote objects and phenomena that are present in practical experience of speakers of a foreign language, as well as speakers of the target language, but for some reasons they did not receive their names. For example, in the Ukrainian and Russian languages there are no special notations for day segments, which in German are denoted by such words as *Vormittag* (*time from morning to noon*), *Nachmittag* (*time between noon and evening*).

The most common explanation for the random lexical lack of equivalence can be the reference to the widely known theory of linguistic relativity, according to which different languages form a different picture of the world for people. In this case, some languages may not notice any details of reality and leave them without a designation.

The difference between structural exoticisms and random equivalents is that their absence can be explained. It reduces to the fact that target languages simply do not have the means that would be similar to the means of the original language and would allow to create a notation for the mentioned objects and phenomena. For example, German composing in certain cases makes it possible to denote, by one complex word, rather subtle details of the reality surrounding us, while in Ukrainian and Russian it requires a detailed description: *Unverwechselbar* – *те, що ні з чим не сплутаєш*, *то, что ни с чем не спутаешь*.

There are three groups of non-equivalent vocabulary in the Ukrainian and Russian languages.

1. Referential non-equivalent vocabulary. Although the referential value in the translation is usually preserved to the greatest extent, all the same, cases of discrepancies in the referential values of the corresponding lexical units of the source and the target languages are encountered quite often in the practice of translation. At the same time, these divergences are reduced to two types: absence

in the target language of a lexical unit having the same referential meaning as the initial unit of the source language; incomplete coincidence of the reference values of the units of the source and the target languages. With the absence of a certain concept in the target language, the interpreter encounters such types of non-equivalent vocabulary as terms, individual neologisms and semantic lacunae.

The main advantages of the term – its brevity and uniqueness. This determines the choice of the ways of translating terms, the leading place among which is borrowing type: *radar* – *радар*, *радар*; *overall* – *аврал*, *аврал* (the sea term).

The wide use of borrowing is explained by the fact that it ensures the preservation of the main characteristics of the term – short and unambiguous, and, in addition, borrowing terms from the original language ensures the unification of the metalanguage of this science at the interethnic level, which is important for any of the sciences.

The very existence of such semantic lacunae in specific pairs of languages, clearly demonstrates the thesis of the discrepancy of the world's pictures in different languages. Examples of similar words in English, denoting concepts completely inexplicably missing in the Ukrainian and Russian languages and requiring a verbose description for conveying their meaning in the translation, can be: *bouncer* – *людина або річ великого розміру, человек или предмет крупных размеров*.

The non-equivalence of the types of lexical units considered above can be explained by the discrepancy between the reference value of the corresponding units of the source and the translating languages. Much less unequivocal in this respect is another type of divergence of the referential value is incomplete coincidence of the referential values of the lexical units of the source and the target languages of the type: *arm/hand* – *рука, рука*; *affair/business* – *справа, дело*.

Complex words, as a rule, do not have ready-made equivalents in the target language. In English to such words, which can often be equivalent to Ukrainian and Russian, the following can be attributed: complex nouns of different models: noun+noun+ship (*workmanship* – *якість виготовлення, качество изготовления*); noun+noun+er (*double-decker* – *двоповерховий автобус, двухэтажный автобус*); noun+verb+er (*bread-winner* – *годувальник, кормилец*); complex adjectives and participles, with the second verb: *double-breasted* – *двобортний, двубортный*; sophisticated adjectives of other models: noun+proof (*waterproof* – *водонепроникний, водонепроницаемый*); noun+happy (*trigger-happy* – *легковажний у поведженні зі зброєю, легкомысленный в обращении с оружием*); compound verbs: *to kickstart* – *дати старт, дать старт*.

2. Pragmatic non-equivalent vocabulary. The discrepancies between the pragmatics of the lexical unit of the source language and its correspondence in the target language are encountered much more often than the discrepancies between the reference values. In each language, in comparison with any other language, one can find words that coincide in reference value, but differ in stylistic characteristics.

The largest class of pragmatic non-equivalent vocabulary, which includes a large number of types, is deviations from the general linguistic norm. These include, first of all, both territorial and social dialecticisms, localisms, slang words, general language norms that do not have pragmatic adequate equivalents in the Ukrainian and Russian languages. Thus, the following lexical units of English do not have equivalents: *Big Apple*– *велике місто, большой город (Нью-Йорк)*, *gore-sigara*, *sigara*.

Abbreviations, mostly related to scientific, military technical and similar special vocabulary, have recently become more and more common in everyday spoken language, and hence in fiction, the language of radio and television, and the language of journalism. Despite the fact that they do not have their own conceptual meaning, they are reduced reflection of the original unit, in addition to this referential value they have an additional pragmatic meaning: either belonging to a certain functional style (scientific, technical, colloquial, professional slang) or belonging to a certain register of speech. And this pragmatic meaning is very important from the point of view of the

function of the text. Examples of pragmatic non-equivalent English abbreviations may be: *vet* (*veteran*) – *ветеран, ветеран*; *gang* (*gangster*) – *гангстер, гангстер*.

The lack of equivalence of the words with suffixes of subjective evaluation is more typical for translation from Ukrainian or Russian into English, since Ukrainian and Russian are much richer with suffixes of this type than English, which has only four diminutive suffixes.

Due to the divergence of phonological systems, and partly because of the differences in the concepts of euphonism in the source and translating languages, onomatopoeia, which are usually understood as the conditional verbal imitation of the sounds of living and inanimate nature and the world of things, also sometimes do not have equivalents in translated language or represented in its dictionary descriptively: *kāttbar* – *легко розчісувати, легко расчесывать*; *siblings* – *брат чи сестра, брат или сестра*.

To the pragmatically non-equivalent vocabulary we can also include associative lacunae, where we mean the absence of additional associations in accordance with the target language, with which the original word of the source language is associated in the consciousness of its collective, or the discrepancy of these associations when referential values coincide. For example, if for a Ukrainian *калина* – the symbol of girl's beauty, *пшениця* – the symbol of the wealth; Russian *черемуха* – the symbol of spring, *береза* – the symbol of the Russian nature, in English the words *viburnum*, *wheat*, *bird-cherry*, *birch-tree* and *cranes* have no such associations.

3. Alternative non-equivalent vocabulary, the words, which, depending on the chosen method of translation, can be either referential non-equivalent or pragmatic non-equivalent. This group includes proper names, addresses, realities, phraseological units.

Personal names and nicknames, geographical and company names, as well as names of institutions, newspapers, magazines, ships, etc. represent one of the most obviously non-equivalent bits of vocabulary: 1) ordinary personal names and place names – any unfamiliar personal names of the source language that do not have equivalents in the target language (*Abela, Albern* – male names from the dictionary of English personal names); 2) historical names (*James* – *Яків, Яков*); 3) foreign names and geographical names when it is necessary to take into account the pronunciation norms of the language (*Dordogne* – *Дордонь*, and not *Дордогн*, according to the pronunciation norms of the French language); 4) brand names – it is possible to omit the brand name (the name of your own, which determines the belonging to an institution), if it is not important for understanding the content; 5) names with a pronounced inner form – different talking names, sometimes, the meaning of a name needs to be explained for a deeper understanding of the context (*Peter* can be translated *Петер, Петер* or *Пітер, Путер*, but, in the case of the Bible, it is necessary to explain what this name means, because it is based on the main idea of Jesus' words about building a church based on faith); 6) own names that have a cultural connotation (*Jack* – *Іван, Іван*).

Another group is appeals. The proper names in the function of the call basically have an equivalent in another language. Exceptions are treatment of proper names, which include the title of the post or the title of husband used to refer to his wife, for example: *Mrs. Professor Brown* – *пані Браун, госпожа Браун*, *Mrs. Colonel Green* – *пані Грін, госпожа Грін*.

Phraseological units, the phrases in which the semantic monolithicity prevails over the structural separation of the constituent elements, and which have a special phraseological meaning, which is the result of a rethinking of the units included in them, can also be non-equivalent. Phraseological units of the source language, as a rule, are translated by phraseological units of the target language, identified with them in meaning. However, the original phraseological combination has in the target language an exact or at least approximate equivalent of a phraseological character, or the correspondence offered by the dictionary is not suitable for this context: *to take oneself in hand* – *взяти себе в руки, взять себя в руки* (full equivalent); *to hang by a thread* – *висіти на волосині, висіть на волоске* (a partial equivalent that conveys meaning, but the image is somewhat different).

The equivalence is a unit of speech, coinciding with a function with another, capable of performing the same function as another unit of speech.

The reasons of lack of equivalence are usually the absence of an object, a phenomenon in the life of the people of the target language; the absence of the identical concept in the target language; difference between lexical and semantic characteristics of the languages.

There are three groups of the non-equivalent vocabulary in the Ukrainian and Russian languages: referential non-equivalent vocabulary, pragmatic non-equivalent vocabulary, alternative non-equivalent vocabulary.

#### REFERENCES

1. Глазачева Н.Л. Лакуны и теория межкультурной коммуникации / Н.Л. Глазачева //Лакуны в языке и речи: Сб. научн. тр. – Благовещенск, 2003.– 194 с.
2. Муравьев В.Л. Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков) / В.Л. Муравьев. – Владимир, 1975.– 185 с.
3. Сорокин Ю.А. Лакуны: еще один ракурс рассмотрения / Ю.А. Сорокин// Лакуны в языке и речи: Сб. научн. тр. – Благовещенск, 2003.– С. 48–52.
4. Стернин И.А. Концепт и значение / И.А. Стернин. – [http://sternin.adeptis.ru/articles2\\_rus.html](http://sternin.adeptis.ru/articles2_rus.html) [электронный ресурс], 2007.
5. Стернин И.А. Язык и национальная картина мира / И.А. Стернин, З.Д. Попова. – Воронеж, 2002. – 310 с.
6. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М., 1988.– 218 с.
7. Lacunology. Studies in Intercultural Communication // Proceedings of the University of Vaasa. Tutkimuksia №196. Linguistics 31. – Vaasa, 1995. – 300 p.
8. Vinay J.-P. Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction / J.-P. Vinay, J. Darbelnet. – Paris, 1958; англ. перевод: J. Vinay, J. Darbelnet. Comparative Stylistics of French and English / Trans. and ed. by Juan C. Sager and M.-J. Hamel. – Amsterdam/Philadelphia, 1995.– 230 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Лелека** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* соціолінгвістика, мовні контакти, теорія перекладу.

УДК 8. 11 . 132

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ЗАГОЛОВКАХ

**Зінаїда ЧЕПУРНА, Гелена ЛИСЕНКО (Київ, Україна)**

*У статті аналізуються останні дослідження в галузі фразеології, визначається роль і значення фразеологізмів, розглядаються труднощі перекладу німецьких фразеологічних одиниць українською мовою, пропонуються прийоми перекладу фразеологізмів німецької преси. Також здійснена спроба вивчення комплексу проблем, пов'язаних з перекладом фразеологічних одиниць, пропонуються способи перекладу фразеологічних одиниць*

**Ключові слова:** періодика, фразеологічні одиниці, адекватний переклад, компонентний склад, модифікація, варіативність, оцінка, гра слів, авторський оказіоналізм.

*В статье анализируются последние исследования в области фразеологии, определяется роль и значение фразеологизмов, рассматриваются трудности перевода немецких фразеологических единиц на украинский язык, предлагаются приемы перевода фразеологизмов немецкой прессы. Также осуществлена попытка изучения комплекса проблем, связанных с переводом фразеологических единиц, предлагаются способы перевода фразеологических единиц.*

**Ключевые слова:** периодика, фразеологические единицы, адекватный перевод, компонентный состав, модификация, вариативность, оценка, игра слов, авторский окказионализм.

*The article analyzes the latest research in the field of phraseology, determines the role and significance of phraseological units, examines the difficulties of translating German phraseological units into Ukrainian, and suggests methods for translating the phraseological units of the German press. Also an attempt was made to study a set of problems related to the translation of phraseological units, and methods for translating phraseological units are proposed. The problem of reproduction of semantic-stylistic functions of phraseologisms on a foreign language is closely related to the understanding of reproduction adequacy. The essence of the adequacy lies in the fact that the original should be regarded as a system and in any case not as an amount of elements, as an organic integrity, but rather as a mechanical combination of constituent elements. In such a system, each element performs the outlined, conceived author's function as communicative and aesthetic. Consequently, the task of translation is not copying elements and structures of a foreign language, but reproducing them by means of their native language.*

*Key words: periodicals, phraseological units, adequate translation, component composition, modification, variability, evaluation, play of words, authorial positionalism.*

Характерною ознакою публіцистичних текстів є наявність заголовка. Заголовки німецької періодики побудовані на фразеологічних одиницях(ФО) привертають увагу читача своєю неповторною яскравістю, образністю. Колоритом, та особливим експресивно-стилістичним забарвленням. Варто зазначити, що німецьким газетам притаманне переважання «дієслівних» заголовків.

Фразеологічні способи відтворення фразеологічних одиниць можливі лише у тому випадку, якщо у мові-перекладу існують одиниці, семантико-стилістичні функції яких є адекватними тим функціям фразеологізмів, які є у мові перекладу. Механізм перетворення власної назви у складі фразеологічної одиниці **досліджували** Т.Р. Кияк, Р.П. Зорівчак, М.Ф. Аліференко, Г. П. Манушкіна, Т. Н. Кондратьєва, Р.І. Охштат, А. В. Парій, А.М. Найда, М. А. Леонідова, Н. М. Пасік, Cs. Földes та багато інших.

**Актуальність** даного дослідження зумовлена, насамперед, загальною спрямованістю сучасної лінгвістики на виявлення та аналіз мовних явищ, пов'язаних з культурою, етносом, народною ментальністю, духовно-практичною діяльністю людини, а також помітним поживленням інтересу вчених до закономірностей функціонування мовної системи, дослідження функцій мови та мовних одиниць. Відсутність єдиного погляду на ряд важливих питань фразеології зумовлюють надзвичайний інтерес до даної теми.

Проблема відтворення семантико-стилістичних функцій фразеологізмів на іншомовному ґрунті щільно пов'язана з розумінням адекватності відтворення. Суть адекватності полягає в тому, що оригінал потрібно розглядати як систему і в жодному випадку не як суму елементів, як органічну цілісність, а не як механічне поєднання складових елементів. У такій системі кожен елемент виконує окреслену, задуману автором функцію як комунікативну так і естетичну. Отже, завданням перекладу є не копіювання елементів і структур іноземної мови, а відтворення їх засобами рідної мови.

Процес становлення фразеологічної одиниці характеризується не лише перенесенням найменування, а й глобальними зрушеннями в семантичній структурі, лексичному значенні компонентів, внаслідок чого відбувається «докорінна перебудова відповідних сем,... виникає фразеологічне значення, в основі якого лежить поняття».

Отже, **предметом** нашого інтересу є образна фразеологія. Її метафоричність надає висловлюванню особливої виразності та неповторної своєрідності. Наукова **новизна** статті полягає в комплексному розгляді ФО в німецькій мові в перекладацькому аспекті.

Іншою особливістю функціонування ФО у сучасній німецькій пресі є тенденція до тієї чи іншої трансформації їхньої семантики або певному оновленню структури. Трансформація передбачає більш органічне включення ФО в контекст відповідно до задуму автора. Індивідуально-авторське оказіональне використання фразеологізмів досить часто створює особливий непередбачуваний ефект. Такі оказіональні зміни фразеологізмів є своєрідною візитною карткою сучасної преси. У текстах періодики емоційна виразність оказіоналізмів полягає в їхній свіжості, новизні.

Модифікація ФО є одним з найскладніших питань у мовознавстві, оскільки вона суперечить одній з основних характеристик ФО – стійкості, стабільності компонентного складу. Проте цей феномен стає дедалі популярнішим, зокрема у таких сферах як реклама, телебачення та преса. Творчі трансформації фразеологічних одиниць стали незамінним засобом емоційного впливу на мову ЗМІ. І. Чернишева зазначає, що у німецьких публіцистичних текстах близько 30% всіх фразеологізмів вжито в експериментальній формі оказіональної модифікації [8, с. 73]. З цього приводу Б. Вот'як вказує на зростаючу тенденцію (35%), причому цей показник змінюється відповідно до характеру видання, зокрема у деяких сатиричних виданнях частка фразеологічних новоутворень досягає 50% [3, с.133-134]. Варто зазначити, що явище модифікації ФО зумовлене насамперед екстралінгвістичними факторами. Фразеологізми як і інші лексичні одиниці тісно пов'язані з навколишньою дійсністю, тому зміни та реформи в суспільному та духовному житті нації



позначаються на їхній номінації та функціонуванні. Публіцистика одна з перших фіксує ці зміни і відтворює живу динаміку мовних процесів.

Одним з перших мовознавців, які розглядали творчу трансформацію ФО як закономірне та системне мовне явище, був О. Кунін. «У випадку оказіонального вживання фразеологічних одиниць, - зазначав дослідник, - можлива заміна компонентів, укліювання слів і перемінних сполучень, часто ускладнених лексичними замінами, додавання перемінних компонентів, синтаксична деформація...» [4, с.10].

Щодо визначення модифікації фразеологізмів, то, наприклад, І Арнольд говорить про «релевантні зміни в лексичному складі, синтаксичній структурі, семантиці, при яких узуально-стала форма фразеологізму протиставляється його оказіональній формі» [1, с. 89]. Г. Бургер вважає модифікацією ФО креативні зміни у складі ФО, які не відповідають формі, зафіксованій у словнику, та зумовлені цілями певного контексту [2, с. 114].

На відміну від модифікації варіантність фразеологічних одиниць розглядається мовознавцями як здатність реалізації фразеологізму в різних формах, об'єднаних у єдине ціле завдяки інваріантним властивостям [6, с. 16].

На відміну від варіантів, модифіковані фразеологізми не зафіксовані і є креативним відтворенням відомих сталих висловів. Сучасна німецька мова пропонує декілька класифікацій структурно-семантичних модифікацій ФО, запропонованих різними лінгвістами: Burger W., 2003, Dobrovolskij D., 1997, Fleischer W., 1997, Hemmi A., 1994 та інші. Зупинимось на класифікації Геммі А., яка доводить, що мова публіцистики особливо багата на структурно-семантичні модифікації ФО і поділяє їх на чотирнадцять груп, а саме:

1. Лексична заміна (lexikalische Substitution): *Liebe auf den ersten Schluck* – вихідна форма: *Liebe auf den ersten Blick*;

2. Розширення компонентного складу ФО (Hinzufügung einer oder mehrerer Komponenten): *Spiel mit dem politischen Feuer* – вихідна форма: *Spiel mit dem Feuer*;

3. Детермінативна композиція – уточнення в складному слові (Determinativkomposition): *Einen Strich durch die Wahlrechnungen machen* – вихідна форма: *jemandem einen Strich durch die Rechnung machen*;

4. Приєднання означення у родовому відмінку (Hinzufügung eines Genitivattributs): *die Träume einer internationalen Entspannung sind leider Schäume geblieben* – вихідна форма: *Träume sind Schäume*;

5. Відокремлення (Abtrennung): *das Ohr, über das er mich gehauen hat* – вихідна форма: *j-n übers Ohr hauen*;

6. Скорочення (Verkürzungen): *Währungsreform auf der langen Bank* – вихідна форма: *etwas auf die lange Bank schieben*;

7. Узгодження (Koordinierung): *Er hat ein Auge auf Emma und die Flinte ins Korn geworfen* – вихідні форми: *auf j-n, etw. ein Auge geworfen haben* та *die Flinte ins Korn werfen*;

8. Заміна ствердження запереченням і навпаки (Wechsel: Affirmation/Negation und umgekehrt): *j-m ein Haar krümmen* – вихідна форма: *j-m kein Haar krümmen*;

9. Введення в контекст ( Verweise im Kontext): *Leichte haben's leichter,...* – вихідна форма: *es leicht mit j-m haben*;

10. Порушення семантичних умов відбору (Verletzung der semantischen Selektionsbedingungen):..., *weil auch der Schrank ihn mit offenen Armen empfing* – вихідна форма: *j-n mit offenen Armen empfangen*;

11. Порушення текстолінгвістичних умов (Verletzung der textlinguistischen Bedingungen), за якими ФО вилучається зі звичайного текстуально ситуативного контексту і переноситься в інший, «нелогічний» контекст: *Lebt Ihre Heizung in Saus und Braus?* – вихідна форма: *in Saus und Braus leben*;

12. Нагромадження (Häufung), контамінація (Kontamination), катахреза (Katachrese): *Sie ist mit allen Wasser gewachsen und kann mit jedem Waschprogramm kurzen Prozess machen* (реклама пральної машини „Bosch“) – вихідні форми: *j-d, etwas mit allen Wassern gewaschen ist* та *mit j-m kurzen Prozess machen*;

13. Коментар метамови (Metasprachliche Kommentierung): „*Die schönste Versuchung, die es je gab...*“ (Цитата Оскара Уайльда для реклами вина);

14. ФО як принцип структуризації тексту (Phraseologismus als textstrukturierendes Prinzip): *Hört nicht auf den Wurm, im Wurm ist der Wurm!*

Ще одна характерна особливість фразеологізмів полягає в тому, що вони беруть активну участь у створенні оцінки у німецькому публіцистичному тексті. Практично у будь-якому тексті преси можна прослідкувати, на чісму боці симпатії автора.

Переклад ФО у заголовках текстів періодичних видань часто становить серйозні труднощі. Особливо цікавими і складними для перекладу є «навантажені» заголовки, побудовані на грі слів. При перекладі неможливо скопіювати форму оригіналу. Необхідно спробувати відтворити для читача смислову, емоційну та зображальну специфіку. Труднощі перекладу фразеологізмів можуть виникнути і у зв'язку з тим, що в текстах німецької преси згадуються ті чи інші явища, які відсутні в культурі мови перекладу. Ще одна причина виникнення труднощів полягає в своєрідному індивідуально-авторському використанні ФО у німецьких публіцистичних текстах. Як і у випадку гри слів, тут можна застосовувати при перекладі авторський оказіоналізм – власний, створений спеціально для даного контексту індивідуальний фразеологічний еквівалент, який повинен виконати функціональне навантаження оригіналу.

Досить часто у складі ФО виступає власна назва, яка несе «нульове» навантаження і все навантаження припадає на інший компонент фразеологічної одиниці. Це пояснюється тим, що слова-компоненти у складі фразеологізму семантично розчинені у його загальному значенні.

Основними чинниками, які сприяють семантичному перетворенню власної назви у складі фразеологічної одиниці є *асоціації за подібністю* та *асоціації за суміжністю*. На асоціаціях за подібністю базуються такі способи перетворення як метафора та порівняння.

На думку багатьох лінгвістів, метафора є найпродуктивнішим засобом збагачення мови. Вона є результатом переносу знака за подібністю двох понять і ґрунтується на спільній семі (основі порівняння).

Перенесення знака здійснюється за *подібністю* зорових, слухових, кольорових ознак, на основі найрізноманітніших вражень за внутрішнім зв'язком. Перенос здійснюється з **особи на предмет**: *der alte Gottfried* - розм. *домашня сукня*, з **особи на особу**: *dummer August* - клоун (у цирку), з **неістоти на неістоту**: *schwedische Gardinen* - в'язниця, з істоти на особу: *Schmusekatze* - Цукор Медович, підлабузник.

В основі *асоціації за суміжністю* лежать такі способи переосмислення як метонімія та синекдоха. Метонімія у фразеотворенні спостерігається при переносі знака за суміжністю певних двох предметів (явищ), зокрема тих, що перебувають між собою у часовому, просторовому зв'язках, у причинно-наслідкових відносинах, у різних зіставленнях за дотичністю [7, с. 107], при яких змінюється не лише предмет, а й поняття [5, с. 86].

Наявний матеріал дає змогу виділити кілька асоціативних ліній метонімічного фразетворення: **час** – його виміри через характеристичні денотати: *seit Adams Zeiten*- з сивої давнини, **простір** – його реально-побутові виміри: *j-n auf den Bocksberg wünschen* – послати когось до дідька, **дія, стан** – їх просторові деталі: *den flotten Gustav haben* – евф. – мати розлад кишечника (пронос).

Отже, проаналізувавши наявні джерела, можемо стверджувати, що існує досить багато класифікацій фразеологізмів та способів їхнього перекладу. При цьому найважливішою є функція перекладача, який повинен досконало володіти як висхідною мовою, так і мовою перекладу, знати культурно-історичні традиції та звичаї, творчо підходити до самого процесу перекладу.

Автори мають на меті продовжити розгляд теми у наступних публікаціях.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. / И. В. Арнольд // Учебник для ВУЗ – 4-е изд., исправл. и доп. – М.: Наука, 2002. – 89.
2. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. / H. Burger // 2. überarbeitete Auflage. – Berlin, Erich Schmidt-Verlag, 2003. – 214 S.
3. Wotjak B. Verbale Phraseolexeme in System und Text / B. Wotjak // Tübingen, Niemeyer. – 1992 – 133-134S.
4. Кунин А.В. Фразеологические единицы контекст/ А.В. Кунин // Иностранные языки в школе. – 1971. – № 5. – с. 10.

5. Реформатский А.А. Введение в языковедение. Учебник / А.А. Реформатский // Ред. В.В. Виноградов. – 5 изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 536 с.
6. Ужченко В. Д. Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія/ В. Д. Ужченко Л.Г. Авксентьев // Харків, Основа, 1990. – 104 с.
7. Харчук О. В. Фразеологічні одиниці з кінесичним компонентом у сучасній німецькій мові: семантико-структурний аспект: Автореф. дис. канд філол. н. / Київськ. нац. лінгвіст. ун-т. – Київ. – 2006. – 19с.
8. Cernysheva I.I. Feste Wortkomplexe des Deutschen in Sprache und Rede/ Cernysheva I.I. //Moskau, Vysshaja skola, 1980. – 73 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Лисенко Гелена** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови, завідувач кафедри, професор, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Факультет лінгвістики

**Чепурна Зінаїда** – старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Факультет лінгвістики

*Наукові інтереси:* Функціонування фразеологічних одиниць у перекладі, лексико-граматичні трансформації у перекладі фахової літератури

УДК 81'22

## ЕВОЛЮЦІЙНІ ЕТАПИ В РОЗВИТКУ НАУКИ ПРО ЗНАКИ: СПІВВІДНОШЕННЯ СЕМІОТИКИ Й СЕМІОЛОГІЇ

**Світлана ЩЕРБИНА (Київ, Україна)**

*У статті представлено критичний огляд еволюційних етапів розвитку семіотики як науки про знаки, які відображають якісні зміни у поглядах учених на сутність знака загалом і мовного зокрема. Схарактеризовано чотири історичні етапи становлення семіотичних шкіл, визначені сучасними філософами: античний етап, середньовічний, модерний і структуралістсько-постструктуралістський. Постульовано необхідність вивчення п'ятого періоду у розвитку семіотики – неопостструктуралістського, що наразі продовжує уточнення й перегляд багатьох її питань з позицій когнітивно-дискурсивної наукової парадигми, найголовнішим з яких залишається диференціація власне семіотики й семіології, що є суміжними, але не тотожними науками. Запропоновано онтологічний критерій для розмежування об'єктів вивчення семіотики й семіології: для першої – це процес знакоутворення (або семіозису) в різних типах дискурсу, для другої – знаки й їхні значення, репрезентовані уже в готових продуктах, якими є тексти.*

**Ключові слова:** знак, мовний знак, семіотика, семіологія, когнітивна семіотика, семіозис.

*В статье представлено критический обзор эволюционных этапов развития семиотики как науки о знаках, которые отображают качественные изменения во взглядах ученых на сущность знака в общем и природу языкового знака в отдельности. Охарактеризовано четыре исторических этапа становления семиотических школ, выделенных современными философами: античный этап, средневековый этап, модерный и структуралістско-постструктуралістский этап. Предопределено необходимость изучения пятого периода в развитии семиотики - неопостструктуралістского этапа, который продолжает уточнять и пересматривать много связанных с ней вопросов с позиций когнітивно-дискурсивной парадигмы, главным из которых остается дифференциация семиотики и семиологии как смежных, но не тождественных наук. Предложено онтологический критерий для разграничения объектов изучения семиотики и семиологии: для первой – это процесс знакопорождения (или семиозиса) в разных типах дискурса, а для второй – знаки и их значения, представлены уже в готовых продуктах, которыми есть тексты.*

**Ключевые слова:** знак, языковой знак, семиотика, семиология, когнитивная семиотика, семиозис.

*The article deals with the evolutionary processes of semiotics as the study of signs. The processes under consideration show the dynamic changes in the interpretation of signs by different semiotic schools within four historical periods, namely ancient period, medieval period, "age of modernity" and post-structural period. Particular attention is paid to the basics of semiotics laid by the members of French and Tartu-Moscow Semiotic schools in structural and post-structural period. The members of these semiotic schools shaped the main principles of semiotic analysis of culture and established a theoretical framework around the semiotics of culture.*

*Semiotic research shows that there is a necessity to define a new stage of semiotic studies. We shall call it "new post-structural period". This historic period of semiotic studies concerns many theoretical and methodological backgrounds elaborated in the framework of cognitive and discourse paradigm in linguistics. The experts in this field seek to clarify the understanding of many controversial issues. One of the key points is to make a difference between two closely related sciences, such as semiotics and semiology. The research predicts that we can differentiate semiotics and semiology by the object of their analysis. In the case of semiotics, we take into account a process of sign production (semiosis) in different types of discourse. On the contrary, semiology deals with signs and their meanings presented in texts.*

*Keywords: sign, language sign, semiotics, semiology, cognitive semiotics, semiosis.*

Сучасне наукознавство продовжує розробку важливих для людства питань, з-поміж яких і донині дискусійними залишаються ті, які пов'язані зі свідомістю людини, з її здатністю породжувати різні знаки, необхідні для забезпечення всіх видів діяльності (В.М. Агєєв, Р. Барт, Дж. Ділі, Ю.М. Лотман, Р.В. Anderson, А.Ж. Greimas та ін.). Проте, чим активніше учені працюють у царині семіотики, тим більше нових проблем з'являється для вивчення, найголовнішою з яких залишається наукова діада: семіотика – семіологія та стан її розробки як підґрунтя для формулювання гіпотез і завдань когнітивної семіотики.

Семіотика, за словами Ю.С. Степанова, знаходить свої об'єкти скрізь: в мові, математиці, художній літературі, в архітектурі [...], у процесах позасвідомого тощо. Але безпосереднім предметом її вивчення є інформаційна система, тобто система, що містить інформацію, і елементарне ядро такої системи становить знакова система [20, с. 5].

У семіотиці кооперуються і співпрацюють учені різних сфер наукового знання, які розробляли її в різні часи, починаючи ще з античності. І якщо розглядати історію становлення семіотики крізь призму сьогодення, то одразу постає запитання про те, що ж змінилося в цій науці за такий тривалий час її розвитку? І на це запитання Ю.С. Степанов дає свою попередню відповідь, що змінилася не наука (семіотика), а змінився інформаційний світ навколо неї, семіотика лише фіксує ці зміни, хоча частково вона ж і передбачила їх: наразі створюється єдиний інформаційний світ, подібний єдиному світу природи навколо нас [там само].

Розглядаючи питання про стан розробки загальної семіотичної теорії єдиного інформаційного світу, Ю.С. Степанов зазначає, що вона ще навіть не почала створюватися. А тому, долучаючись до процесу формулювання її основних положень, спершу спробуємо представити стислий історико-ретроспективний екскурс найважливіших ідей семіотики, що обговорювалися й верифікувалися не одне століття, найголовніша з яких пов'язана з сутністю знака загалом та мовних знаків зокрема.

Мета статті – здійснити критичний огляд еволюційних етапів розвитку семіотики як науки про знаки, які відображають якісні зміни у поглядах учених на сутність знака.

Завдання:

– схарактеризувати чотири етапи в розвитку семіотики, визначені сучасними філософами;

– розглянути докладно концепції представників структуралістсько-постструктуралістського етапу, представленого двома науковими школами семіотики: французькою і Московсько-Тартуською;

– уточнити співвідношення семіотики і семіології.

В європейській філософії виділяють чотири періоди у розвитку науки про знаки: 1) класичний, 2) середньовічний, 3) модерний [22, с. 85] 4) структуралістсько-постструктуралістський. Четвертий етап філософи іменують як постмодерний, але його коректніше називати структуралістсько-постструктуралістський. Окрім того, дозволимо собі доповнити цю історіографію п'ятим періодом – 5) неопостструктуралістським (термін наш С.Щ.) з його різними науковими школами, яких об'єднує когнітивний вектор у витлумаченні онтологічної й епістемологічної сутності знаків.

1. Філософи, які докладно вивчають історію семіотики, намагаються з'ясувати, як розуміли знак її засновники і припускають, що перші наукові пояснення сутності знака сягають IV ст. [22, с. 85].

П.А. Содомора пише про те, що свого часу вже Августин говорив про ідею знака (semeion) та про поділ буття на природне й культурне [там само]. Протягом майже тридцяти років (з 396 до 426 р.), працюючи над твором “Про християнське вчення” (“De doctrina Christiana” / “On Christian Doctrine”), Августин сформулював загальну ідею знака на прикладі такого природного і культурного феномена, як хмара, що, на його думку, є знаком певної погоди і водночас є словом – знаком певної інформації [28, с. 96]. У цій праці Августин аналізує різні речі з огляду їх знакової (сигніфікативної) функції. Для того, щоб показати, наскільки глибоким є такий аналіз, філософ розробляє щось на зразок класифікації знаків,

поділяючи їх за значенням – на природні й умовні (*conventionales*), за функцією – на ті, що позначають слова, й на ті, що позначають звуки тощо. Проте всі ці позначення мають спільну характеристику: позначають щось поза собою, щось таке, що не є ними самими [там само]. Саме ці спостереження Августина дають підстави сучасним дослідникам, передовсім філософам, твердити, що перше наукове уявлення про знак з'являється саме в добу **класичної філософії** – у Августина, який намагався пояснити відношення і зв'язки між відправником інформації, сприймачем і знаком, тобто словом [22, с. 85] і започаткував таку сферу (тоді ще напрям) у філософії, як **семіотика**.

2. Наступний етап наукового інтересу до вивчення знака пов'язують з добою **середньовіччя**, який П.А. Содомора докладно розглядає у своїй праці “Поняття знака у контексті переходу від античної до середньовічної філософії (на матеріалі творів Томи з Аквіну) [22]. Тома з Аквіну продовжив розвивати ідеї Августина у плані ширшого розуміння знака, але значно пізніше, у XIII ст. У роботі “*Questiones*” філософ вирізняє слово від того, що воно позначає: йдеться про слово та його функцію як знака: “вимовлене слово є лише знаком, а не тим, що воно позначає; однак те, що розуміється за ним, є і знаком, і позначуваним, як і сама річ”. Тома вважав, що знаками є чуттєві предмети, оскільки людське пізнання, яке є дискурсивним, засноване на відчуттях. Ці його пояснення наближаються до сучасного витлумачення мовних знаків, передовсім, у тому, що образи й думки в мисленні, які перетворюють фізичні звуки на знаки, є причинами існування знаків. Одноставними з Томою були його послідовники – Дунс Скотт, а потім і Вільям Оккам, які теж говорили про вузьке розуміння знака Августином, хоча й погоджувались із ним у тому, що знаки виконують у свідомості людини свою функцію, яка полягає в позначенні чогось іншого через себе [цит. за пр.: Ділі 2000, с. 331].

3. У XVII столітті, в період **модерну**, знову актуалізується увага до сутності знака, яку намагався розкрити Джон Пуансо [4, с. 367] і продовжив Джон Локк, якого вважають засновником **науки семіотики**, становлення якої відбулося лише на початку XX ст. завдяки працям Чарльза Пірса. Джон Локк прагнув “осмислити сутність знаків, якими розум оперує для розкриття змісту речей або для передачі свого знання іншим” [10, с. 199]. Дж. Локк не просто ввів в науковий обіг термін “знак”, але й сформулював припущення про те, що “знаки – це символи ідей”, а ідеї – “це складові знака”, які наповнюють його. Загальні ідеї, на думку вченого, виражаються словами (слово як знак). Мова – “це система знаків, яка необхідна людям для спілкування” [10, с. 46].

4. **Структуралісько-постструктураліський** етап у становленні семіотики як науки про знаки розпочинається з праць американського вченого Ч. Пірса, одного з основоположників американського (логічного) напрямку семіотики – “лінгвістичної філософії з референційною інтенцією знака”, коли були сформульовані її загальні принципи. Ч. Пірс, як і його попередники, зокрема Дж. Локк ототожнював семіотику з логікою: “*Logic is by Peirce made synonymous with semiotic, the pure theory of signs, in general*”. Термін “логіка”, за Ч. Пірсом, є синонімом до терміна “семіотика”, яку учений розумів “суто як теорію знаків” [18, с. 152].

Ч. Пірс запропонував трикомпонентну модель знака, згідно з якою знак включає такі три складові: *знак* у вузькому смислі, *об'єкт*, до якого відсилає знак, та *інтерпретанта* [19, с. 166]. Розробивши таку модель, американський учений, за словами С.С. Єрмоленка, прагнув її екстраполювати на всі знакові утворення з метою встановлення типології знаків. У 1867 р. у роботі “Про новий список категорій” уперше було оприлюднено запропоновану диференціацію трьох фундаментальних типів знаків, які згодом виявилися найсуттєвішими для теорії й практики семіотичних досліджень загалом, так і лінгвосеміотичних зокрема [7, с. 22].

Загальним критерієм для цієї семіотичної трихотомії став характер конкретних відношень, наявних між знаком і його об'єктом. При цьому найголовнішою у цій його типологічній моделі є інтерпретант (*interpretant*), що дає змогу визначити, як саме представляє (репрезентує, висвітлює, витлумачує, інтерпретує, тобто осмислює) знак свій об'єкт [там само, с. 22]. Виходячи з ідей Ч. Пірса, знак не є таким, поки не інтерпретований.

Інтерпретанту як прагматичну складову процесу семіозису дослідник ототожнював або з контекстом (“знак стає знаком лише в певному контексті”), або з правилами його вживання і впливом на свідомість інтерпретатора [19, с. 166].

На основі запропонованої моделі Ч. Пірс установив три види відношень між планом вираження знака і його референтом (об’єктом позамовної дійсності), відповідно до яких було ідентифіковано три типи знаків: 1) знаки-ікони, 2) знаки-індекси і 3) знаки-символи. *Знаки-ікони (іконічні знаки)* – фактична подібність до позначуваного об’єкта (план вираження схожий на план змісту); *знаки-індекси* – це суміжність знака та позначуваного об’єкта (план змісту частково пов’язаний із планом вираження); 3) знаки-символи (*символічні знаки*) – це умовний зв’язок між знаком та позначуваним об’єктом, установлений за домовленістю (план вираження не має нічого спільного з планом змісту) [19, с. 165].

Аналізуючи цю типологію знаків, Р.Й. Якобсон звернув увагу на темпоральну прив’язку категорій іконізму, індексальності й символічності, що є надзвичайно важливою, оскільки ікони, як правило, пов’язані з планом минулого, символи – з майбутнім, а індекси співвідносяться безпосередньо з теперішнім моментом мовлення [27, с. 116].

Ідеї Ч. Пірса були розвинуті у працях Ч. Морріса, який продовжив розробку питань семіотики, передовсім, в аспекті біхевіористських поглядів, де мова розглядається як цілеспрямована поведінка, яка квантується на сегменти, кожний з яких є носієм певної знакової ситуації, або семіозису. На думку вченого, семіотика – це “самодостатня наука, що вивчає речі та властивості речей, що виконують функції знаків” [17, с. 38].

Ч. Морріс започаткував поділ семіотики на: *семантику* (семантичний вимір семіозису як відношення знаків до їхніх об’єктів), *синтактику* (синтаксичний вимір семіозису як відношення одних знаків до інших) та *прагматику* (прагматичний вимір семіозису як відношення знаків до інтерпретаторів). У своїй сукупності семантика, синтактика і прагматика охоплюють всю сферу відношень, які характеризують будь-який окремий знак, послідовність знаків чи семіотичний текст [там само, с. 38].

Аналізуючи праці Ч. Морріса, О.С. Кубрякова у цілому сприймає цю таксономію знакових відношень і вважає, що процес семіозису передбачає пошук такої мовної форми, яка б співвідносилась із певним змістом. Оптимальним у цьому відношенні, на її думку, є вивчення нових словесних знаків як актів семіозису та їх функціонування в системі мови як знакової семіотичній системі [9, с. 245].

Натомість, сучасна когнітивно-зорієнтована семіотика піддає ревізії концепцію Ч. Морріса, оскільки вона не працює у проекції на мовні знаки, а є коректною для інших знакових систем. Семантика пов’язана з планом змісту мовного знака, і окремо розглядати його від плану вираження мовного знака – означає нівелювати білатеральну його природу, а відтак, і онтологію. Сьогодні уже доведеним є факт пріоритетності семантичного синтаксису (В.А. Белошاپкова, Н.С. Валгіна, Р.І. Вихованець та ін.) як і тісного зв’язку семантики з прагматикою. Тому ми глибоко переконані, що розглядати семантику ізольовано від синтактики і прагматики є невиправданим науковим кроком, що не відповідає мовній сутності знака.

Проте, заради справедливості маємо сказати і про найвагоміші здобутки у семіотичній діяльності Ч. Морріса, до яких належить його типологічна концепція параметризації дискурсу шляхом комбінування різноманітних способів використання і позначення знаків, результатом якої стала класифікація 16 типів дискурсу (1) наукового, 2) міфологічного, 3) технологічного, 4) логіко-математичного, 5) фантастичного, 6) поетичного, 7) політичного, 8) теоретичного, 9) законодавчого, 10) морально-етичного, 11) релігійного, 12) граматичного, 13) космологічного, 14) критичного, 15) пропагандистського, 16) метафізичного) [17, С. 37-89].

Загальна семіотична концепція у розвитку наукознавства була транспортована і в лінгвістику. Одним із перших лінгвістів її творчо переосмислив швейцарський учений Фердинанд де Соссюр, якого називають засновником європейського лінгвістичного напрямку в семіотиці і який для позначення науки про знаки ввів у науковий обіг термін “семіологія”. За Ф. де Соссюром, семіологія (грец. “знак”) – це наука, що вивчає життя знаків у межах життя суспільства [23, с. 54], а лінгвістика є складовою семіології. Саме такі його погляди

дали підстави обстоювати соціальний характер мови (на відміну, скажімо від натуралістів, що вважали мову біологічним явищем), яка є знаковою системою. Мова, як зазначав з Ф. де Соссюр, – це знакова система, яка виражає поняття і, відповідно, її можна зіставити з писемністю, з азбукою для глухонімих, з символічними обрядами, з формами ввічливості, з воєнними сигналами тощо [24, С. 28–30]. Ці його твердження переконують у тому, що мова є такою ж системою знаків, як і вище названі знакові системи, до яких можна додати й інші: системи дорожніх знаків, системи знаків Зодіаку тощо. Учений поділяв мову на абстрактну мовну систему (мову як структуровану систему знаків) й індивідуальні висловлювання, або власне мовлення (конкретне застосування цієї абстрактної системи). Більш того, Ф. де Соссюр розробив структурний принцип до витлумачення індивідуального знака, слова, визначивши його як “двосторонню (білатеральну) психічну сутність”, яка перебуває у тісному зв’язку між поняттям (позначуваним) та його звуковим образом (позначенням) [25, с. 66].

Але водночас Ф. де Соссюр припустився хибного погляду у визначенні найголовнішої характеристики мовного знака – його мотивованості, говорячи про довільну, тобто умовну його мотивованість. Зокрема він наголошував на довільності знака в контексті природної мови і припускав, що між позначуваним і позначенням немає жорсткого зв’язку і що ці відношення є конвенціональними (тобто нормативними, прийнятими, договірними у межах певної групи людей, у результаті соціального консенсусу) [25, с. 69].

Концепція довільності мовного знака Ф. де Соссюра одразу викликала критику, і сьогодні вже кількість наукових скептиків щодо його знакової теорії значно збільшується. Хоча були й послідовники Ф. де Соссюра у цьому питанні. Так, лінгвіст і семіотик Р.Й. Якобсон не заперечував категорично припущення про довільність мовного знака, пояснюючи це такими аргументами: якщо немовним знакам властива абсолютна довільність (умовність, конвенціональність), то це означає, що і в мові всі знаки є абсолютно довільними. Про довільність мовних знаків свідчить той факт, що одні й ті ж поняття в різних мовах передаються різними словами і, навпаки, однаковими експонентами позначають різні поняття: наприклад, рос. луна “місяць”, укр. луна “відлуння” [27, С. 102-117].

Проте, сучасні лінгвосеміотичні теорії уже вичерпали дискусію з цієї проблематики, і питання мотивованості мовного знака не викликає жодних сумнівів, бо є доведеним численними дослідженнями (С.С. Єрмоленко, О.О. Селіванова та ін.). Це питання потребує окремого розгляду із залученням поглядів учених – представників сучасної когнітивної семіотики.

Попри справедливу критику основних положень Соссюрівської теорії, все ж таки варто визнати, що саме його семіологія стала основою лінгвістичного структуралізму, який дав змогу визначити мову як знакову систему у вигляді структури з фіксованою відповідністю знаків та значень. У фундаментальній праці “Основи семіотики” Дж. Ділі написав, що “семіологія Ф. де Соссюра сприяла глибшому розумінню семіотики як науки через поглиблений аналіз специфічно людської лінгвістичної системи – фундаментального компонента антропосеміозису” [4, с. 189].

Теоретичні положення семіотичної концепції Ф. де Соссюра поглибив представник Копенгагенської школи структуралізму, данський учений Луї Єльмслев, який розглядав мову як систему і як процес (мова – це система готових знаків – тобто результат процесу їхнього творення); уточнив два аспекти мовного знака Ф. де Соссюра, виділивши два фундаментальні рівні мови: план вираження і план змісту; визначив сутність семіологічної функції як залежність між двома аспектами акту творення значення, тобто між висловленням і його змістом [6].

Уже в другій половині ХХ ст. активізується діяльність різних семіотичних шкіл *постструктуралістського* спрямування. Так, у 60-70 роках ХХ ст. працюють дві різні школи семіотики: французька семіотична школа (Р. Барт, А.Ж. Греймас, К. Леві-Стросс та ін.) і Московсько-Тартуська школа (В’яч. Вс. Іванов, Ю.М. Лотман, В.М. Топоров, Б.А. Успенський та ін.), представники яких в основному зосередили свою увагу на структурно-семіотичному аналізі міфології, культури, специфіки людської свідомості тощо.

Як видно з об'єкта переорієнтації семіотичних досліджень, яким у структуралізмі була власне мова, а в постструктуралізмі стає культура як сукупність знакових систем, відбувається розширення меж не лише семіотики, а й відхід від іманентного вивчення мови (самій у собі).

Засновником французької семіотичної школи вважають А.Ж. Греймаса, який був переконаний у тому, що все, що містить інформацію, є текстом, а, отже, і сам текст є знаком [29, с. 539]. Теорію А.Ж. Греймаса називають новою базовою семіотичною теорією, яка, в принципі, продовжує розвивати ідеї Л. Єльмслева про вивчення мови як системи і як процесу, оскільки постулює необхідність розмежування власне семіотики (вивчення процесу породження/творення знаків (значення) і семіології (дослідження функціонування різних знакових систем, зокрема і мовних знаків). Саме в такому розумінні витлумачують поняття "семіотика" й "семіологія" сучасні лінгвісти. Зокрема, у словнику семіотики подається таке визначення: семіотика – це теорія позначування (signification), тобто породження і творення значень, а семіологія – наука, що вивчає знакові системи та їх функціонування [3, с. 156].

Поширення семіотичної концепції у сферу структурної антропології пов'язують з діяльністю французького етнологів, соціолога й філософа К. Леві-Строса, який, вивчаючи ритуали, міфологію та мистецтво первісних культур, сформулював ідею типологічної подібності структур мови і структур культурної організації соціуму (згадаймо морфолого-структурно-типологічну класифікацію мов світу А. Шлейхера й В. фон Гумбольдта). Але найголовнішим здобутком ученого є його припущення про наявність універсального архетипного коду (мови), що реалізується в мовах (семіотиках) магічних ритуалів, міфології, мистецтві, нормах поведінки людей, а також у природних (етнічних) мовах. К. Леві-Строс розуміє код як "спосіб фіксації значень шляхом їхнього переведення в терміни інших значень" [11, с. 249]. Іншими словами, код – це інструмент глибинного проникнення в мислення первісних людей і структуру створених ними міфів. На думку К. Леві-Строса, для осягнення "чужої" культури потрібно здійснити її структурно-семіотичне моделювання, що передбачає звернення до ментальності через матеріальні витвори її носіїв. Для К. Леві-Строса – це тотеми, міфи, маски, традиції, ритуали тощо [там само, с. 238].

Розглядаючи внутрішню структуру міфів з позицій аналізу взаємовідношень між його складовими, К. Леві-Стросс доводить відповідність структури міфу і мовної свідомості. Визнаючи особливість міфічного тексту як одночасно "історичного" і "поза історичного" продукту, учений постулює його подібність до мови, де "великі структурні одиниці", або "міфемі" функціонують подібно до інших мовних одиниць на зразок морфем чи семантем. При цьому важливим є не тільки іманентне значення самої міфемі, а й її відношення до інших міфем [12, с.218], тобто їхню синтактику як знаків (за Ч. Моррісом).

У своїй фундаментальній праці "Первісне мислення" К. Леві-Стросс розглядає міфологічну і наукову свідомості як структурно подібні й уводить поняття "бриколажу" (bricolage), сутність якого полягає в певній непередбачуваності дії, в її "синергетизмі". Предметом бриколажу, на його думку, є непоєднані за звичайних умов конфігурації символів і знаків. "Бриколер – це той, хто творить сам, самостійно, використовуючи зручні засоби, на відміну від засобів, які використовує спеціаліст" [11, с. 126], ставлячи за мету й вибір конкретних засобів для її досягнення. Для первісного мислення, стверджує К. Леві-Стросс, властивим було міфопоетичне самовираження через обмежене коло засобів, тобто відбувався так званий "ментальний" бриколаж зі "зручних" знаків і образів. При чому зручний вибір постійно потребував інтерпретації через "запитування" про можливість застосування [там само]. Ці ідеї є надзвичайно перспективними для вивчення семіотичної й семіологічної природи наукового дискурсу.

Власне знаковою фігурою французької семіотичної школи став ще один видатний французький учений Р. Барт, який також оперував двома суміжними, але не тотожними термінами, як "семіотика" і "семіологія". Як і його колега А.Ж. Греймас термін "семіологія" він вживав для позначення загальної науки про готові знакові системи, тоді як семіотиці він надавав конкретнішого змісту, пов'язуючи її з процесом породження знаків і творення значень ("семіотика їжі", "семіотика одягу" тощо) [2, с. 7].



На відміну від Ф. де Соссюра, який уважав, що семіологія ширше за лінгвістику, а тому існування немовних знаків є теоретично обґрунтованим, Р. Барт зазначав, що “не лінгвістика є частиною семіології, а, навпаки, семіологія є частиною лінгвістики, саме тією її частиною, що повинна вивчати великі значущі одиниці мови” [1, с. 115]. Виходячи з положень семіологічного проекту Р. Барта, будь-який знак (і візуальний, і вербальний) треба розуміти як внутрішньомовний феномен. Структуру знака Р. Барт розглядав в єдності трьох складових: позначуване, позначене і власне знак, що є асоціацією, встановленою (кимось) як зв’язок першого та другого (тобто як мотивацію).

Як представник французької семіотичної школи, Р. Барт також докладно вивчає семіотичну сутність міфу, на думку якого, міф – це не просто готова семіологічна система, а вторинна семіологічна система, для якої знаки людської мови як первинної семіологічної системи в єдності їх плану змісту і плану вираження, є лише позначуваними другого порядку, до якого додається нове, вторинне позначуване. Іншими словами, міф – не мова, а метамова, якою говорять про мову-об’єкт (мову першого порядку) [2, с. 8]. Формулюючи свої припущення з цього приводу, учений продовжує аналізувати поняття культурного коду, під яким розуміє “переплетення безлічі цитат”, “міраж”, сплетений із безлічі структур, про існування яких автор тексту може і не підозрювати. Саме так визрівають його семіотично-семіологічні погляди на такі категорії, як дискурс і текст.

Відповідно до його концепції текст як готовий продукт існує у вигляді великої кількості культурних кодів. Змістові одиниці, утворені цим кодом, – це відгомін того, що вже колись було прочитано, зроблено, пережито. Своєю чергою, сам текст уплетений у безкінечну тканину культури, він сам є її пам’яттю, причому пам’ятає не лише минуле, але й сьогодення, і може передбачити майбутнє [2, с. 385]. Тому текст – це об’єкт семіології, тимчасом дискурс – об’єкт семіотики.

Дискурс, на думку Р. Барта, – це семіотичний простір, в якому породжуються різні знакові системи, формами презентації яких є готові продукти – тексти, символи, міфи, образи, предмети тощо [2, с. 385].

Ще один учений – представник постструктуралістської семіотичної традиції – У. Еко намагався уточнити співвідношення понять *семіотика* і *семіологія*. Основним об’єктом його семіотичних досліджень були текстуальні стратегії: основи породження текстів, коди їх інтерпретації, семіотичні моделі тиражування текстів у сучасній масовій культурі. У своїх працях У. Еко послуговувався терміном семіологія і спробував її відокремити від лінгвістики [5, с. 122], звернувшись до аналізу знакової природи архітектури. У своїй праці “Відсутня структура. Вступ до семіології” У. Еко пише: “Якщо семіологія є наукою не лише про знакові системи як такі, а вивчає всі феномени культури як знакові системи, ґрунтуючись на припущенні, що всі явища культури становлять суть системи знаків загалом і що, виходячи з такого розуміння, культура і є переважно комунікацією, то однією зі сфер, де семіологія найбільше запотребувана, є архітектура” [5, с. 203].

Систематизуючи здобутки французької постструктуралістської школи, варто зазначити, що вся діяльність її представників була спрямована на встановлення співвідношення понять семіотика й семіологія, на принципове їхнє розрізнення, на постановку ширших завдань семіотики, які пов’язані не безпосередньо з визначенням природи знаків загалом і мовних зокрема, а із вивченням процесу творення знаків і породження значень у культурному контексті, названим як дискурс. Ще одним фундаментальним проектом цієї школи стала розробка семіологічної концепції, яка є складовою лінгвістики, оскільки будь-які знаки як уже готові утворення (візуальні, вербальні, поведінкові, ритуальні тощо) є передовсім мовними феноменами.

Паралельно з французькою школою працювала Московсько-Тартуська семіотична школа на чолі з Ю.М. Лотманом. Як і їхні колеги – французькі постструктуралісти, представники цієї школи орієнтувалися на вивчення цілого тексту як знака, а не на знак як такий. Основна їх гіпотеза полягала в тому, що, на їхню думку, всі види мистецтва побудовані за принципом природної мови, яка є первинною системою знаків, а всі творчі продукти є “вторинними моделюючими системами” (термін Б.А. Успенського, про це буде

казано нижче). У принципі, це не суперечить Бартівському витлумаченню міфів як вторинної семіологічної системи.

Ю.М. Лотман – культуролог і представник структурно-семіотичного підходу в семіотиці – у вступній статті до книги “Семіосфера” визначає семіотику як “науку про комунікативні системи й знаки, що використовуються у процесі спілкування” [16, с. 149]. Ю.М. Лотман поділяв погляди Ч. Пірса щодо знака, до якого відносив будь-який предмет, що інформує про інший [16, с. 151], і диференціював знаки на умовні (символьні) й образотворчі (іконічні). Умовний знак – це знак, у якому зв’язок між уявленням і змістом установлений за угодою групи людей, тобто “внутрішньо не вмотивований”. Найпоширенішим умовним знаком, на думку вченого, є слово. Хоча з цим важко погодитися з огляду на сучасну теорію мотивованості мовного знака. Образотворчі знаки – це знаки, у яких значення має природно властиве йому втілення. Найпоширенішим образотворчим знаком Ю.М. Лотман уважав малюнок [15, с. 676]. Звісно, це були погляди ученого, сформовані ще в 70-роки, очевидно під впливом концепції Ф. де Соссюра.

Більш перспективною в семіотиці була його теорія щодо розуміння поняття “художнього тексту”. На його думку, художній текст – це один із рівнів структури твору, “один із елементів відношень, що виявляються на тлі його позатекстових елементів: дійсності, літературних норм, традицій” [13, с. 23].

Учений оперує поняттям *семіозис*, під яким він розуміє не окрему мову, а весь властивий певній культурі *семіотичний простір*, який він називає семіосферою [14, с. 165], розглядаючи її як результат розвитку культури. Найбільш досконалі й структурно-організовані мови утворюють центр семіосфери. Перш за все, це природна мова конкретної культури. На її основі сформована “презумпція семіотичності”: у свідомості й у семіотичній інтуїції колективу існують найбільш значимі для спілкування структури [там само, с. 170]. Компонентом семіосфери, на думку Ю.М. Лотмана, є її межа – так званий “механізм перекодування текстів чужої семіотики на мову іншої, [...] це фільтруюча мембрана, яка трансформує чужі тексти настільки, щоб вони вписувалися у внутрішню семіотику семіосфери і при цьому залишалися чужорідними” [14, с. 165]. Ці питання стосуються семіотики перекладознавства, яка на сучасному етапі активно розвивається в цьому напрямі.

Його основними семіотичними постулатами є твердження про те, що “мистецтво і культура – це дві вторинні моделюючі системи, порівняно з первинною системою мови, оскільки подібно до всіх семіологічних систем, їх сконструйовано за мовною моделлю” [13, с. 16]. Ці ідеї Ю.М. Лотмана заклали основи сучасної семіотики культури, тобто культурологічної семіологічної моделі.

Ще одним представником Московсько-Тартуської семіотичної школи є Б.А. Успенський, який досліджував структурну подібність різних видів мистецтва та сформулював загальні принципи організації твору в живописі й літературі. Оскільки мова визнавалася всіма семіологами як первинна знакова система, а всі інші знакові системи як вторинні, які безпосередньо залежать від мови й моделюються за її зразками нею, то перед ученими постало завдання позначення цих систем. З цією метою Б.А. Успенський уводить в науковий обіг поняття “вторинні моделюючі системи”, під якими він розуміє мови таких форм культури, як міфологія і релігія, філософія і наука, право і політика, спорт, реклама, телемовлення тощо. Деякі з вторинних знакових систем культури є “надбудовою” над природною вербальною мовою, наприклад, такою є мова поезії. Інші утворюються в результаті синтезу різних типів знаків, наприклад, мова опери [26, с. 225].

Найважливіші семіотичні погляди Б.А. Успенського були викладені в його праці: “Семіотика мистецтва”, де вчений аналізує хронологічно-зорові особливості побудови художнього тексту і картини [26, с. 207].

Продовженням розвитку ідей про вторинні моделюючі системи стали фундаментальні праці інших видатних представників Московсько-Тартуської семіотичної школи В’яч. Вс. Іванова, В.М. Топорова та О.М. П’ятигорського, які вивчали ранні буддійські семіотичні системи. Як зазначає В’яч. Вс. Іванов, дослідження вторинних моделюючих систем переважно проводилося на матеріалі індійської культурної традиції, в якій усвідомлювалась роль знака як символу [8, с. 109]. Послуговуючись здобутками лінгвокомпаративістів і

поєднавши їх з надбаннями постструктуралістів, цим ученим вдалося реконструювати “міфопоетичну” картину світу індоєвропейців. Крім того, проаналізовані В’яч.Вс. Івановим і В.М. Топоровим тексти міфів дали змогу декодувати семіотичний простір (семіосферу) індоєвропейської загалом і балкано-слов’янської міфології зокрема.

Подальші дослідження у царині семіотики й семіології були зорієнтовані на розробку окремих аспектів семіотики. І в 1971 році Ю.С. Степанов у праці “Семіотика” представив перелік нових окремих напрямів сучасної семіотики: біосеміотика, етносеміотика, лінгвосеміотика, абстрактна семіотика, загальна семіотика [21, С. 24 – 25], які стали фундаментальною базою для розвитку нового етапу – неопостструктуралістського, пов’язаного з когнітивно-дискурсивною науковою парадигмою у гуманітарних науках. Цей етап буде предметом наукового аналізу в наступних працях.

Підсумовуючи, вкажемо на такі висновки. Семіотика як наука у своєму розвитку пройшла чотири основні етапи: класичний, середньовічний, модерний і структуралістсько-постструктуралістський, кожний із яких відображає еволюцію поглядів учених на онтологічну й епістемологічну сутність знака загалом і мовного знака зокрема. Структуралістсько-постструктуралістський етап розвитку семіотики представлений двома науковими школами: французькою і Московсько-Тартуською, результатом діяльності яких стало розмежування об’єктів вивчення семіотики й семіології: для першої – це процес знакоутворення (або семіозису) в різних типах дискурсу, для другої – знаки й їхні значення, репрезентовані уже в готових продуктах, якими є тексти Когнітивно-дискурсивна парадигма наукових досліджень уже створила підґрунтя для формування нового (когнітивного) вектору у витлумаченні онтологічної й епістемологічної сутності знаків, який започаткував п’ятий – неопостструктуралістський етап у розвитку семіотики.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барт Р. Основы семиологии // Из книги Структурализм: “за” и “против”. Сборник статей / под. ред. Б. Я. Басина и М. Я. Полякова. М.: Прогресс, 1975. С. 114 – 163.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. 616 с.
3. Бронуэн М. Словарь семиотики / под. ред. М. Бронуэна, Р. Фелицитаса. М.: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2010. 256 с.
4. Ділі Дж. Основы семіотики / перекл. з англ. та наук. ред. А. Карась. 2-е доп. вид. Львів: Арсенал, 2000. 232 с.
5. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / пер. с исп. А. Г. Погоняйло, В. Г. Резник. М.: ТОО ТК “Петрополис”, 1998. 432 с.
6. Ельмслев Л. Пролегомены к теории языка // Новое в лингвистике: сб. статей / под ред. В.А. Звегинцева. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. Вып. 2. С. 264 – 389.
7. Єрмоленко С.С. Знакова структура мовної одиниці комунікативно-епістемічній перспективі: дис. докт. філол. наук: 19.02.15. Київ, 2006. 445 с.
8. Иванов В.В. Лингвистика третьего тысячелетия: вопросы к будущему. М.: Языки славянской культуры, 2004. 208 с., ил. (Studia Philologica). URL: <http://kogni.ucoz.ru/text/ivanov.pdf>
9. Кубрякова, Е. С. О семиотических особенностях производного слова. *Семиотика, лингвистика, поэтика: К столетию со дня рождения А. А. Реформатского* / под. ред. В.А. Виноградова. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 243 – 249.
10. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. Сочинения: в 3-х Т. / под. ред. И.С. Нарского. М.: Мысль, 1985. Т. 2. – 560 с.
11. Леви-Стросс К. Первобытное мышление / пер. Островского А.Б. М.: Республика, 1994. 384 с.
12. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.
13. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. Исследование по теории искусства. М.: Искусство, 1970. 384 с.
14. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
15. Лотман Ю.М. Послесловие: Структуральная поэтика и ее место в наследии Ю.М. Лотмана // Лотман Ю.М. Об искусстве. Санкт-Петербург: “Искусство – СПб”, 2000. С. 675 – 686.
16. Лотман Ю.М. Семиосфера: Культура и взрыв, Внутри мыслящих миров. *Статьи. Исследования. Заметки* / сост. Ю.М. Лотман. Санкт-Петербург: “Искусство-СПБ”, 2000. С. 149 – 390.
17. Моррис Ч.У. Основания теории знаков. *Семиотика: антология* / сост. Ю.С. Степанов. М.: Радуга, 1983. С. 37 – 89.
18. Пирс Ч.С. Из работы “Элементы логики. Grammatika speculative”. *Семиотика: антология* / сост. Ю.С. Степанов. М.: Радуга, 1983. С.151 – 210.
19. Пирс Ч.С. Из работы “Элементы логики. Grammatica speculative”. *Семиотика: антология* / сост. Ю.С. Степанов. 2-е. изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 165 – 226.

20. Степанов Ю. С. Вводная статья. В мире семиотики. *Семиотика: антология* / сост. Ю.С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 5 – 42.
21. Степанов Ю.С. Семиотика: монография / под ред. Е.И. Володина. М.: Наука, 1971. 168 с.
22. Содомора П. А. Поняття знака у контексті переходу від античної до середньовічної філософії (на матеріалі творів Томи з Аквіну). *Грані: науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах* / гол. ред. Квітка С. А. Дніпропетровськ: Грані, 2016. № 1 (129). С. 84 – 87.
23. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистике // Труды по языкознанию: пер. с фр. языка / под ред. А.А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 696 с.
24. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчука та К. Тищенко. К.: Основи, 1998. 324 с.
25. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики: пер. с франц. С. В. Чистяковой / под общ. ред. М. Э. Рут. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
26. Успенский Б. А. Семиотика искусства. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 360 с.
27. Якобсон Р.О. В поисках сущности языка. *Семиотика: антология*. / сост. Ю.С. Степанов. М.: Радуга, 1983. С. 102 – 117.
28. Augustine St. On Christian Doctrine (Dover Philosophical Classics) / St. Augustine (Author), J.F. Shaw (Translator). – Dover Publications, Ins.: New York, 2009. 192 p.
29. Greimas A.J. On meaning. Special issue Greimassian Semiotics. *New Literary History*, 1989. № 20 (3). P. 539 – 550.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Світлана Щербина** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

*Наукові інтереси:* лінгвостемиотика, когнітивна лінгвістика, дискурсологія.

УДК 811.111'161.2

## НАЗВИ СПОКОЮ / НЕСПОКОЮ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

**Наталія ГРИГОРЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*У центрі уваги пропонованої статті знаходиться семантика одиниць, які вживаються на позначення станів спокою та неспокою в англійській та українській мовах. Стаття ілюструє особливості семантичної структури іменникових емотивів-номінативів обох мов, труднощі виокремлення диференційних сем окремих емоційних модальностей у назвах емоційних явищ. Проведено зіставний компонентний аналіз членів досліджуваних синонімічних рядів, проаналізовано специфіку відношень між елементами цих семантичних мікрополів, простежено зв'язки між ними та іншими назвами емоційних явищ на прикладі англійської та української мов.*

**Ключові слова:** емотив-номінатив, синонімічний ряд, семантичне мікрополе, структура значення, семема, компонентний аналіз, сема.

*В центре внимания данной статьи находится семантика единиц, которые используются для обозначения состояний покоя и волнения в английском и украинском языках. Статья иллюстрирует особенности семантической структуры substantive лексических единиц номинативов в обоих языках, трудности выделения дифференциальных сем отдельных эмоциональных модальностей в названиях эмоциональных явлений. Был проведен сопоставительный компонентный анализ членов исследуемых синонимических рядов, рассмотрена специфика отношений между элементами этих семантических микрополей, выделены связи между ними и другими названиями эмоциональных явлений на примере английского и украинского языков.*

**Ключевые слова:** эмотив-номинатив, синонимический ряд, семантическое микрополе, структура значения, семема, компонентный анализ, сема.

*The paper is focused on the study of the semantic structure peculiarities of the names of emotional balance and agitation in English and Ukrainian: the paper suggests the investigation of the substantive lexical units forming the synonymous and antonymous relations, the nuances of their connections are analyzed and pointed out. The difficulties in defining their structural organization, in finding out the difference between the synonyms and other names of emotions are depicted. The contrastive componential analysis of the correlating English and Ukrainian nominative emotive units denoting such a state as ease or agitation is carried out, proving the national specificity of universal phenomena interpretation.*

**Key words:** nominative emotive units, synonyms, semantic microfield, the structure of meaning, sememe, componential analysis, meaning component (seme).

**Постановка наукової проблеми.** Емоції, як невід'ємна частина людської природи і, відповідно, людської діяльності, знаходять своє втілення й у мові та мовленні, демонструючи антропоцентризм останніх. Емоційні явища розглядаються у багатовимірному просторі [9, с. 718, 720]: полярний характер двох провідних складових цих психічних феноменів –

емоційного тону відчуття (приємно / неприємно) та наявності або відсутності відхилень від нормального рівня емоційної збудженості (спокій / неспокій) – зумовлює інтерпретацію координат тієї чи іншої емоції у цьому просторі через її знак та вплив на «душевну рівновагу», а також через інформаційну визначеність, тобто тип емоційної модальності. Мовна фіксація емоційного досвіду аналізується в двох напрямках – у дослідженні, з одного боку, лексики емоцій, а з іншого – шляхів прояву емоційного як факту психіки у лінгвістичній його матеріалізації [4, с. 175].

**Актуальність роботи.** Вивчення різних аспектів емотивної лексики активізувалося протягом останніх десятиліть: увагу привертають ґрунтовні роботи В. І. Шаховського (англійська мова), М. В. Гамзюка, Н. В. Романової (німецька мова), О. С. Сарбаш, О. В. Трофімової (англійська та українська мови). Різні науковці розглядають різні емоційні концепти та емотивність різних типів дискурсу. У нашому дослідженні семантичного простору англійських та українських назв емоційних явищ розглянуто іменники на позначення емоційної рівноваги та її відсутності, які, як правило, не потрапляють у коло інтересів науковців, що займаються лексикою емоцій. У пересічного мовця емоційна рівновага взагалі асоціюється з відсутністю емоцій, але вона є природним емоційним збудженням того рівня, який фізіологічно нормальний для життєдіяльності організму. Іншими словами, назви СПОКОЮ чи НЕСПОКОЮ вказують на наявність чи відсутність не емоцій, а відхилення від нормального рівня збудженості нервової системи (тобто є назвами певних фізіологічно-емоційних станів), а також є регулярними компонентами в структурі лексичних значень інших емотивів-номінативів.

**Виклад основного матеріалу.** Центром досліджуваного простору є одиниця (*emotional*) *balance* / (емоційна) *рівновага*<sup>2</sup> та її антонімічний відповідник – *agitation* / *хвилювання*<sup>2</sup>, які в психологічному аспекті є підосною будь-якого емоційного переживання. Емоційна сфера, як ніяка інша, унаочнює принцип боротьби та єдності протилежностей – семантичні мікрополя назв емоційних явищ утворюють перехресні антонімічні опозиції: «позитивний спокій / негативний спокій», «позитивне хвилювання / негативне хвилювання», «спокійне задоволення / схвильоване задоволення», «спокійне незадоволення / збуджене незадоволення», «спокійне позитивне емоційне ставлення / схвильоване позитивне емоційне ставлення», «несхвильоване негативне емоційне ставлення / збуджене негативне емоційне ставлення».

Перший етап зіставного аналізу стосується субстантивних номінативних форм поняття СПОКІЙ, представлених такими синонімічними рядами: англ. *calm*<sup>3</sup>, *calmness*, *peace*<sup>3,5</sup>, *peacefulness*, *quiet*<sup>1</sup>, *quietness*, *quietude*, *stillness*<sup>2</sup>, *ease*<sup>3</sup>, *easiness*<sup>1</sup>, *heart's-ease*<sup>1</sup>, *balance*<sup>6</sup>, *equilibrium*<sup>2</sup>, *tranquility*, *placidity* / *placidness*, *serenity*<sup>3</sup>, *comfort*<sup>1</sup>, *rest*<sup>4</sup>, *restfulness*<sup>2</sup>, *repose*<sup>1</sup>, *mellowness*<sup>5</sup>, *nirvana*<sup>2</sup>, *composure*<sup>11</sup>, *collectedness*<sup>1</sup>, *steadiness*<sup>3</sup>, *coolness*<sup>2 fig.</sup>, *equanimity*<sup>formal</sup>, *phlegm*<sup>4</sup> та укр. *спокій*<sup>2</sup> / *супокій* / *упокій*<sub>заст.</sub>, *спокійність*<sup>2</sup>, *заспокоєність* / *успокоєність*<sub>заст.</sub>, *покій*<sup>2 поет.</sup>, *рівновага*<sup>2//</sup>, *мир*<sup>4</sup>, *тиша*<sup>3 перен.</sup>, *легкість*<sup>4//</sup>, *ясність*<sup>3 перен.</sup>, *безтурботність*<sup>1</sup>, *умиротворіння* / *умиротвореність*, *утихомиреність*, *мирність*<sub>діал.</sub>, *нірвана*<sup>// перен.</sup>, *флегма*<sup>1</sup> / *флегматичність* / *флегматизм*, *стриманість*<sup>2</sup>, *холоднокровність*<sup>2 перен.</sup>.

Сам перелік одиниць демонструє певну симетрію в структурно-семантичних особливостях досліджуваних мікрополів обох мов: присутні форми, що вживаються і на позначення явищ фізичного світу та світу природи, і фізіологічних, психічних станів; певні одиниці «переплітають» мікрополя СПОКОЮ та ЗАДОВОЛЕННЯ (щастя); наявні імена станів, семантика яких межує з полем емоційних властивостей особистості (рис характеру); простежується семантичний зв'язок мікрополів СПОКОЮ як емоційного стану та МИРУ (СПОКОЮ) як соціального стану.

Компонентний аналіз обраних семем української мови виявив наступний комплекс інтегральних сем у структурі їхніх значень: «стан + душевної + рівноваги» або «відсутність + хвилювання». Диференційною семою є кількісна семантична ознака переживання – «повний» (спокій), яка об'єднує групу одиниць *умиротворіння* / *умиротвореність*, *утихомиреність*, *тиша*<sup>3 перен.</sup>.

Англійські одиниці мають подібні до українських семантичні ознаки: «freedom / свобода + from disturbance or agitation / від неспокою чи хвилювання» або «spiritual / душевний + mental / розумовий + peace / спокій». Одиниці *heart's-ease*<sup>1</sup>, *serenity*<sup>3</sup>, *mellowness*<sup>5</sup> мають диференційну сему «cheerful / радісний» (спокій), пов'язану із семантичним мікрополем ЗАДОВОЛЕННЯ (радості), але для стану, позначеного останньою семемою, існує і певний каузатор – алкоголь.

*Рівновага*<sup>2</sup> є позначенням положення в просторі (тобто стану фізичного тіла), але має відтінок значення, стійку асоціацію (особливо в поєднанні з прикметником *емоційна*) зі спокійним душевним станом людини [6]. Аналогічною є ситуація в англійській мові з *balance*<sup>6</sup>, *equilibrium*<sup>2</sup> ‘рівновага’, які позначають *emotional stability; calmness of mind* [7] ‘емоційну стабільність; ментальний спокій’, але на міжсемемному рівні. Метафоричне *calm*<sup>3</sup> релевантне укр. *тиша*<sup>3</sup> *перен.*: характеристика природи, погоди переноситься на емоційну сферу людини, як і в *quiet*<sup>1</sup>, *quietness*, *ясність*<sup>3</sup> *перен.*. Семема *легкість*<sup>4/1</sup> входить до простору назв спокою лише відтінком значення, у якому проявляється асоціативна сема фізичної ознаки ваги – «необтяженість» переживаннями (*безтурботність*<sup>1</sup> / *light-heartedness*).

У семантичній структурі значень англ. *peace, peacefulness* поняття спокою поділяється на соціальне / міжособистісне явище та стан душі, так само, як і в українських лексем *мир, мирність*<sup>діал.</sup>. В англ. *rest*, як і в укр. *успокоєність*<sup>заст.</sup>, *упокій*<sup>заст.</sup> на семантичному рівні лексеми стикаються мікрополя фізіологічних станів відпочинку / сну й смерті та спокою, а також, як і в *comfort*<sup>1</sup>, наявна сема часової віднесеності стану стосовно сильних емоційних переживань – він є періодом звільнення від неспокою, як й укр. *заспокоєність, утихомиреність* (зв'язок із семантичним мікрополем ПОЛЕГШЕННЯ).

Історико-етимологічний аналіз назв емоцій показує, що переважну більшість іменників (лексеми праслов'янського походження з індоєвропейською генезою, відтворені практично в усіх сучасних слов'янських мовах) складають віддієслівні та відад'єктивні одиниці, що відтворюють семантику твірних основ і впродовж багатовікової історії набули нових відтінків значення, спричинивши виникнення розгалуженої системи синонімів [1, с. 188–189]. Тобто похідність багатьох назв емоційних станів призводить до збереження в структурі їхніх значень типово дієслівних сем – «активність / пасивність», «набуття стану / перебування у стані», «початковість / результативність», «однократність / багатократність» тощо, особливо в українській мові (напр., *заспокоєність, утихомирення, примиреність, угамованість*<sup>1</sup>).

Неоднозначно тлумачаться одиниці *nirvana*<sup>2</sup> / *нірванд*<sup>перен.</sup> та *harmony*<sup>2</sup> / *гармонія*<sup>3</sup>, які є запозиченнями в обох мовах. Перша позначає або блаженний стан спокою душі й повної внутрішньої гармонії, за уявленнями буддистів, або ритуал набуття цього стану, або місце, де цей стан можливий [6; 7], тобто це спеціальне поняття, яке пройшло процес детермінологізації. Друге значення англійської лексеми та відтінок значення української семми входять до мікрополя спокою, що пов'язує його із семантикою назв *blessedness, happiness / блаженства, щастя*. Семема ж *harmony*<sup>2</sup> / *гармонія*<sup>3</sup>, означаючи рівновагу між частинами цілого, є гіперонімом будь-якого стану – чи то фізичного, чи то фізіологічного, або емоційного чи соціального, тому вимагає поєднання з певним кваліфікатором – *emotional harmony / внутрішня, душевна гармонія*.

Негативно конотований та нейтральний ряди назв спокою представлені іменами стану надмірної, незворушної спокійності – *phlegm*<sup>4</sup> / *флегма*<sup>1</sup> / *флегматичність* / *флегматизм* – та станів свідомого утримування емоційної рівноваги в емоціогенних ситуаціях – *coolness*<sup>2</sup> *fig.*, *composure*<sup>11</sup>, *collectedness*<sup>1</sup>, *restraint*<sup>2</sup>, *steadiness*<sup>3</sup>, *equanimity*<sup>formal</sup> / *стриманість*<sup>2</sup>, *холоднокровність*<sup>2</sup> *перен.*, які поєднують семантичні мікрополя СПОКОЮ та БАЙДУЖОСТІ (*phlegm*<sup>3</sup> / *флегма*<sup>1</sup>, *холоднокровність*<sup>3</sup> *перен.*), а також простори спокою та емоційних рис особистості (*equability*<sup>2</sup> (*of mind*), *self-control, restraint*<sup>1</sup>, *imperturbability / урівноваженість*<sup>2</sup>, *витримка*<sup>1</sup>, *самовладання*). Специфікою цієї групи слів є їхнє вживання в дифузному значенні як емоційного стану, так й емоційної властивості людини.

Таким чином, доцільно виділити такі напрямки позначення станів СПОКОЮ в обох мовах: стани внутрішньої гармонії на фоні зовнішньої, стани спокою через відсутність зовнішнього впливу, стани відсутності сильних емоцій та стани свідомої (зовнішньо

демонстрованої) спокійності. Частка англійських назв спокою у семантичному просторі назв емоційних явищ двох мов більша, ніж українських: 3,76 % до 2,48 %.

Семантичний простір назв НЕСПОКОЮ, підвищеного рівня нервового збудження організму, представлений антонімічними попереднім групам семем назвами загального позитивного та негативного збудження. Хвилювання як порушення емоційної рівноваги є, з психологічної точки зору, не тільки нормальним (позитивним) явищем, а й життєво важливою потребою організму [3, с. 76]. У семантичному плані нейтральних одиниць, які б вживалися для позначення і позитивних, і негативних станів неспокою, дуже мало: англ. *agitation*<sup>4</sup>, *excitement*<sup>2</sup> та укр. *хвилювання*<sup>2</sup>, *схвилюваність*, а одиниць на позначення позитивного збудження досить небагато. Превалювання негативно забарвленої лексики (і в англійській, і в українській, і в російській мовах) зумовлене, на думку дослідників феномену (Н. Д. Арутюнова, О. Л. Бессонова, А. Вежбицька, О. М. Вольф та ін.), асиметричним характером оцінної шкали, де нормою є переважно позитивна оцінка [2, с. 19–20]. Тобто в семантиці простору назв станів неспокою спостережена децентралізація одиниць у бік негативності переживання.

Тому наступний ряд назв емоційного дисбалансу називаємо умовно нейтральним: англ. *disturbance*<sup>2</sup>, *agitation*<sup>4</sup>, *excitement*<sup>2</sup>, *perturbation*<sup>1</sup> / *perturbancy*<sub>rare</sub>, *upset*<sup>2</sup>, *strain*<sup>6</sup> / *tension*<sup>2</sup> / *tensity* / *stress*<sup>2</sup>, *unrest*, *commotion*<sup>5</sup><sub>obs.</sub>, *emotion*<sup>4</sup><sub>fig.</sub>, *discomposure*<sup>2</sup> / *discomposedness*, *nervousness*<sup>2</sup> / *nervosity*<sup>2</sup>, *flutter*<sup>2</sup>, *fluster*<sup>1</sup>, *turmoil*, *tumult*<sup>3</sup><sub>fig.</sub>, *hysteria*<sup>2</sup><sub>fig.</sub> / *hysterics*<sub>colloq.</sub> та укр. *хвилювання*<sup>2</sup> / *схвилювання*, *схвилюваність*, *потрясіння*<sup>3</sup><sub>перен.</sub>, *струс*<sup>3</sup><sub>перен.</sub> / *струсанина*<sub>рідко</sub>, *напруга*<sup>1</sup>, *напруженість*<sup>4</sup>, *натягнутість*<sup>3</sup><sub>перен.</sub>, *подразнення*<sup>3</sup><sub>діал.</sub>, *розлад*<sup>3</sup> (*розлом*<sup>3</sup><sub>перен., рідко</sub>, *роздвоєння*<sup>2</sup><sub>перен.</sub>), *збентеження*<sup>1</sup> / *бентеження*<sup>1</sup> / *збентеженість*, *бентежність*, *розбентеженість*, *сум'ятність*<sup>2</sup> / *сум'ятливість*<sup>2</sup><sub>розм.</sub>, *сум'яття*<sup>2</sup>, *збурення*<sup>1</sup> / *збуреність*<sup>2</sup>, *розбурханість*<sup>2</sup>, *розбурканість*<sup>2</sup>, *звихреність*<sup>3</sup><sub>перен.</sub>, *нестяма*<sup>2</sup><sub>розм.</sub>, *ажитація*<sup>2</sup><sub>заст.</sub>, *знервованість* / *нервовість*<sup>4</sup>, *мандраж*<sub>розм.</sub>, *істерика* / *істерія*<sup>1</sup><sub>мед.</sub>.

Як антонімічне віддзеркалення назв спокою, значення назв хвилювання в українській мові базуються на комбінації семантичних ознак «відсутність + спокою» або «стан + нервового збудження / душевного неспокою», яка є еквівалентною набору інтегральних сем англійських одиниць: «absence of bodily and mental quietness / відсутність тілесного та розумового спокою» або «disturbance of mind / ментальний неспокій». Назви інших емоцій у структурі значення цих одиниць «підказують», основою яких емоційних модальностей є той чи той вид хвилювання (позначений відповідною назвою стану неспокою). І хоча теоретично (на рівні норми) перераховані назви можуть позначати і позитивне, і негативне хвилювання, на практиці (на рівні узусу) деякі з них мають тенденцію вживатися переважно в одному з варіантів. Нерідко конотаційне забарвлення стає зрозумілим тільки з контексту.

Отже, тенденцію до позначення негативного хвилювання мають: англ. *discomposure*<sup>2</sup> / *discomposedness* та укр. *збентеження*<sup>1</sup> / *збентеженість*, *бентежність*, *розбентеженість* (простежується зв'язок із мікрополями ТРИВОГИ, ЗНІЯКОВІННЯ); укр. *розбурханість*<sup>2</sup>, *розбурканість*<sup>2</sup>, *збурення*<sup>1</sup> / *збуреність*<sup>2</sup>, *звихреність*<sup>3</sup><sub>перен.</sub> (наявна сема «неспокійність», що наближає ці метафоричні одиниці до простору тривоги); укр. *знервованість* / *нервовість*<sup>4</sup> (сема «роздратування» пов'язує ці одиниці з мікрополем НЕЗАДОВОЛЕННЯ) та англ. *nervousness*<sup>2</sup> / *nervosity*<sup>2</sup> (аналогічний семантичний зв'язок, але на рівні лексеми); англ. *disturbance*<sup>2</sup> та укр. *ажитація*<sup>2</sup><sub>заст.</sub> (лексема має і термінологічне значення (*disturbance*<sup>7</sup>, *ажитація*<sup>1</sup>) – це емоційний або розумовий розлад); англ. *perturbation*<sup>1</sup> / *perturbancy*<sub>rare</sub> та укр. *сум'яття*<sup>2</sup>, *нестяма*<sup>2</sup><sub>розм.</sub>, *потрясіння*<sup>3</sup><sub>перен.</sub>, *струс*<sup>3</sup><sub>перен.</sub> (позначаючи високий рівень збудження, ці одиниці наближаються до простору станів психічної загальмованості – *збентеження*<sup>2</sup>, *сум'яття*<sup>1</sup>, *нестямність*); англ. *disturbance*, *unrest*, *commotion* та укр. *розлад*, *сум'яття* (на рівні лексеми перетинаються простори неспокою як соціального та як душевного явища; остання англійська лексема на сьогоднішній день вживається переважно як назва соціального стану); англ. *hysteria*<sup>2</sup><sub>fig.</sub> / *hysterics*<sub>colloq.</sub> та укр. *істерика* / *істерія*<sup>1</sup><sub>мед.</sub> як детермінологізовані одиниці позначають не тільки нервово збудження надзвичайної сили, а й певний комплекс зовнішніх ознак цього стану та його неконтрольований характер.

Специфічною в англійській мові є семема *emotion*<sup>4</sup><sub>fig.</sub>, яка називає будь-який стан схвильованості як незлічуваний іменник – *any excited mental state; any agitation or disturbance of mind* [10 (З(Е): 124], або будь-яку емоцію, почуття – *feeling* – як злічуваний, і яка є гіперонімом досліджуваного семантичного простору. Виділені також одиниці *flutter*<sup>2</sup>, *fluster*<sup>1</sup>, які, позначаючи стани схвильованості в поєднанні із замішанням – *a feeling of nervousness, confusion or excitement* [8], знаходяться на межі семантичних мікрополів неспокою та загальної психічної загальмованості, а також обмежені в своїй сполучуваності (як правило, конструкцією *in a ...*). Це стосується й англ. *turmoil, tumult*<sup>3</sup><sub>fig.</sub>, які означають надзвичайно сильне хвилювання. Укр. *мандраж*<sub>розм.</sub> вживають для об'єктивації негативних емоцій (як правило, страху) – цій лексемі властиве не тільки стилістичне обмеження, а й семантична ознака симптоматичності «нервовий дрозж». Англ. *upset*<sup>2</sup> ‘розлад’ є гіперонімом стосовно як фізіологічних, так й емоційних порушень, тому вимагає вживання тільки у словосполученні *emotional upset*, як і *strain*<sup>6</sup> / *tension*<sup>2</sup> / *tensity*<sub>rare</sub> / *stress*<sup>2</sup> ‘напруга’: фізичні властивості речей (ламатися, розтягуватися й стискатися та ін.), покладені в основу номінації, демонструють якісну різницю позначуваних неспокійних станів душі. Деякі типові ознаки явища – тремтіння, рухи – покладені в основу метонімічних назв хвилювання: *тремтіння*<sup>2//</sup> / *трепет*, *тремтливість*<sup>3</sup><sub>перен.</sub>, *судорожність*<sup>3</sup><sub>перен.</sub> / *trepidation*.

Негативною конотацією також вирізняються такі назви загального хвилювання: англ. *anxiety*<sup>1</sup> / *anxiousness*<sub>rare</sub>, *disquiet* / *disquietness* / *inquietude*<sup>4</sup> / *disquietude*, *worry*<sup>1</sup>, *worriment*, *worrit*, *trouble*<sup>1</sup> / *troubledness*, *bother*<sup>1</sup>, *botheration*<sub>colloq.</sub>, *solicitude*<sup>1</sup>, *care*<sup>2</sup>, *concern*<sup>5</sup>, *concernedness*, *discomfort*<sup>3</sup>, *uneasiness*<sup>3</sup>, *unease*, *uncomfortableness*<sup>3</sup>, *restlessness*<sup>1</sup>, *fidget*<sup>1</sup><sub>//transf.</sub>, *fidgetiness*, *vexation*, *harassment*, *fret*<sup>3</sup>, *stew*<sup>6</sup> та укр. *неспокій*, *неспокійність*<sup>1</sup>, *незаспокоєність*, *занепокоєність* / *занепокоєння*<sup>1+2</sup> / *строюдження*, *невпокій*<sub>заст.</sub>, *острах*<sup>2</sup>, *щем*<sup>2</sup> / *щеміння*<sup>2</sup><sub>перен.</sub>, *тривога*<sup>1//</sup>, *тривожність*<sup>2</sup>, *стривоженість*<sup>1+2</sup>, *розтривоженість*<sup>3</sup>, *маркота*<sub>діал.</sub>, *скаламученість*<sup>2</sup><sub>перен.</sub>, *нудьгування*<sup>2</sup>, *стурбованість*, *розтурбованість* / *затурбованість*, *турбування*<sup>1</sup>, *переживання*<sup>4//</sup><sub>перен.</sub>, *роздратованість*, *розбурканість*<sup>3</sup>, *дражливість* / *дразливість* / *дратівливість*, *іритация*<sub>рідко</sub>. Саме утворення багатьох назв шляхом додавання негативного префікса *dis-*, *in-*, *un-* / *не-* зумовлює сприйняття зазначених одиниць як таких, що мають негативне забарвлення. Як зазначено вище, багато назв хвилювання з досить нейтральною семантикою мають схильність вживатися на позначення негативного збудження. Уже в семантиці цієї групи назв простежується розгалуження позначень залежно від емоційної модальності, що ґрунтується на певному виді хвилювання. Так, в обох мовах можна виділити підгрупи назв: тривожних станів (що базуються на передчутті неприємного, без конкретної причини); станів важких переживань; станів незадоволеного збудження; станів хвилювання через щ.-н. / к.-н.

Поділ англійських досліджуваних семем на зазначені підгрупи призвів до такої картини: *uneasiness*<sup>3</sup>, *restlessness*<sup>1</sup>, *fidget*<sup>1</sup><sub>//transf.</sub>, *fidgetiness*, *anxiety*<sup>1</sup> / *anxiousness*<sub>rare</sub>, *disquiet* / *disquietness* / *inquietude*<sup>4</sup> / *disquietude*, *solicitude*<sup>1</sup>, *worry*<sup>1</sup>, *worriment*, *worrit* означають стани тривожного ряду – неприємне хвилювання різної інтенсивності (зазвичай, без очевидної причини); *uneasiness*<sup>3</sup>, *discomfort*<sup>2</sup><sub>obs.</sub>, *worry*<sup>1</sup>, *trouble*<sup>1</sup> / *troubledness*, *vexation*<sup>3</sup><sub>arch.</sub>, *bother*<sup>1</sup>, *harassment*, *stew*<sup>6</sup>, *chagrin*<sup>3</sup><sub>obs.</sub> вживаються на позначення важких переживань (мають сему «distress / душевний біль», зумовлюючи семантичний зв'язок із простором назв нещасливих станів); *bother*<sup>1</sup>, *botheration*<sub>colloq.</sub>, *vexation*<sup>1</sup>, *fret*<sup>3</sup> стосуються станів неприємного збудження, роздратування (ведуть до простору незадоволення); *solicitude*<sup>1</sup>, *care*<sup>2</sup>, *concern*<sup>5</sup>, *concernedness* означають стани стурбованості через щ.-н. / к.-н.

Семантичні зв'язки англійських назв негативного хвилювання значно ускладнені полісемантичністю мовних одиниць, їхньою взаємозамінністю в словникових дефініціях. Так, одиниці *uneasiness* та *discomfort* досить універсальні за своїм значенням: позначають або незручність, або важкість, складність, або відсутність покою стосовно емоційних переживань. Лексеми *anxiety* / *anxiousness*, *solicitude* / *solicitousness* можуть називати і стан тривоги, і нестримне бажання. Семемами *restlessness*<sup>1</sup>, *fidget*<sup>1</sup><sub>//transf.</sub>, *fidgetiness* мають відношення як до стану неспокою із зайвою рухливістю, так і стану нестриманості, властивості швидко роздратовуватися (зв'язок із *нетерпінням*).



Беручи до уваги диференційні семи, варто відзначити особливість одиниць в останній підгрупі: *care*<sup>2</sup> має асоціативну ознаку «burdened (state of mind) / обтяжений (стан)» і сему можливої причини «fear / doubt / concern // страх / сумнів / турбота (за к.-н.)»; *concern*<sup>5</sup>, *concernedness* поєднують семантику двох мікрополів – цікавості та неспокою. Лексеми цієї підгрупи входять до семантичного простору як неспокою, так й емоційного ставлення турботи.

Особливістю англійської мови є наявність ряду одиниць на позначення станів неспокою через незручність – відчуття невідповідності чогось ситуації: *uneasiness*<sup>3</sup>, *unease*, *uncomfortableness*<sup>3</sup>, *discomfort*<sup>3</sup>, *discomposure*<sup>2</sup>, *discomfiture*, які є основою для емоційної модальності ніяковості, сорому. В українській мові одиниці з аналогічним значенням виокремлені з мікрополя негативного хвилювання у простір сорому – *збентеження*<sup>2</sup> / *бентеження*<sup>2</sup> / *збентеженість*, *ніяковість*<sup>1</sup>, *зняковіття*, *засоромленість*, *засоромлення*, *соромливість* / *сором'язливість*, *сором*<sup>1</sup>, який пов'язаний із семантикою назв станів психічної загальмованості, як й англійські зазначені семими.

Маючи в основі структури своїх значень типовий набір сем одиниць на позначення ХВИЛЮВАННЯ / AGITATION, іменники – назви тривожних станів української мови вирізняються з їхнього числа наявністю ознаки «тривога» як однієї з конкретизуючих категоріальних сем: *неспокій*, *неспокійність*<sup>1</sup>, *незаспокоєність*, *занепокоєння*<sup>1+2</sup> / *занепокоєність* / *строюдження*, *невпокій*<sub>заст.</sub>, *острах*<sup>2</sup>, *щем*<sup>2</sup> / *щеміння*<sup>2</sup><sub>перен.</sub>, *каламуть*<sup>3</sup> / *каламутність*<sup>3</sup> / *мутність*<sup>1</sup><sub>перен., розм.</sub>, *маркота*<sub>діал.</sub>, *скаламученість*<sup>2</sup><sub>перен.</sub>, *нудьгування*<sup>2</sup>. Сама семема *тривога*<sup>1</sup> організовує наступне семантичне мікрополе і вводить семи «передчуття + неприємного / небезпечного», але пов'язана з досліджуваним рядом відтінком значення: «хвилювання, переживання, що порушує душевний спокій» [6 (10: 253)]. Одиниці *тривожність*<sup>2</sup>, *стривоженість*<sup>1+2</sup>, *розтривоженість*<sup>3</sup> також входять до обох мікрополів і межують із семантичним простором страху, маючи у відтінку значення сему «побоювання». Назви станів неспокою *скаламученість*<sup>2</sup><sub>перен.</sub>, *нудьгування*<sup>2</sup> утворюють семантикою своїх значень перетин мікрополів негативного хвилювання та пасивного незадоволення.

Іменники – назви станів хвилювання через щ.-н. / к.-н. мають ще й факультативну сему каузатора переживання: *турбування*<sup>1</sup>, *стурбованість*, *розтурбованість* / *затурбованість*, *заклопотаність*<sup>1</sup>, *переживання*<sup>4</sup><sub>перен.</sub>, *піклування*<sup>3</sup> – у структурі значень деяких із цих лексем простежений зв'язок із семантичним полем емоційного ставлення турботи / *care* (*турбування*<sup>2</sup>, *піклування*<sup>1</sup>). Специфікою *розтурбованості* є сема інтенсивності непокоєння – «сильне». Семема *переживання*<sup>4</sup><sub>перен.</sub> входить до досліджуваного семантичного простору тільки відтінком значення, і є насамперед гіперонімом назв емоцій, позначаючи будь-яке почуття (схоже на ситуацію з англ. *emotion*<sup>4</sup><sub>fig.</sub>).

Окремо виділені одиниці на позначення активного неприйняття ч.-н. / к.-н. – специфічного негативного збудження як виходу з нормального стану через неприємний подразник – *роздратованість*, *розбурканість*<sup>3</sup>, *іритация*<sub>рідко</sub>, які семантично є основою назв станів емоційної модальності злості, гніву (мікрополе активного незадоволення), як і семими *дражливість* / *дразливість* / *дратівливість* / *подразливість*<sup>4</sup><sub>рідко</sub>. Останні вирізняються поєднанням значення «перебування в стані нервового збудження» та «властивості швидко роздратовуватися». Простежується латентний зв'язок семантики цього мікрополя з простором рис характеру (*невитриманість*<sup>1</sup>, *неврівноваженість* тощо) та нетерпіння (емоційного ставлення, небажання щось / когось терпіти).

**Висновки.** Таким чином, досліджуване мікрополе ХВИЛЮВАННЯ (НЕСПОКОЮ), яке займає 6,07 % англійського та 7,13 % українського досліджуваного простору, досить схоже за своїми структурно-семантичними характеристиками в обох мовах: семантична вмотивованість основних номінативних форм збігається, вектори розгалуження значення мають однакові напрямки, міжпольові зв'язки носять аналогічний характер (з полями фізичних та соціальних станів, активного та пасивного незадоволення, родових назв). В обох мовах одиниці на позначення неспокою мають гіперонімічну природу (можуть позначати негативні емоції різних модальностей) і схожі тенденції до позначення емоцій певних різновидів.

Розбіжності стосуються кількісної наповненості синонімічних рядів (за рахунок дериваційно-стилістичного багатства української мови), відсутності семи прояву стану в англійських визначеннях різновидів неспокою та природи вербалізації понять тривоги та відчуття незручності в мовній свідомості англійців та українців. Так, укр. *тривога* стосується і простору загального негативного хвилювання (коли не зазначається причина), і страху, позначаючи неспокій через передчуття неприємного / небезпечного. Англ. *anxiety* також тлумачиться із зазначенням передчуття неприємного / небезпечного як можливого каузатора, але семантично не зливається з простором страху (англійські назви останнього можуть вживатися на позначення *anxiety* як однієї з можливих форм почуття). Відчуття ж незручності спричиняє неприємне переживання, яке в англійській мові об'єктивується як один із типів неспокою, а в українській – як форми сорому, хоча в обох мовах ці мікрополя перетинаються з простором станів психічної загальмованості, тобто не обов'язково мають хвилювання за складову явища.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Аскерова І. А. Семантичне поле назв емоційно-афективних станів у польській мові : дис. ...кандидата філол. наук : 10.02.03 / Ірина Алівна Аскерова. — К., 2006. — 198 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф ; [вступ. ст. Н. Д. Арутюновой, И. И. Чельшевой]. — [3-е изд., стер.]. — М. : КомКнига, 2006. — 261 с. — (Лингвистическое наследие XX века).
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М. : Политиздат, 1978. — 272 с.
4. Романова Н. В. Проблема емоційної та емотивної лексики / Н. В. Романова // Науковий вісник Волинського національного ун-ту ім. Лесі Українки. — 2011. — Ч. 2. — С. 174–178.
5. Словник синонімів української мови : у 2-х т. / [за ред. А. А. Бурячка, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін.]. — К. : Наукова думка, 1999–2000.
6. Словник української мови : в 11 т. — К. : Наукова думка, 1970–1980.
7. Collins English Dictionary – Complete and Unabridged, 12th Edition 2014. – HarperCollins Publishers, 2014. – Режим доступу : <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/tear>
8. Longman Dictionary of Contemporary English, Updated Edition.
9. Scherer K. R. What are Emotions? And How can They be Measured? / Klaus R. Scherer // Social Science Information. — 2005. — Vol. 44 (4). — P. 695–729.
10. The Oxford English Dictionary / [Ch. Ed. James A. N. Murray]. — Oxford University Press, 1970. — Vol. 1-12.
11. WordNet 3.0. Copyright 2005 by Princeton University [Електронний ресурс].

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Григоренко** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* зіставна лексична семантика, емотивна лексика, лексикографія.

УДК: 81-115'161.2'111

## ВНУТРІШНЯ ФОРМА МЕТАФОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ TIME / ЧАС В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

**Крістіна ГОЛОВЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті йдеться про специфіку взаємозв'язку концепту, метафори та її внутрішньої форми. Запропоновано модель міжмовного зіставлення внутрішньої форми метафори. Проведено аналіз внутрішньої форми метафори на позначення концепту TIME / ЧАС на матеріалі англійської та української мов. Визначено три типи міжмовних співвідношень: спільна внутрішня форма метафори, тобто в основу порівнюваних метафор покладено спільний асоціативний образ; відмінна внутрішня форма метафори, де міститься відмінний асоціативний образ; внутрішня форма у метафорах-лакунах, характерних лише для однієї мови серед порівнюваних. Зафіксовано кількісні дані, досліджено емотивно-оцінну специфіку внутрішньої форми метафори.*

**Ключові слова:** внутрішня форма метафори, образ, концепт, концептуальна ознака, міжмовне співвідношення, мовна свідомість, оцінка.

*В статті йде про специфіку взаємозв'язку концепта, метафори та її внутрішньої форми. Предложена модель межъязыкового сопоставления внутренней формы метафоры. Проведен анализ внутренней формы метафоры на основе концепта TIME / ВРЕМЯ на материале английского и украинского языков. Установлено три типа межъязыковых соотношений: универсальная внутренняя*

форма метафори, то есть в основу сравниваемых метафор положен одинаковый ассоциативный образ; национально-специфическая внутренняя форма метафоры, где положен разный ассоциативный образ; внутренняя форма в метафорах-лакунах, характерных лишь для одного языка среди сравниваемых. Зафиксированы количественные данные, изучена эмотивно-оценочная специфика внутренней формы метафоры.

**Ключевые слова:** внутренняя форма метафоры, образ, концепт, концептуальный признак, межязыковое соотношение, языковое сознание, оценка.

*The article goes about the specific character of the correlation between concept, metaphor and its inner form. The sample of the interlingual comparison of the inner form of metaphor has been proposed. The analysis of the inner form of metaphor denoting concept TIME in English and Ukrainian has been made. Three types of interlingual correlations have been described: general inner form of metaphor with identical associative representation in the languages under comparison, distinctive inner form of metaphor with different associative representation and inner form of the metaphor characteristic only for one language under investigation. Quantitative findings have been fixed, emotive peculiarity of the inner form of metaphor has been defined.*

**Key words:** inner form of metaphor, representation, concept, conceptual feature, interlingual correlation, linguistic consciousness, emotive peculiarity.

Внутрішня форма метафори – категорія нового етапу сучасних багатоаспектних наукових студій. Вона пов’язана із встановленням взаємозв’язків та співвідношень у ланцюжку свідомість – мова – репрезентація – концептуалізація – сприйняття. Внутрішня форма метафори – це чуттєво-розумовий образ-уявлення, семантичний код номена, джерело відображення універсальних та національно своєрідних мовних та когнітивних картин світу. Вона здатна відбивати емоційно-оцінні уявлення, вказувати на оцінку предмета чи дійсності.

У напрямку спеціального розгляду внутрішньої форми мови, внутрішньої форми слова та метафори працювали Н. Д. Арутюнова, Т. Р. Кияк, О. С. Снітко, В. Г. Варіна, О. П. Єрмакова та О. А. Земська, Н. І. Мігіріна, Н. С. Ляшенко, В. І. Крепель, М. П. Кочерган, В. М. Манакін, Р. І. Стефурак, М. І. Голянич та інші. Метою даної розвідки є демонстрація моделі зіставлення внутрішньої форми метафори на матеріалі англійської та української мов, яка охоплює концептуальний, функціонально-семантичний і лінгвокогнітивний аспекти аналізу. У цьому ключі доцільно розглянути взаємозв’язок складових ланцюжку “концепт” – “метафора” – “внутрішня форма”. Концепти слугують для пояснення одиниць ментальних або психічних ресурсів свідомості й тієї інформаційної структури, що відображає знання та досвід людини. Вони повністю або частково матеріалізуються в мові, спричиняючи в ній нашарування великої кількості метафоричних образів. Внутрішня форма метафор накопичує в собі особливості механізму утворення вторинних номінацій. Вона детермінована індивідуальними, етнічно-культурними та лінгвальними особливостями мовця. Міжмовне зіставлення внутрішньої форми метафори дає змогу порівняти мовну специфіку та виявити неповторність картин світу.

У пропонованій статті зіставлення внутрішньої форми метафори охоплює аналіз концепту TIME / ЧАС, що посідає важливе місце у ціннісному спектрі англійського та українського суспільств. Це один з так званих первісних концептів, наявних практично в усіх мовах [1, с. 127]. Ні античні, ні сучасні філософські концепції не дають однозначного тлумачення однієї з фундаментальних властивостей світу. Кожна історична доба залишила свій відбиток на аурі концепту. Однак очевидним є той факт, що категорія часу в різноманітних її аспектах – фізичному, філософському та мовному – тісно пов’язана з людським життям. З нею пов’язано світосприйняття епохи, поведінка людей, їх свідомість, ритм життя, ставлення до речей [2, с. 103].

Час – феномен надзвичайно абстрактний, його не можна побачити, почути чи сприйняти. Однак доступ до таємниць часу можливий засобами мови: уявлення про час та його якісне наповнення, сформоване у свідомості в результаті природного темпорального досвіду, втілюється в знакові форми і стає надбанням мови. Webster’s Online Dictionary [8] фіксує наступні дефініції поняття TIME:

- 1) окремий випадок, поодинокі подія;
- 2) контрольований проміжок часу, зручний для виконання будь-чого;
- 3) невизначений період, що має відношення до певної діяльності (*wait for a long time* – ‘чекати довгий час’);

- 4) зручний момент (*it is time to go* – ‘час йти’);
- 5) неперервний досвід, у якому події тривають через теперішнє у майбутнє;
- 6) людський досвід з певного приводу (*have good time together* – ‘добре провести час’);
- 7) точка відліку на годиннику (*the time is ten o'clock* – ‘десята година’);
- 8) четверта координата (поряд із трьома просторовими вимірюваннями) для визначення певного явища;
- 9) ритм (*keep time* – ‘тримати ритм’);
- 10) проміжок часу перебування у в'язниці (*do time in prison* – ‘відбувати строк у в'язниці’);
- 11) плата за працю (*double time* – ‘подвійна плата’);
- 12) тривалість, незалежна від будь-яких систем вимірювання;
- 13) певний період або проміжок часу по відношенню до теперішнього, майбутнього, минулого;
- 14) період, в який відбувається певна подія, або живе певна людина; століття; ера (*ancient times* – ‘стародавні часи’);
- 15) тривалість життя; години та дні, які є у розпорядженні людини;
- 16) належний час; можливість;
- 17) період пологів;
- 18) випадок, подія, що має відношення до примноження (*double cloth four times* – ‘збільшити тканину в чотири рази’);
- 19) теперішнє життя, існування у світі у порівнянні з безсмертним життям;
- 20) лінгвістична граматична категорія;
- 21) ритмічна тривалість звуків; такт; темп (*triple time* – ‘тридольний тактовий розмір’).

Словник української мови [6] фіксує сім дефініцій поняття ЧАС:

- 1) одна з основних об'єктивних форм існування матерії, яка виявляється в тривалості буття;
- 2) тривалість існування явищ і предметів, яка вимірюється століттями, роками, місяцями, годинами, хвилинами і т.ін.;
- 3) проміжок, відрізок у послідовній зміні годин, днів, років і т.ін., протягом яких що-небудь здійснюється чи здійснюватиметься;
- 4) історичний період у розвитку природи і людства; визначена епоха або окремий етап у житті певного народу, держави, суспільства;
- 5) сприятливий, потрібний момент;
- 6) проміжок у послідовній зміні годин, днів, не зайнятий основною роботою, справами, вивільнений для відпочинку, дозвілля, тощо;
- 7) лінгвістична граматична категорія, що виражає відношення дії чи стану до моменту мовлення.

Дослідження словникових дефініцій показує, що в англомовній свідомості концепт TIME відображено у таких лексемах: випадок, проміжок, період, момент, досвід, відрізок, строк, тривалість, можливість, пологи, ритм, темп. Аналіз інформаційного змісту поняття фіксує, що в україномовній картині світу ЧАС схарактеризовано як тривалість, проміжок, відрізок, період, момент. Як бачимо, англомовне поняття часу, демонструючи зовнішню схожість, не в усьому є еквівалентним поняттю української культури. Це обумовлене тим, що кожний етнос має власне уявлення про світ та загальні явища. Ці відмінності найчіткіше виявляються у міжмовних зіставленнях.

Наступним етапом дослідження стало укладання корпусу лексем – метафор на позначення концепту TIME / ЧАС в англійській та українській мовах. Лексичний матеріал, дібраний методом суцільної вибірки зі словників англійської та української мов, складається з 492 метафор (251 – в англ. та 241 – в укр.). Обов'язковими лексемами метафоричних словосполучень виступають слова ‘time’ / ‘час’ (англ. *pulse 'of time'* – укр. *пульс 'часу'*). Обрані темпоральні метафори підтверджують існування різних інтерпретацій часу. Більшість

дослідників умовно ділять його на циклічний та лінійний (Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов), визнаючи цей поділ універсальним, наявним в усіх мовах. У процесі ж комплексного дослідження семантики метафоричних одиниць виділяємо угруповання метафор на основі подібності значення з відповідними семантичними центрами, що дає змогу визначити загальне номінативне поле досліджуваного концепту:

- 1) час – жива істота (англ. *mood 'of time'* – укр. *настрій 'часу'*);
- 2) час – ресурс, цінність (англ. *save 'time'* – укр. *берегти 'час'*);
- 3) час – рух (англ. *run 'of time'* – укр. *біг 'часу'*).

Кожне угруповання складається із метафор, пов'язаних між собою безпосередніми та опосередкованими відношеннями. Група “час – жива істота” є найчисельнішою, до неї належить 284 лексичні одиниці, що становить 57,7% від загальної кількості лексичного матеріалу. Наступна група, а саме “час – ресурс, цінність” має 146 метафор, що складає 29,6%. До третьої за продуктивністю групи “час – рух” належать 62 метафори (12, 6%).

У результаті зіставлення внутрішньої форми метафори на позначення концепту TIME / ЧАС помічаємо, що вона є **абсолютно тотожною** у 440 лексичних одиниць. Внутрішня форма метафоричних образів обох мов має антропометричний характер. Як жива сутність, час володіє ознаками, характерними людині: англ. *spirit 'of times'* – укр. *дух 'часу'*, англ. *birth 'of time'* – укр. *народження 'часу'*, англ. *'time' heals* – укр. *'час' лікує*, англ. *'time' works wonders* – укр. *'час' творить дива*. Наведені приклади свідчать про переважно універсальний характер внутрішньої форми метафори на позначення концепту TIME / ЧАС в англійській та українській картинах світу. Н. І. Сукаленко пояснює подібні збіги єдністю людського феномена та частковим збігом із картиною об'єктивної дійсності: ландшафтом, флорою, фауною, господарською діяльністю [7, с. 67]. Ця єдність умотивована спільними для всіх індивідуумів механізмами психофізіологічного відображення навколишнього світу. Вона забезпечує взаємне розуміння різних культур.

У ході зіставного аналізу помічаємо, що час асоціюється з даром, цінністю, подарунком. Час людини та суспільства в цілому – це нематеріальна форма багатства, важливий фактор усебічного розвитку, людських потреб, інтересів, нахилів. Його значення зростає з розвитком виробничо-технічних умов праці, що вимагає від сучасної людини умінь адаптуватися до них, забезпечувати високу ефективність. Головні складові часу – робочий час, якому людина присвячує свою працю, і час, який людина використовує за власним розсудом. Кожна з цих складових має своє призначення, зміст та функції. Суспільство зацікавлене в повній реалізації своїх функцій, оптимальному застосуванні фонду часу, раціональному використанні обох складових. Втрачати час – значить марнувати безцінні миті свого існування: англ. *lose 'time'* – укр. *втрачати 'час'*, англ. *waste 'time'* – укр. *марнувати 'час'*. Берегти час – доцільно й розумно використовувати його: англ. *value 'time'* – укр. *цінувати 'час'*, англ. *be worth 'time'* – укр. *бути вартим 'часу'*.

Аналіз внутрішньої форми темпоральних метафор демонструє той факт, що час у свідомості людини асоціюється з рухом. Метафорична модель “час – рух” має глибоке коріння, адже з давніх давен час вимірювався за рухом світил на небосхилі, тому його стали асоціювати з рухом. У цьому аспекті час частіше всього виражається дієслівними сполуками: англ. *'time' flies* – укр. *'час' летить/спливає*, англ. *'time' rushes* – укр. *'час' мчить*. На думку В. В. Виноградова, дієслово більш здатне до семантичного розгортання своєї семантики, до відокремлення від прямих, конкретних значень у сферу актів духовного життя [5, с. 67].

Незважаючи на спільне бачення концепту TIME / ЧАС, між культурами існують відмінності. Мова забарвлює через систему своїх значень та їх асоціацій концептуальну модель світу в кольори національної культури [4, с. 177]. Те, як універсальна характеристика внутрішньої форми доповнюється національно-специфічними особливостями спостерігаємо у ході аналізу: ідентичність внутрішньої форми метафор на позначення концепту TIME / ЧАС не є абсолютною, адже фіксуємо 30 метафор (переважно дієслівного характеру) **із відмінною внутрішньою формою**. Вони виражають однакові поняття, використовуючи при цьому різні образи: англ. *ripe 'time'* (досл. ‘стиглий час’) – укр. *слушний 'час'*, англ. *'time' is running out* (досл. ‘час вибігає’) – укр. *'час' закінчується*, англ. *'time' presses* (досл. ‘час

тисне / вичавлює) – укр. ‘час’ не чекає / не стоїть, англ. *lose track ‘of time’* (досл. ‘втрачати слід часу’) – укр. *втрачати відчуття ‘часу’*. Зауважимо, що деякі з них можуть мати й універсальні відповідники в обох мовах, як скажімо англ. *difficult time* – укр. *важкий ‘час’*, англ. *use time* – укр. *використовувати ‘час’*, разом з тим англ. *thin ‘time’* (досл. ‘тонкий час’) співвідноситься з укр. *важкий ‘час’*, англ. *employ ‘time’* (досл. ‘займати час роботою’) з укр. *використовувати ‘час’*. Такі випадки демонструють національно-специфічні особливості внутрішньої форми метафори.

Під час зіставлень відмінної внутрішньої форми метафори на позначення однакових понять в англійській та українській мовах помічаємо її властивість фіксувати ціннісні орієнтації суспільства. Так, англійському *‘time’ is ripe for* (досл. ‘стиглий для чогось час’) відповідає українське *слухний ‘час’*, англ. *‘time’ hangs heavily*, (досл. ‘час обтяжливо нависає’) перегукується з укр. *‘час’ тягнеться повільно*. Аналогічними в цьому сенсі є англ. *‘time’ presses* (досл. ‘час тисне / вичавлює’) – укр. *‘час’ не чекає / не стоїть*, англ. *‘time’ stood still* (досл. ‘час стояв нерухомо’) – укр. *‘час’ зупинився* і т.п. В англійській мові емотивно-оцінна внутрішньої форми метафори є особливо навантаженою, що свідчить про своєрідну значущість концепту TIME / ЧАС для англомовних країн. Час став таким важливим, що навіть словосполучки *good / bad time* набули метафоричного відтінку. Вислів *if you make good time* означає зробити щось швидше, ніж очікувалося, а *bad time*, навпаки, – запізно. Тому *good / bad timekeeper* – той, хто вчасно з’являється на роботу чи запізнюється.

Більшість філософів розглядають час як суб’єктивний феномен. Суб’єктивна оцінка часу ґрунтується на емоціях і відчуттях, які постійно змінюються, тому особливості часу можуть по-різному відбиватися під час зіставлення в різних мовах. Так, особливий інтерес викликають метафоричні образи (22 одиниці: 16 – в англ., 6 – в укр.) на позначення концепту TIME / ЧАС, що не мають відповідників у порівнюваній мові: в англ. *‘time’ of milk and honey* ‘щасливий час’, *dead on ‘time’* ‘чітко за графіком’, *‘time’-poor* ‘бідний на час’, *buy ‘time’* ‘купувати час’, *sell ‘time’* ‘продавати час’, *invest ‘time’* ‘інвестувати час’, *budget ‘time’* ‘бюджетувати час’, *know ‘the time of the day’* ‘бути на сторожі’; в укр. *глухий ‘час’*, *приснів ‘час’*, *бавити ‘часом’*. Зазначимо, що ці словосполучки можуть бути перекладені іншою мовою, але при цьому отримуємо або незвичні для сприйняття номінації, словниково не закріплені, або немінучу втрату метафоричної внутрішньої форми слова.

Багато вчених вказують на частотність метафоричного переносу “час – гроші” [3, с. 391]. Це, зокрема, виявляється в прислів’ї *time is money / час – гроші*. Рациональне планування, прогнозування стають моделями, зразками поведінки, цінними для обох картин світу. Жити із часом у ногу все більше набуває значення жити корисно. На матеріалі метафори можна дослідити, як в англійській та українській мовах у внутрішній формі зафіксовано характеристики часу, який асоціюється з фінансами: англ. *heaps ‘of time’* – укр. *купа ‘часу’*, англ. *spare ‘time’* – укр. *де (куди) дівати ‘час’*, англ. *save ‘time’* – укр. *заощаджувати ‘час’* та ін. У цьому ж сенсі виявляємо наявність деяких відмінностей у відчутті часу між культурами. В українській мові не є поширеними англомовні вислови типу *buy ‘time’* (досл. ‘купувати час’), *sell ‘time’* (досл. ‘продавати час’), *invest ‘time’* (досл. ‘інвестувати час’), *budget ‘time’* (досл. ‘бюджетувати час’). Здається, час ніби тяжіє над людиною в англомовному світі, звідси й ставлення представників цієї культури до пунктуальності як до еталона. Час як ресурс отримує свою ціну в грошовому еквіваленті. В українському середовищі час, залишаючись важливим еталонем, уособлює не життя, а, радше, певні його етапи: *старі, смутні ‘часи’*, *‘час’ лихий, недалекий, переломний, найближчим ‘часом’*, *на вічні ‘часи’*, *‘у час’ останній, дух ‘часу’*, *приснів, ударив ‘час’*. В українській мові є зменшено-пестливі слова *часинка, часиночка*, їхня внутрішня форма доводить неначе товариське ставлення до поняття. Звертаючись таким чином, людина ніби грається з часом, хоче домовитися.

Приклади спільної та відмінної внутрішньої форми метафори на позначення концепту TIME / ЧАС в англомовній та україномовній свідомостях демонструють механізм функціонування та характер оцінки. У цьому сенсі національні лексичні корпуси мов можна вважати своєрідними модально-аксіологічними парадигмами, в яких віддзеркалюються уявлення того чи того соціуму, що ґрунтуються на властивих йому національних, соціальних,

культурних, релігійних стандартах оцінювання. Універсальною міжмовною особливістю оцінної метафори на позначення концепту TIME / ЧАС є така тенденція: одній позитивно конотованій метафорі відповідає одна негативно конотована. Ця тенденція виявляється в однаковій кількості слів, які містять як позитивну (англ. *'time' heals* – укр. *'час' лікує*), так і негативну оцінку (англ. *'time' ruins* – укр. *'час' руйнує*). Меліоративно конотовані метафори трактують час як безцінну (англ. *donate time* – укр. *дарувати 'час'*), повчальну (англ. *'time' teaches* – укр. *'час' навчає*), лікувальну силу (англ. *'time' works wonders* – укр. *'час' творить дива*). Метафоричні образи з пейоративним значенням зображають концепт переважно через призму людського жалю у зв'язку з тим, що час безжалісно минає: англ. *restless 'time'* – укр. *невгамовний 'час'*, англ. *perishable 'time'* – укр. *тлінний 'час'*, англ. *'time' doesn't wait* – укр. *час' не чекає*.

Однаковою також є дистрибуція нейтральних метафор з погляду оцінки (англ. *breath 'of time'* – укр. *подих 'часу'*, англ. *'time' lives* – укр. *'час' живе*) та тих, що можуть мати як позитивне, так і негативне значення залежно від контексту (англ. *'time' rushes* – укр. *'час' мчить*, англ. *'time' changes* – укр. *'час' змінює*). Аксиологічна специфіка у другому випадку зумовлена не стільки змістом окремого оцінного слова, скільки наповненням цілого з урахуванням відношень між елементами.

Символічність часу також демонструє насичена внутрішня форма метафоричних образів, покладених в основу приказок, що є перспективною основою для подальших досліджень: англ. *time and tide wait for no man* 'час нікого не чекає'; *lost time is never found again* 'втрачений час не здогониш'; *take time be forelock* 'скористуйся часом'; *who gains time gains everything* 'хто здобуде перемогу над часом, той переможе усе'; *time tames the strongest grief* 'час вгамовує найбільше горе'; *times change and we change with them* 'час змінюється і ми змінюємося з ним'; укр. *час, як і вода – все йде вперед; час – не віл, його не налігаєш; згаяного часу і конем не здоженеш; час на часу не стоїть; вгору глянути немає часу; не тим час дорогий, що довгий, а тим, що короткий*. Наведені приклади свідчать про спільне для носіїв зіставлених мов розуміння часу.

Таким чином, зіставний аналіз внутрішньої форми метафори на позначення концепту TIME / ЧАС в англійській та українській мовах допомагає розкрити когнітивний потенціал внутрішньої форми метафори, виділити в загальній мовній картині світу її загальнозначущої частини. Проведене дослідження фіксує три типи співвідношень внутрішньої форми метафори в англійській та українській мовах: серед 492 лексичних одиниць, дібраних методом суцільної вибірки, 440 метафор мають спільну внутрішню форму, 30 – відмінну, 22 – не мають відповідної внутрішньої форми у порівнюваній мові. Результати зіставлень можна зафіксувати у відсотковому співвідношенні: тотожність образів становить 90%, відмінність – 10%. Перевага перших свідчить більшою мірою про універсальний спосіб мовної метафоризації на позначення концепту з точки зору порівнюваних мов, проте деякі розбіжності свідчать про неминучість випадків національної маркованості.

Дане дослідження доводить необхідність застосування наукових надбань про внутрішню форму метафори в міжмовних зіставленнях для пізнання мовотворчості народів, специфіки національного образного мислення, шляхів і способів метафоризації, розвитку культури. Подальше вивчення цієї проблеми важливе для зіставних досліджень у галузях мовознавства, перекладу, психології, філософії, культурології.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Афанасьєва О. В. Особенности трёхслойной структуры концепта времени (на материале английского, испанского и русского языков) / О. В. Афанасьєва // III Международные Бодуэновские чтения: И. А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания: труды и материалы: В 2 т. — Казань, 2006. — Т. 2. — С. 127-129.
2. Голянич М. І. Внутрішня форма слова і художній текст / М. І. Голянич. — Коломия: Вік, 1997. — 180 с.
3. Лакофф Д. Метафори, котрими ми живем / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — С. 387-415.
4. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова. — М.: Наука, 1988. — 216 с.

5. Серебренников Б. А. Языковая номинация: общие вопросы / Б. А. Серебренников. — М.: Наука, 1977. — 357 с.
6. Словник української мови в 11 т. / [ред. І. К. Білодід]. — Київ: Наукова думка, 1970–1980.
7. Сукаленко Н. И. Отражение быденного сознания в образной языковой картине мира / Н. И. Сукаленко. — К.: Наукова думка, 1992. — 162 с.
8. Webster's Online Dictionary [Electronic resource]. — Access mode: <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Крістіна Головенко** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики ЦДПУ імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* картини світу в аспектах лінгвокультурології, лінгвокогнітивістики та етнолінгвістики.

УДК 811.161.2'42

## МЕТАФОРИЧНЕ ЗМАЛЮВАННЯ СУКУПНОСТЕЙ ЛЮДЕЙ

### Ольга ДІБРОВА (Кременчук, Україна)

*У статті розглянуто метафоричне змалювання сукупностей людей у поезіях Бориса Олійника. Визначено характерні лінгвостилістичні прийоми, якими послуговується автор для змалювання сукупностей людей. Виокремлено семантичну сферу «народ – людина». Проаналізовано парадигму «народ», яка включає в себе елементи як позитивного, так і негативного емотивного звучання. Вербалізація концепту «народ» виявляє авторське світобачення та ставлення поета до рідного етносу. Ця парадигма складається із семантичних сфер «народ як батько», «народ як нерозривна спільнота», «народ як кількісний вимір». Методологічною основою дослідження є положення про зв'язок і взаємодію явищ світу, розуміння мови як складної знакової системи, діалектичний зв'язок мови й мислення, мови й позамовної дійсності (теорії В. фон Гумбольдта, О. Потебні, Е. Сепіра, Б. Уорфа), ідіостилістичні положення лінгвістичного аналізу художнього тексту з акцентуванням на функціонуванні слова в специфічних текстових репрезентаціях, що науково висвітлені в працях К. Голобородька, С. Ермоленко, Л. Лисиченко, О. Маленко, Л. Мацько, В. Русанівського, Н. Сологуб та ін. Наукова новизна одержаних результатів визначається внеском автора у вирішення загальних проблем української лінгвопоетики: комплексне лінгвістичне дослідження ідіостилію Б. Олійника, зокрема його домінуючого складника – метафоризації концептуального простору, – в українському мовознавстві здійснюється вперше.*

**Ключові слова:** мовний образ, метафора, семантика, людина, народ, мовна картина світу, лінгвопоетика

*В статье рассмотрены метафорическое изображение совокупностей людей в стихах Бориса Олейника. Определены характерные лингвостилистические приемы, которыми пользуется автор для изображения совокупностей людей. Выделено семантическую сферу «народ – человек». Проанализировано парадигму «народ», которая включает в себя элементы как положительного, так и отрицательного звучание. Вербализация концепта «народ» обнаруживает авторское мировоззрение и отношение поэта к родному этносу. Эта парадигма состоит из семантических сфер «народ как отец», «народ как неразрывное сообщество», «народ как количественное измерение». Методологической основой исследования является положение о связи и взаимодействии явлений мира, понимание языка как сложной знаковой системы, диалектическая связь языка и мышления, языка и внеязыковой действительности (теории В. фон Гумбольдта, А. Потебни, Э. Сепира, Б. Уорфа), идиостилистические положения лингвистического анализа художественного текста с акцентом на функционировании слова в специфических текстовых репрезентациях, что научно освещены в работах К. Голобородько, С. Ермоленко, Л. Лисиченко, А. Маленко, Л. Мацько, В. Русановского, Н. Сологуб и др. Научная новизна исследования определяется вкладом автора в решение общих проблем украинской лингвопоетики: комплексное лингвистическое исследование идиостилия Б. Олейника, в частности его доминирующей составляющей – метафоризации концептуального пространства – в украинском языкознании осуществляется впервые.*

**Ключевые слова:** языковой образ, метафора, семантика, человек, народ, языковая картина мира, лингвопоэтика

*This article is devoted to the the metaphorical depiction of the collectivity of people in Borys Oliynyk's poetry. The specific linguistic and stylistic methods used by the author to depict the collectivity of people are determined. Isolated the semantic sphere "nation – person". The paradigm "nation" is analyzed, which includes elements of both positive and negative emotional sound. Verbalization of the "nation" concept reveals the author's worldview and the poet's attitude to his native ethnic group. This paradigm consists of the semantic spheres "nation as a father", "nation as an inseparable community", "nation as a quantitative measure". The methodological basis of the research is the position on the connection and interaction of the phenomena of the world, the understanding of language as a complex sign system, the dialectical connection of language and thinking, language and extra – ordinary reality (the theories of W. von Humboldt, O. Potebnia, E. Sapir, B. Whorf), idiosyncrastic provisions of linguistic analysis of artistic text with emphasis on the functioning of the word in specific text representations scientifically highlighted in the researches of K.*



*Holoborodko, S. Yermolenko, L. Lysychenko, O. Malenko, L. Matsko, V. Rusanivskyi, N. Sologub. The scientific novelty of the results is determined by the contribution of the author to solving general problems of Ukrainian literature: a comprehensive linguistic study of B. Olynyk's idiosyle, in particular its dominant component – the metaphorization of the conceptual space – is carried out for the first time in Ukrainian linguistics. In the work for the first time the analysis of metaphors – the representatives of the microconceptosphere "human" as the leading component of the macroconceptosphere UNIVERSE is carried out.*

*Key words: linguistic image, metaphor, semantics, person, people, language picture of the world, linguopoetics.*

Ідіостилістичні положення лінгвістичного аналізу художнього тексту з акцентуванням на функціонуванні слова в специфічних текстових репрезентаціях, що науково висвітлені в працях К. Голобородька, С. Єрмоленко, Л. Лисиченко, О. Маленко, Л. Мацько, В. Русанівського, Н. Сологуб та ін. Мікроконцептосфера «людина» є одним зі складників концептосфери ВСЕСВІТ і представлена в мовній картині світу низкою концептів, серед яких у творах Б. Олійника найбільш актуальними є власне «людина», «Я», «мати», «батько», «народ». *Актуальність* зумовлена потребою розгляду метафоричної площини поезії Б. Олійника. У загальній парадигмі образу людини, що реалізується в трьох площинах, (я – людина – народ), концепт «народ» виявляє авторське світобачення та ставлення поета до рідного етносу. Лексема *народ* у художньо-семантичній площині Олійникових творів має широке коло інтерпретацій і репрезентована семантичною сферою «народ – людина», яка трактується як:

1) жителі країни з родинною асоціативністю, де «народ – батько»: *Коли він [народ] таких колисає для людства синів – // Йому не було і не буде вовік недороду!* (7: 137) (у складі метафори використано однокореневу лексему *недорід*, яку можна сприймати і в актуальному значенні, і в значенні «несправжній народ»); *Він [народ] сиріт дрібних <...> // Отецькою ласкою вигріє в лагіднім серці* (7: 137) (безпосередньо аналогізується з батьком, який визначається як добрий – через відповідні за семантикою іменник *ласка* та іменне словосполучення *лагідне серце*), відповідно й «людина – син»: *Народне візьмеш на макуху, // Він зоддаля розрізнить чин: // І хто є син його по духу, // І хто – по духу – сучий син!* (3: 142). Фразеологізм ідіоматичної природи «не візьмеш на макуху» позначає мудрість народу та його справедливість. Також відбувається протиставлення *син по духу – сучий син*, де останній об'єкт також має фразеологічну природу, не зіставляючись семантично з собакою;

2) форма національної та етнічної єдності (нація, народність), де ця спільнота сприймається як неподільне ціле: *О, де ж ми з тобою, Вольфгангу, були, // як націю нашу... на розстріл вели?! У такому статусі народу метафори часто мають метонімічну природу. Напр.: Згадай нарешті і про свій народ // Хоча б за те, що має він в цю мить // Виконувати каторжну роботу: // За тебе перед людством червоніть* (4: 78).

Загальна семантика цієї поетичної строфи полягає у відповідальності кожного народу перед усім світом за кожного свого члена. Однак, хоча й наявне розмежування одиниць «увесь народ» – «окрема людина», що наближає цю ситуацію до першого пункту, синтаксичні ознаки – займенник-підмет *він*, складений дієслівний присудок *має виконувати та червоніти* – надають *народові* ознаки неподільності;

3) найбільший прошарок суспільства, більшість населення країни, люди ручної праці: *Народ косив і сіяв – народ працював; Це – мій народ. Покінь він жне і сіє – // Я говорю; Це – мій народ. Спогорда не дивись, // Що руки в нього з праці вузлуваті...* (3: 87, 90, 95). Ознаки такої характеристики – дієслова із семантикою «праця» *косив, сіяв, працював, жне*, метафорична сполука – характеристика рук – *руки з праці вузлуваті*. Як ознаки авторського ставлення до *народу* можна відзначити ампліфікований повтор самого іменника *народ*, фразової моделі «це – мій народ», смислової моделі «поки він ... – я говорю», а також волюнтивну форму *спогорда не дивись*;

4) узагалі люди, «переважно у великій кількості» [8, с. 174]. Ця позиція передбачає суто механічний аспект, тому в поетичній мові майже не фіксується. На нашу думку, сюди можна віднести випадки, коли *народ* має значення «всі люди». Напр.: *Випрошуючи кусень «під народ»* (4: 174) (тобто для всіх). У цьому прикладі термінологічна сполука-модель «під

щось» означає статтю фінансового бюджету. Тому навіть її можна визначити як окрему метафору.

Парадигма «народ» включає в себе елементи як позитивного, так і негативного емотивного звучання. У першій площині Б. Олійник поставив високу межу досягнень для українського народу:

– піднести національну гідність, право на існування власними силами: *То вище право падає на сина. // Відстояти перед людьми народ* (3: 90) (наявне протиставлення лексем *люди – народ* з різним семантичним наповненням);

– постати перед усім світом в позитивному світлі: *Вклоніться, великі народи, моєму народу* (7: 137) (протиставлення інших народів і власного з традиційним вітальним пошануванням, вираженим статусним прикметником *великі*);

– бути здатним повстати проти насилля, вступити в бій за свою свободу: *Уб'ють і камінь. Та не уб'ють народ; Та тричі страшніше, що гине безславно народ; Він [народ] все перебуде, бо вже на гірких сухарях / Усе перебув – і не вигаснув у милосерді* (7: 26, 34, 137). Загалом тут реалізується семантична сфера «народ – борець» у загальному контексті боротьби, створеному послідовністю дієслів відповідної семантики *уб'ють, гине, перебув, не вигаснув*, означальними словами (прикметниками, прислівниками) *гіркі, страшніше, безславно*. Як видно з останнього прикладу, Б. Олійник знову вдається до архетипної метафори вогню, коли народ ототожнюється з цією негасимою стихією (*Він... не вигаснув*).

Б. Олійник наголошує на своєму нерозривному зв'язку з українським народом. Ефективним засобом вираження цього зв'язку є вживання особових займенників, звертань як потужних лінгвопоетичних кодів інтимізації художнього тексту, що вживаються для створення ефекту безпосереднього спілкування автора з читачем, вираження внутрішнього я поета, порівн.: *Це – мій народ. Покиль він жене і сіє – // Я говорю; Це – мій народ. Спогорда не дивись, // Що руки в нього з праці вузлуваті...* (3: 87, 90, 95); *Вклоніться, великі народи, моєму народу* (7: 137).

Поет використовує семантичні конструкції, що передають позитивні риси людей як спільноти, їх незламність, відданість Батьківщині: *Падали люди, падали – // Землю свою не зрадили. // Падали, неупокорені, // Землю тримали в коренях* (6: 56). Дієслівна анафора – структурний повтор дієслова *падали* – вказує на незчисленну кількість жертв борців за свою землю, а дієслово *не зрадили*, дієприкметник *неупокорені* та метафорична сполука *землю тримали в коренях* – на незламність народу. Ця ж семантика продовжується і в мікротексті «*І пішли вони владно й зугарно, // Безпечні такі, як на ловах орли молоді...*» (7: 34), де дієслово *пішли* у складі метафори має додаткову семантику «вийшли на бій», а прислівники *владно, зугарно* в ролі обставини способу дії, а також прикметник-означення *безпечні* характеризують людей (народ) як упевнених у своїй силі, у своїй правоті. Звернімо увагу на ототожнення народу, людей з архетипом дерева (*Землю тримали в коренях*), з вираженням позитивного ставлення до нього через народнопоетичну орнітологічну метафору «людина-орел» (*вони... як на ловах орли молоді*).

В інтерпретації концепту «народ» Б. Олійник репрезентує й негативну конотацію. Тобто поет не ідеалізує людину й людську спільноту, для чого використовує у поетичних площинах різні одиниці:

– *люд (рід)*: *Тим часом на майдан ізвідусюд // Сипнув, як просо, іграшковий люд* (7: 153) (семантика «дрібний» виявляється і в порівнянні з *просом*, і у відносному прикметнику *іграшковий*); *Твій рід і люд наївний, мов курей* (7: 149) (семантика «наївний» виявляється через порівняння з курми, що стосується не лише *люду*, а й *роду* як також людської спільноти);

– *кодло*: *Протявши гнівом кодло мурашине, // Прочанин громом струсонув світи...* (7: 161) (за наявності ще однієї асоціації, вираженої відносним прикметником *мурашине*);

– *загал*: *...церкву минувши, ішов у сіряцький загал* (3: 141) (із додатковою семантикою «бідний», вираженою відносно-якісним прикметником *сіряцький*);

– *живий ланцюг*: *Хтось обвуглів над жахом авеню, // Але в живий ланцюг ступає інший вперто...* (3: 113) (лексема *ланцюг* означає «послідовність», тобто за одним іде інший, і ця постійність репрезентується через якісний прислівник *вперто*);

– найманці: *І найманці ревли за срібляки*: // «Віват, неперевершений акторе!» (6: 167) (маються на увазі найнята аудиторія, глядачі, які мусять радісно вітати артиста, доповідача тощо);

– юрба: *І вірив, що юрба – олімп і дно* – // *Раби його примхливої химери* (4: 54). Дві зазначені іпостасі людської спільноти – юрба-дно та юрба-Олімп означають у контексті поезії «Кумир» театралів – відповідно на гальорці та в партері.

Персоніфікація *народу* як нерозривної спільноти досягається через використання слів на позначення зовнішніх і внутрішніх рис людини – одиниць донорської сфери «людина». Так, вербальна площина поезій репрезентує народові «очі»: *Чи, в погріб забившись, налякано кліпа [народ]* (7: 119), «брови»: *З народом заграват не треба, // він добре бачить з-під брови* (3: 142), «рот»: *Чому ж він [народ], зашивши переляком рот, // Співучий та добрий, німує, мов риба* (6: 119), «голос»: *Він [народ] ще назове, не минаючи, всіх імена* (7: 137), «пам'ять»: *А він [народ] не забуде ніколи людського добра // І в пам'ять запише усіх, не питаючи націй* (7: 138). Ці персоніфіковані ознаки визначаються за допомогою відповідних за семантикою словосполучень: *налякано кліпа, бачить з-під брови* (погляд), *зашивши переляком рот, німує, назове* (голос, слово), *не забуде, в пам'ять запише* (пам'ять). Тобто нерозривний людський конгломерат має всі риси окремої людини.

Окремо зупинимось на метафоричному позначенні жіночої та чоловічої спільнот, про що О. Бондаренко зазначає таке: «гендер не є мовною категорією, однак зважаючи на те, що дихотомія статей змодельована суспільством та культурою і віддзеркалена у мові, то його зміст може бути розкритий шляхом аналізу мовних явищ, що пояснює актуальність лінгвістичної компетенції для вивчення культурної репрезентації статі» [2, с.7]. Тобто суто жіночі риси у складі метафоричних сполук набувають своїх специфічних рефлексивних ознак.

Коли ж поетова розповідь стосується сучасного суспільства в конкретних його виявах, то метафоричні сполуки мають сатиричні елементи. Вони стосуються і жінок (*І жони несуть з магазинів у вулик сім'ї* // *Наїдки, вгинаючи емансиповані плечі* – через іменне словосполучення *емансиповані плечі*), і чоловіків (*Звідусіль, як мурашня, // Сунуть чоловічки* – через дієслово *сунуть*, лексему з пейоративною семантикою *чоловічки* і порівняння з *мурашнею*), і всієї сім'ї (*Та схожі, мов краплина в крапелині, – // Крутих батьків розбещені сини!* – через прикметники-означення *круті* та *розбещені*) (7: 128, 153, 171).

Коли ж розповідь стосується минулого – як української землі, так і конкретних родин, то сатиричний відтінок змінюється на відтінок жалю та філософської лірики: *Усе те прийде... Тож діди-міста // Просяють сумно вибрики нащадкам...* (7: 46). І вже збірна лексема *діди* уособлює славне минуле України: *А ваші ж діди / починались красиво, як день. // <...> // Які в них були Наливайки, Сірки, Богуни!* (7: 119, 120).

Якщо вище в прикладі з потенційними героями – частиною народу (*вої, кмети, голоси*) – немає особової конкретизації, то в цьому прикладі спільнота героїв конкретизована через прецедентні оніми – імена борців за свободу українського народу *Наливайка, Сірка та Богуна*.

Таким чином, вербалізація концепту «народ» виявляє авторське світобачення та ставлення поета до рідного етносу. Ця парадигма складається із семантичних сфер «народ як батько», «народ як нерозривна спільнота», «народ як кількісний вимір». Парадигма «народ» включає в себе елементи як позитивного, так і негативного емотивного звучання. У першій площині Б. Олійник ставить високу межу досягнень для українського народу, у другій – сатирично змальовує його негативні риси, зіставляючи з традиційними позначеннями цієї семантичної сфери *яничари, мамлюки, орда* та ін.

Але попри таку вимогливість до земляків поет любить свій народ і пов'язує з ним як своє життя, так і майбутню пам'ять про себе в дітях і онуках: *І мчатиму юно степами, // Доки лунатиме в дітях мій рід і народ* (5: 11) (у метафорі криється сподівання автора на дітей, які мають нести в собі та передати своїм дітям ідентифікаційні ознаки українців).

Перспективним вважаємо укласти словник метафор Бориса Олійника.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андриєнко Л. О. Генеза та особливості структури поетичної метафори барокко : дис. Канд. Філол. Наук : 10.02.01 / Л. О. Андриєнко; Інститут української мови НАН України. – К., 1997. – 200 с.
2. Бондаренко О. С. Концепти «чоловік» і «жінка» в українській та англійській мовних картинах світу : автореф. дис... канд. Філол. Наук / Бондаренко О. С. ; Донецький нац. Ун-т. – Донецьк.– 2005. –19 с.
3. Олійник Б. І. Вибрані твори : у 6 т. / Олійник Б. І. – К. : ПТФ «Просвіта», 2007 – Т. 2 : Камінь з душі. – 223 с.
4. Олійник Б. І. Вибрані твори : у 6 т. / Олійник Б. І. – К. : ПТФ «Просвіта», 2007 – Т. 3 : Вирок. – 256 с.
5. Олійник Б. І. Вибрані твори : у 6 т. / Олійник Б. І. – К. : ПТФ «Просвіта», 2007 – Т. 4 : Сива ластівка. – 96 с.
6. Олійник Б. І. Вибрані твори : у 6 т. / Олійник Б. І. – К. : ПТФ «Просвіта», 2007 – Т. 5 : Поеми. – 192 с.
7. Олійник Б. І. Вибрані твори : у 6 т. / Олійник Б. І. – К. : ПТФ «Просвіта», 2007 – Т. 6 : Поеми. – 224 с.
8. Словник української мови : [в 11 т.]. – К. : Наук. Думка, 1974. – Т. 5. – 840 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Діброва** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри гуманітарно-педагогічних дисциплін Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С.Макаренка.

*Наукові інтереси:* лінгвопоетика, мовна картина світу, концептологія.

УДК 811.112.2'373.7

## К ВОПРОСУ О КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С РЕЧЕВЫМ КОМПОНЕНТОМ)

**Наталія КУЛИКОВСЬКА (Нежин, Україна)**

*У статті розглядаються фразеологічні одиниці німецької мови з мовленнєвим компонентом, систематизуються способи реалізації їх тематичної ознаки, аналізуються особливості їх функціональної специфіки, формулюється висновок щодо їх провідної ролі у формуванні адаптивної культури людини.*

**Ключові слова:** фразеологічна одиниця, мовленнєвий компонент, тематичне поле, функція.

*В статье рассматриваются фразеологические единицы немецкого языка с речевым компонентом, систематизируются способы реализации их тематического признака, анализируются особенности их функциональной специфики, формулируется вывод об их ведущей роли в формировании адаптивной культуры человека.*

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, речевой компонент, тематическое поле, функция.

*The article deals with the German phraseological units with the speech component, systematizes the means of realization of their thematic characteristics, reviews the peculiarities of their functional specificity and their main role in the developing of the adaptive culture of a man.*

**Key words:** phraseological unit, speech component, thematic field, function.

Что есть коммуникация: сообщение, обмен смысловым содержанием, его путь становления, передачи, понимания или форма взаимодействия коммуникантов? Поиску ответа на вопрос посвятили свои труды многие ученые из самых разнообразных сфер научного знания, благодаря чему коммуникация выделилась в самостоятельный объект исследования и завоевала статус метатеории на философском уровне [5, с. 9]. Междисциплинарную позицию науки о коммуникации подчеркивает современное становление ее терминологического аппарата, в дискуссиях о котором активно обсуждается и номинация самой науки – теория коммуникации, коммуникология коммуникативистика, где последняя претендует на международный статус, охватывая информационно-коммуникационную и информационно-коммуникативную сферы [5, с. 14-16].

Исследовательская привлекательность глаголов говорения [1; 3], презентации коммуникативного содержания с помощью различных режимов стратегий и тактик, в частности, на примере печатного медиа-дискурса [4] демонстрирует актуальность рассматриваемой тематики, инициирует изучение тематической наполняемости семантического поля „коммуницировать“, вовлеченность которого во фразеологические единицы немецкого языка составит объект исследования представленной статьи. Предмет пилотного исследования сфокусируется на структуре тематического поля

„коммуницировать“ во фразеологическом сегменте, а также функциональном своеобразии фразеологических единиц, формирующих его.

Заметим сразу, несмотря на то, что лейтмотивность эволюционной нити коммуникации просачивается на различные уровни фразеологического сегмента, структурными единицами для осмысления последнего стали фразеологические сочетания, единства и сращения в интерпретационном смысле классической для отечественной лингвистики классификации В.В.Виноградова, в отношении которых применяется далее термин фразеологические единицы (ФЕ, общее число – 957 ФЕ). Идиоматичность языковых знаков в структурах пословиц, поговорок, крылатых выражений подверглась вынужденному исследовательскому ограничению вследствие несопоставимости лимитных пределов статьи и комплексности коммуникации, исходящей, как известно, из пространственной связи между поселениями и приобретшей на основе своей связующей для коллектива функции черты устной и письменной форм в диахроническом и синхроническом сечениях.

Исследуемый материал показывает, что „коммуницировать“ выступает художественной формой, содержание которой раскрывается процессуальными, предметными, качественно-обстоятельными и призначными фразеологическими единицами с речевым компонентом (ФЕРК), в предикативной части которых по данным материала эксплицитно участвуют глаголы говорения (ГГ), распредившиеся на две подгруппы: (1) **глаголы, описывающие в общих чертах производство речевого сообщения:** *sprechen, melden, sagen, reden, schreiben*; (2) **глаголы, несущие дополнительную информацию о качестве речевого взаимодействия/акта/информативного содержания и характеризующие:** (2.1) звуковое оформление речи: *kreischen, heulen, schreien, brüllen, brummen, maulen, murmeln, volltönen*; (2.2) звукоподражание: *blasen, knallen, knirschen, säuseln, gackern*; (2.3) речевое действие, сопровождающееся речевым актом: *fluchen, schimpfen, spotten, lügen, staunen, stimmen, schwören, versichern, gutheißen, versprechen*; (2.4) манеру изложения, способ произнесения речи: *deklamieren, quengeln*; (2.5) речевое взаимодействие и речевую прогрессию, т.н. интерактивные глаголы: *nennen, fragen, diskutieren, erklären, deuten, schwätzen/schwatzen, verzapfen, quatschen, quasseln, erzählen*, включая передачу содержания мысли: *kennen, wissen*; (2.6) особые виды речевой деятельности: *predigen, nachbeten, telegraphieren, tippen, gurgeln, singen, jodeln, posaunen, leiern, geigen, schweigen*; (2.7) сопровождение акта говорения: *husten, schniefen, hinken, spucken, blättern*; (2.8) физическое восприятие: *lesen, sehen/gucken, betrachten, verstehen*.

При этом физиология глаголов в составе ФЕРК приобретает грамматически и лексически богатую жизнедеятельность. Так, в эксплицитном плане наблюдается активность разнородной префиксации (одно-/многозначной; префиксация морфологических форм наречий, прилагательных) для передачи в частности: (а) фазовости коммуникативного действия: *jn schräg anquatschen „jn unhöflich ansprechen“*; (б) локальности, следствия действия: *lahm daherreden „sich ausweichend äußern“; preußisch daherreden „hochdeutsch (unverständlich) reden“*; (в) перехода в состояние: *jm etw kurz erklären „jm etw durch Schläge beibringen; gegen jn handgreiflich werden“*; (г) завершения и конечной цели действия: *etw hoch und teuer versichern „etwas betreuen“, einer Sache den Segen versagen „etw nicht gutheißen, untersagen, vereiteln“*; (д) насыщенности действия основного глагола: *jm mit etw die Ohren vollblasen/-schwätzen/-quasseln/-schreien „jm zu etw eindringlich zureden“*.

Выделенные ранее ГГ обогащаются в иллюстрациях семантическим планом ФЕРК (выше а, б, д), увеличивая свой количественный показатель: (1): *mitteilen, äußern, ausdrücken*; (2.1) *lärmern, lispeln, zuflüstern*; (2.3) *ausschimpfen, zurechtweisen, ausschelten, fordern, aufstellen, aufschreiben, vorschlagen, grüßen, versprechen, unterbrechen, entschuldigen, ermuntern, nachdenken, radebrechen, verstummen, verschweigen, ausplaudern, erlügen, aussprechen, befehlen, gutheißen, trauen, untersagen*; (2.4) *prahlen, stottern, verbrämen*; (2.5) *ausfragen, antworten, besprechen, erörtern, schildern, wiederholen, verhandeln, ansprechen, einreden, plaudern, beschwatzen, zustimmen, widersprechen, erwidern, formulieren, erwähnen, nachsprechen, zerreden, protestieren; nahdenken*; (2.6) *dichten, reimen, husten, verkündigen, rechnen, telefonieren*; (2.7) *verhören, (an)erkennen, begreifen*, из чего следует вывод, что

„коммуницировать“ соотносится с модификацией активности (напр. глаголы в 2.3, 2.4, вовлекающие две денотативные ситуации: восприятия, его значения и воспринимаемую ситуацию, ее характеристику, формируя эпистемическое отношение).

Идею преобразования предикативного качества развивает семантический переход от речемыслительной активности к иным признакам (выше подчеркнуто в, г), среди которых в эксплицитной модели семантической структуры глагольного значения фиксируются обозначения: (1) действия, (2) деятельности (психической/физической); (3) состояния, что позволяет семантическим средствам на основе языковой формы глагола, выражающей событие с присущим ему моментом времени, (а) узуализировать темпоральную локализацию коммуникативного события и выстроить событийную эпизодичность коммуникации, (б) осуществить информационный синтез и придать статус коммуникативного феномена различным видам поведенческого действия/состояния в целом, (в) передать регулярность интеллектуально-деятельностной модели передачи смысла как ориентационного способа поведения.

Образ действия разворачивается пространственной перспективой, выраженной структурным участием: (а) пространственных наречий: *jn von rechts anquatschen „jn ungehörig ansprechen“*; (б) предлогов, отображающих модификации отношений, где свое выражение получила семантика (1) **пространственная**: (1.1) исходного пункта и удаления от него: *jn aus dem Text bringen „jn vom Thema abbringen“*; *sich etw von der Leber reden/von der Seele schreiben „sagen/schreiben, was einen bedrückt, und dadurch Erleichterung verschaffen“*; (1.2) направления движения: *zu Wort kommen „aus der Verteidigung zum Angriff übergehen“*, *von hinten durch die kalte Küche sprechen „sich nicht unumwunden äußern“*, *jm etw zu Gemüte führen „jm etwas zur reiflicher Überlegung empfehlen“*; (1.3) местонахождения (среди): *zwischen den Zeilen lesen „in einem Text nicht ausdrücklich Gesagtes erkennen, verstehen“*, *jn zwischen den Zähnen haben „mißgünstig über einen Abwesenden reden“*; (сзади): *mit etwas hinter dem Busch halten „mit einer Äußerung zurückhalten“*, *etw hinter der hohlen Hand erzählen „etw verstohlen mitteilen“*; (спереди): *jm etw vor den Koffer knallen „jm etwas unvermittelt mitteilen“*, *kein Blatt vor dem Mund nehmen „offen seine Meinung sagen“*; (1.4) движения через преграду: *jn durch das Maul/die Zähne/den Kakao/die Hechel ziehen „über einen Abwesenden gehässig sprechen“*; (1.5) движения вокруг: *um den heißen Brei herumreden „über etw reden, ohne zum Kern der Sache zu kommen“*, *jm ums Maul gehen „jm zu Gefallen reden“*; (1.6) достижения конечного пункта: *etw bis auf den letzten Buchstaben erfüllen „etw voll und ganz, ohne Einschränkung erfüllen“*; *die Fresse bis auf die Ohren aufreißen „a) beim Gähnen den Mund weit aufsperrern; b) prahlerisch reden“*; (2) **целевая**: *zu allem Ja und Amen sagen „mit allem einverstanden sein“*; *nach Komplimenten fischen „(ugs. scherzh.) (durch Betonen eigener Schwächen Widerspruch herausfordern und) ein Kompliment zu erhalten“*; *jm zum Mund reden „jm schmeicheln, zu Gefallen reden“*; (3) **сопроводительная**: *mit der Grammophonadel geimpft sein „des Redens kein Ende finden“*; *mit dem Schnabel vorneweg sein „vorlaut sein“*; *mit den Händen und Füßen reden „heftig gestikulierend reden“*.

Иллюстративный материал визуализирует структурную включенность человеческого организма в момент осуществления деятельности, где он неотъемлемо сопрягается с коммуникативным действием в пространстве-времени. При этом фразеологические единицы с соматическим компонентом (ФЕСК) разделяют, как видно, свой план выражения на два вида: (1) ФЕСК с имплицитно присутствующим РК, где соматизм, компрессионно архивирующий обобщенную интерпретацию лица, сопровождается разнообразными предикативными признаками активности, состояния, и (2) ФЕСК с эксплицитно присутствующим РК. Количество номинантов-соматизмов в данном тематическом поле впечатляет своим разнообразием: (1) наружные части/зоны тела (фрагменты лицевой части и голова: **Gesicht, Hals, Kopf, Lippe, Ohr, Bart, Nase**; верхние и нижние конечности: **Hand, Bein, Daumen**; лицевая и тыльная стороны тела: **Bauch, Gesäß/Hintern**); (2) внутренние органы, материи систем жизнеобеспечения (пищеварительной: **Mund, Zahn, Zunge, Nieren, Leber, Schlund**; сердечно-сосудистой и кровеносной: **Herz**; нервной: **Gehirn, Nerv, Hirn**; дыхательной и зрительной: **Nase, Lunge, Kehle, Mandel, Auge**; покровной: **Haut**); (3) общие обозначения тела как субстанции: **Seele, Leib, Gemüt, Leiche**, включая также и

„семантические двойники“ соматизмов, осуществившие переход к окачеству: Haut → Schwarte; Mund → Mundstück/-werk/Maul/Schnabel/Schnauze/Gosche/Schnute/Labbe/Klappe; Lunge → Kiemen; Lippe → Labbe; Gesäß → Arsch, Steiß; Nase → Knolle; Gesicht → Fresse; (источники: стилистические варианты, соматизмы животных, предметная сфера как имплицитные номинации).

Тем временем сегмент ФЕРК демонстрирует отношение конъюнкции между гетерогенными классами предметов: *lebende/lebendige (Tages)Zeitung* „Mensch, der gern und ausführlich über andere schwätzt“, *wandelndes Nachrichtenblatt* „Mensch, der über die jüngsten Vorgänge im Leben der Leute Bescheid weiß und sein Wissen verbreitet“. Совпадение предметной референции основного и вспомогательного субъектов метафоры (а) воплощает функциональную идею синхронизации композиционного тела с техническими условиями коммуникации, (б) открывает онтологическую перспективу коммуникативного пространства.

В ходе мониторинга структурного плана именных групп ФЕРК фиксируются обозначения (1) **продуктов коммуникативной деятельности**, представленных абстрактными существительными (Stille/Schweigen, Heulen/Geschrei, Stimme, Sprache, Information, Unsinn/Quatsch/Schmus/Seich/Trara/Quäke/Plausch//Sums/Salm/Kamellen/Geschisti-geschasti); (2) **предметного мира письменных форм общения**, охвативших материальных носителей информации: (а) *печатную продукцию периодических изданий* (Zeitung, Zeitschrift); (б) *печатную продукцию неперидических изданий* (Buch, Roman, Band, Brief, Chronik, Kladde, Nachrichtenblatt, Heft, (Konversations-)Lexikon, Kalender, Karte, Gedicht, Vers, Reim, Testament, Vaterunser, Evangelium); (в) *печатную документацию* (Protokoll, Pass, Fleppe, Register, Liste, Vertrag, Akte, Verpackung, Rechnung, Zettel, Schularbeit); (г) *звуковые носители* (Platte); (3) **произведений устных форм общения**, выраженных (а) *продуктами речевого действия, ограничивающегося кратким текстовым ансамблем слов* (Spruch/Sprüchlein, Äußerung, Phrase, Mitteilung, Botschaft, Ausdruck); (б) *продуктами речевого поведения, представленных продолжительной текстовой структурой* (Unterhaltung, Gespräch, Geschichte, Gebet, Rede, Gebot, Lob, Nachricht, Witz, Gerücht, Kompliment, Vortrag, Diskussion, Schwank, Beten, Segen); (в) *результатов акустически/графически усложненной композиционной текстовой структурой* (Partitur, Lied, Oper, Kantus, Singen, Romanze); (4) **элементов текста**, дифференцирующихся на виды: (а) *характерные для письменной формы текстовой структуры* (Fragezeichen, Punkt, Komma, Paragraph, Kapitel, Schrift, Schreibe, Silbe, Zeile, Buchstabe (P/I), Rand, Rechtschreibung, Stenographie, Fraktur, Papier/Karton/Makulatur (как вид бумаги)); (б) *свойственные устной форме текстового сообщения* (Sendestörung, Signal (Zund), Ton, Aussprache/Sprechen, Schaltpause, Plausch, Hörsagen, Pieps, Takt); (в) *присущие и устной, и письменной формам коммуникации, т.е. имманентно базовые* (Wort/Wörtchen (Zoten, Scheiße, Hü, Hott, Atem, Hurra, Ja), Thema, Text, Name, Sinn, Latein/Deutsch/Französisch/Englisch (как вид языка), Zeichen, Zahl (как вид знака), Botschaft, Antwort, Prosa); (5) **технических коммуникативных условий** (Tisch, Tapet, Kreide, Tasten, Sender, Tinte, Telefon, Grammophon(nadel), Trompete, Schule, Infostand), которые характеризуются высокой степенью полисемии (объем семантики исследуемых 125 включает следующее количество интерпретаций: 1 (27 лексем), 2 (51 лексем), 3 (19 лексем), 4 (12 лексем), 5 (8 лексем), 6 (4 лексем), 8 (2 лексем), 9 (1 лексема), 15 (1 лексема)), что подчеркивает условность отнесения к группе, и позволяет группе в целом получить дальнейшее семантическое разветвление на уровне плана содержания (2б – 2, 2в – 4, 3а 5, 3б 21, 3в – 2, 4а – 4, 4б – 5, 4в – 12, 5 – 1 лексем).

Такой тематический прирост доказывает, что (а) тропинки освоения пространства коммуникации получили разнообразие в видовом отношении дискурсивных практик, усложнялись технически, в результате чего формировались коммуникационный дизайн и относительная стабильность собирательного пространства „коммуницировать“, (б) и тело, и коммуникация/слово выступили исторически первичными моделирующими системами значения, получив синхронизацию богатой разветвленности лексем-номинантов в сегментах ФЕРК и ФЕСК.

Дальнейший контрастивный анализ ФЕРК и ФЕСК обнаруживает (а) **резервуарность коммуникации/слова и тела**: (группы с датив-управлением) *im Gespräch sein* „Gegenstand von (öffentlich diskutierten) Verhandlungen und Überlegungen sein“; *einen Kloß/ Knödel im Hals/ einen Knoten in der Zunge haben* „wortkarg sein“ → *etwas in der Gegend rumschreien* „überall laut verkündigen“; (группы с аккузатив-управлением) *etwas in Worte kleiden* „etwas sprachlich ausdrücken“; *ins Märchenbuch kommen* „ins Klassenbuch eingetragen werden“; *jm ein Loch/Löcher in den Bauch/Kopf reden/quatschen* „auf jn nachdrücklich und ausdauernd einreden“ → *etwas in den Raum stellen* „etwas zur Diskussion vorlegen“; (б) **передачу актуального для событийного промежутка и возникающего через определенный интервал отношения** благодаря предлогам с двойным падежом: *auf der Abschlußliste stehen* „vorgesehen sein, aus seiner Stellung entfernt, entlassen zu werden“ → *jn auf die Verlustliste setzen* „mit js Rückkehr nicht mehr rechnen; der Aufrechterhaltung einer Bekanntschaft nicht trauen“; *auf dem Maul sitzen* „wortkarg sein“ → *nicht aufs Maul gefallen sein* „schlagfertig sein“, что в результате эпизодической фазовости создает эффект цикличности коммуникации с пространственным интервалом, апеллирует к полноте действия, быстроте его протекания (ср. также разговорные формы глагольных префиксов *rum*, *runter* выше), демонстрируя подвижность в системе координат коммуникативного пространства.

В динамике созвучия слова и тела внимание привлекает семантическое аккумулятивное представление обезличенного антропоса в метафорических переносах: „*Mensch, der etwas macht/ausführt*“, „*Mitschüler*“, „*Sprecher*“, „*Klavierspieler*“, „*Vielwisseur/Vielwissender/Gebildeter/ Gedächtniskünstler*“, „*Nachrichtensprecher*“, где реализуется аналитическая форма глагольной семантики действия и визуализируется проекция приобретения социальных качеств человеком.

Свое социальное обоснование коммуникация получает в пространстве плюралистичности коммуникантов, увидеть которые помогают (а) определитель в именной группе (притяжательное местоимение, существительное): *sein Amen zu etwas geben* „*seine Zustimmung zu etwas geben*“; *in der Leute Maul kommen* „Gegenstand der Unterhaltung der anderen werden“ → *js Evangelium sein* „*etw bedingungslos glauben und als höchste Instanz für eigenes Handeln anerkennen*“; (б) самобытное по своим качественным характеристикам определение-прилагательное: *einen Rand haben* „*ausgiebig reden; redselig sein*“ → *einen großen Rand haben* „*großsprecherisch sein; prahlen*“; (в) реципрокальное местоимение, осуществляющее обратный переход с субъекта на объект, в результате чего инициатор действия является одновременно объектом того же действия со стороны другого коммуниканта/-ов: *einander Schlagworte um die Ohren knallen* „*einander mit Schlagworten bekämpfen*“; (б) рефлексивное местоимение *sich*, реализующее анатомическую идентичность и смысловое преобразование приобретенного качества в ходе интер-акции: *sich das Maul verbrennen* „*sich durch Äußerungen schaden*“; *sich die Seele freihusten* „*sich aussprechen*“; *sich aus der Tinte ziehen* „*sich aus einer üblen Lage befreien*“.

Возникновение рефлексивно-реципрокальных отношений в предикативной части топикализирует показатель эгоцентричного антропоцентризма коммуникативного пространства, акцентирует его в процессе изменения последнего, как и сама цикличность преобразований и перерождений телесных форм утверждает идею неограниченности самого коммуникативного пространства.

Если в качестве субъекта отношений человек получает функцию организации рассматриваемого пространства коммуникации, то в статусе объекта коммуникативной практики он сам становится его частью. Различную направленность объективной характеристики действия демонстрирует валентностный потенциал глаголов: с Датив-объектом: *jm etw auf den Leib schreiben* „*eine Bühnenrolle völlig der Besonderheit eines Schauspielers anpassen*“, *jm einen Tick anhängen* „*jn für geistesgestört erklären*“, в структуре предложной группы: *bei jm den richtigen Nerv treffen* „*js Hauptinteressengebiet treffen*“; с Аккузатив-объектом: *jn aus dem Maul rauslassen* „*über jn nicht sprechen*“, в структуре предложной группы: *für jn die Schnauze hinhalten* „*sich für andere opfern*“, в результате чего объект коммуникативной практики сам оказывается в позиции разностороннего перманентного влияния со стороны внешнего пространства. При этом в составе каузативной



структуры, где именные группы функционируют в качестве комплемента глагола, его обязательного актанта, слово как результат воздействия субъекта действия проявляет высокую степень зависимости от волевых свойств коммуниканта, о чем свидетельствует частотность структур с модальным отношением: волеизъявления (*wollen*), возможности, умения (*können*); долженствования (*müssen*), необходимости/возможности осуществления действия (*lassen*): *ein Wörtchen mitreden wollen* „Mitentscheidung fordern“; *nicht mehr Piep sagen können* „kein Wort mehr äußern können; sprachlos sein“; *sich etw aus der Nase leiern lassen* „eine Äußerung nur widerstrebend, nach und nach entlocken lassen“.

В технологической ретроспективе антропометрического тела структурный план ФЕРК акцентирует участие в эксплицитном плане выражения (1) производимой телом работы (*Atem, Puste*): *jm den Atem verschlagen* „jn sprachlos machen“, *die Puste anhalten* „nicht weitersprechen“; (2) элементов одежды как социальных атрибутов тела, которые в пространственном отношении покрывают тело с головы до ног, включая верхнюю, центральную и нижнюю его части: *Hut, Kragen*→*Weste, Hemd, Knopf*→*Nose*→*Schuh, Stiefel*: *sich einen Schuh anziehen* „eine Äußerung auf sich selber beziehen“; (3) возможного нарушения (анатомической) целостности тела (*Wunde*): *das Messer in der Wunde rumdrehen* „Unangenehmes erneut zur Sprache bringen“, *Salz in die Wunde steuern* „js unangenehme Situation durch eine Äußerung schmerzhafter machen“, что (а) раскрывает измеримость и полноту антропометрического образа относительно его биокультурной фактурности и социальной множественности; (б) утверждает принцип трансформирования ресурсов тела в готовую продукцию общества.

Возможно ли рассматривать семантическое пересечение информационно-энергетического поля „коммуницировать“ с онтологическим полем „человек“ как смысловой взрыв? В поисках ответа обратимся к исследуемым знакам, где коммуникация сопрягается с экзистенциально ключевыми понятиями: „мир“, „жить/существовать“, „любить“, „верить“, „быть“, „умирать“: (1) в ФЕРК (а) на структурном уровне: *auf Karten leben* „sich sehr einschränken müssen“; *auf Tauchstation leben/sein* „a) sich versteckt halten; b) sich nicht äußern“; *der Welt entsagen* „sich ganz aus dem allgemeinen (gesellschaftlichen) Leben zurückziehen“; (б) в интерпретации: *die Zeitung abbestellen* „sterben“; *aus der Trickkiste erzählen* „Lebenserfahrungen mitteilen“; *fromme Lieder singen/ im Gesangbuch blättern* „einander herzen und drücken; koitieren“; *Leute zusammenschreiben* „ein Paar standesamtlich trauen“; (в) на уровне структуры и в плане семантики: *jn tot und lebendig reden* „jm im Reden weit überlegen sein“; *nur auf dem Papier existieren* „schriftlich festgelegt, aber nicht verwirklicht sein“; *einen Schwank aus seinem Leben erzählen* „Selbsterlebtes erzählen“; (2) в ФЕСК на уровне плана семантики и структуры: *sich um Kopf und Kragen reden* „durch unvorsichtiges Handeln/Reden sein Leben, seine Existenz verlieren“; *nicht an Herzdrücken sterben* „unverhohlen seine Meinung sagen“.

Резюмируя, можно сказать, что тематическое поле „коммуницировать“ обозначает не только жизненно необходимое операциональное действие тела человека, но и технологически творческое пространство, начинающееся в нем, простирающееся через него и примыкающее к нему как один из ключевых видов его действия. Точечная собирательность тематического поля „коммуницировать“ с позиций внутренней для коммуникации и внешней для нее перспективы социобиологически различного антропоцентрического агенса помогла увидеть многоаспектность феномена коммуникации, ее участие в формировании адаптивного поведения человека, что корреспондирует с нетрадиционной для лингвистической литературы этологической функцией языка [2, с. 111-113]. Какие же локальные эффекты приобретает коммуникация во внутреннем и внешнем пространстве, как оптимизировать отношения в коллективе и, наконец, почему, научившись говорить, мы учимся молчать – вопросы, сохраняющие свою интригу для последующих исследований.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дворник О.Д. Функциональная категоризация глаголов говорения в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.Д.Дворник. – Белгород, 2003. – 157с.
2. Киклевич А. Притяжение языка: Т.2 : Функциональная лингвистика / А.К.Киклевич. – Olsztyn: Instytut dziennikarstwa i komunikacji społecznej Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego w Olsztynie, 2008. – 391 с.

3. Михайлова Л.М. Глагольные способы репрезентации концепта "ГОВОРЕНИЕ" в современном английском языке : дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Л.М. Михайлова. – Ростов-на-Дону, 2009. – 144 с.
4. Потапенко С.І. Структура англомовних статей в аспекті періодичності публікації часописів новин / С.І. Потапенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2006. – № 27. – С. 60-65.
5. Шалина И.В. Современная коммуникативистика: практикум: [учеб.-метод. пособие] / И.В. Шалина. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2016. – 128 с.
6. Duden [online] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.duden.de>
7. Duden Redewendungen/Wörterbuch der deutschen Idiomatik, 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2002. – Band 11. – 956 S.
8. PONS [online] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://de.pons.com/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Куликовська** – викладач кафедри німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

*Наукові інтереси:* фразеологія, ідіоматика, фразеосемантика, прагматика, комунікативна лінгвістика.

UDK 81'366'37=124=13

## GERMANIC AND SLAVONIC ETYMOLOGICAL AND SEMASIOLOGICAL PARALLELS (TERMINOLOGY OF COURT)

*Anastasiia FEDOROVA (Kyiv, Ukraine)*

*In this article we will draw our attention to the investigation of archaic legal terminology that shows us the obvious interconnection between law and religion in ancient societies. Two Germanic and Slavonic etymological and semasiological parallels within the group of archaic words, designating the earliest courts, will be singled out in the paper. Special attention will be drawn to the specific terminological semantics of the law terms. The lexemes, which will be under consideration, are the following: O. Engl. words *hūs-þing* and *þing* that originated from the Germ. \*þing-/þang- 'draw up', 'gather', also Old Frisian thing 'thing', O. Engl. *þing-hūs* 'court-house'. As the result, such dynamic semantic model as 'gathering of people', 'meeting' → 'meeting for public, social affairs/a common cause' → 'a common cause', 'court' can be stated. The Slavonic semasiological parallels to the previously stated Germanic lexemes: Old Russian *мѣжа* 'court, trial', 'litigation', 'struggle', which is derived from *мѣжати* 'have legal proceedings', 'litigate', 'work', 'be zealous, take pains' should be mentioned. One more semantic model (represented by the reflexes of the I.-E. root \*dhē- 'set, put, do', notably Germ. \*dōmaz, Proto-Slav. \*sōdъ) 'rule', 'law', 'regulations' → 'court', 'court of justice' is under consideration in the article. O. Engl. *dōm* 'doom', 'judgement', 'judicial sentence', 'law', 'ruling', 'governing', 'command'; 'might', 'power', 'majesty', Goth. *dōms* 'judgement', 'sentence', 'glory', 'fame', *dōmjan* 'to sentence', 'to condemn' and other lexemes are viewed within this semantic model. The development of Old Russian *судъ* 'sentence, verdict, judgement, court decision, blame, censure' alongside with 'death, decease', *судъ*, *с@дъ* 'the same', and also their derivatives *судьба*, *с@дъба* 'court, court of justice/law', 'justice', 'trial', 'sentence, verdict', 'decision' and 'predestination' are considered as an example of a typological semasiological parallel to O. Engl. *dōm* 'doom', 'fate', 'destiny'. After the analysis of two groups of legal terms going back to common for the Germanic and Slavonic languages I.-E. roots several reasons for the generality of the semantic development in these language groups were determined in the paper.*

**Key words:** Indo-European, court, dynamic semantic model, law, trial.

*У статті увага буде приділена дослідженню архаїчної правової термінології, яка показує нам очевидний зв'язок права та релігії у давніх суспільствах. У статті буде виокремлено дві германські та слов'янські етимологічні та семасіологічні паралелі у групі архаїчних лексем, які вживаються на позначення перших судів. Спеціальна увага буде приділятися специфічній термінологічній семантиці правових термінів. Лексемами, які будуть підлягати аналізу, є д.-англ. *hūs-þing* та *þing*, які походять від н.-герм. \*þing-/þang- 'стягувати', 'збирати', also Old Frisian thing 'thing', O. Engl. *þing-hūs* 'будівля (приміщення) суду'. Як результат, така динамічна модель семантики, як 'зібрання людей' → 'зібрання', 'суд' → 'зібрання для суспільної діяльності' → 'суспільна дія', 'суд' може бути представлена. Слов'янські семасіологічні паралелі до попередньо визначених германських лексем: д.-рус. *дѣжа* 'суд, судове засідання, (судове) слідство; судовий розгляд; суд; слухання справи, тяжба', 'судовий процес, позов', яке походить від *дѣжати* 'судитися', 'вести тяжбу'. Ще одна семантична модель (яка представлена рефлексами і.-с. кореня \*dhē- 'установлювати') 'правило', 'закон', 'правило, норми, інструкції' → 'суд' аналізується у статті.*

**Ключові слова:** індоєвропейський, суд, динамічна модель семантики, закон, судовий процес.

The investigation of legal language nowadays seems to be of great importance. Archaic legal language perfectly shows us the obvious interconnection between law and religion in ancient societies. In this paper we will single out two Slavonic and Germanic etymological and semasiological parallels within the group of archaic words, designating the earliest courts, and

define the origin of terminological meanings of these lexemes. Despite the precisely defined etymology of the mentioned law terms their specific terminological semantics has not yet attracted a special attention of linguists. Therefore, there is a reason to study the main vectors of the development of these lexemes in details.

I. First of all, we will draw our attention to the O. Engl. words *hūs-þing* and *þing* that originated from the Germ. \***þing-/þang-** ‘draw up’, ‘gather’ < I.-E. \***ten-/ton-** ‘pull, draw’, ‘strain’ [2]. This etymology presupposes such dynamic semantic model as ‘**gathering of people**’, ‘**meeting**’ → ‘**meeting for public, social affairs/a common cause**’ → ‘**a common cause**’, ‘**court**’. Terminological meanings of the derivatives from this etymon can be traced down with taking into account such examples as: Old Frisian *thing* ‘thing’, ‘(legal) provision’, ‘assembly, court of justice’, *thingslūtene* ‘disturbance of court session’, *thingtīd* ‘time for holding court’, Scot. *thing* ‘affairs of state’, ‘meeting or convention concerning public affairs’, Isl. *ting* ‘a meeting of citizens concerning public affairs’. It is important to note that O. Engl. *þing* **firstly** denoted ‘a thing, a single object, material or immaterial’, ‘a thing that is done, an action, a proceeding’, ‘cause, reason’, and **secondly** – ‘a meeting, court’, *þing gehēgan* ‘to hold a meeting’, *Hē Freán gesihd faran tō þinge* ‘the meeting held at the day of judgement’ [1]. In other words, we have two groups of meanings with two central sememes ‘(common) cause, affair (that unifies everyone)’ (primary sememe) and ‘meeting, gathering’ (secondary sememe), that gave rise to ‘court’.

Previously mentioned legal («court») meanings are fixed in the system of cognate terminological composite words, cf.: O. Engl. *þing-hūs* ‘court-house’ that is ‘a building containing law courts’ and *hūs-ting* ‘meeting’, ‘court’, which is structurally reversed to the previously mentioned compound. This word can also be used as a productive stem in compounds, cf.: *þing-ræden* ‘intercession’, ‘advocacy’, ‘pleading’, ‘intervention’, *þing-stede* ‘a place where a meeting is held’, *þing-stōw* ‘a place of meeting’, ‘a public place’ [1: 1060–1062; 5; 6].

O. Engl. *hūs-ting* ‘meeting’, ‘court’, ‘tribunal’ is of Scandinavian origin (Icel. *hūs-þing* ‘council or meeting to which a king, earl or captain summoned his people or guardsmen’). Cf. «*Mid hundeahtigum marcan hwītes seolfres be hūstinges gewihte*». It is clearly understandable that O. Engl. *hūs-ting* is a compound word, consisting of two root morphemes – *hūs* and *ting*. It is so called apparently from its being held within a building when other courts were held in the open air. Such motivation can be proved by the fact that *hūs* was used as a separate word, meaning ‘house’, ‘family’, and it was often used as a component in compound words. It is interesting that in King Cnut’s reign (1016–1035) the *hustings-weight* set the standard for precious metals [1: 568–569]. The word *husting* (usually plural) was later used to designate the highest court of London; also the temporary platform from which nominations for Parliament were made; hence, the parliamentary election proceedings. In addition it should be mentioned that there was such a notion as *hustings courts* ‘often but not always found in most boroughs, this court originally was set up for the settlement of trading matters and disputes arising from trade’. Now the word *hustings* (usually, *the hustings*) is used in politics and has the following meaning ‘the process of trying to persuade people to vote for you by making speeches’.

The Scottish term *lawting* ‘the supreme court of judicature in Orkney and Shetland, in ancient times’ denotes the same investigated term. It also consists of two elements: *law* and *ting*.

We should mention the Slavonic etymological parallels to the previously stated Germanic lexemes: Old Russian т#жьба ‘court, trial’, ‘litigation’, ‘struggle’, which is derived from т#жатис# ‘have legal proceedings’, ‘litigate’, ‘work’, ‘be zealous, take pains’ by a regular word-formative model with the suffix *-ьb-*. This word-formative pair shows the same semantic development (‘pull’ → ‘litigate’) in the productive verb [3, 3: 1102–1103]. In the Slavonic language we have a very similar development of the legal meaning: ‘to gather for a common cause, affair, a common work’ → court of justice as a trial (legal proceedings)’.

II. One more semantic model (represented by the reflexes of the I.-E. root \**dhē-* ‘set, put, do’, notably Germ. \**dōmaz*, Proto-Slav. \**sъdъ*) can be defined as following:

**DSM ‘rule’, ‘law’, ‘regulations’ → ‘court’, ‘court of justice’**

Cf.: O. Engl. *dōm* ‘doom’, ‘judgement’, ‘judicial sentence’, ‘law’; ‘ruling’, ‘governing’, ‘command’; ‘might’, ‘power’, ‘majesty’, Goth. *dōms* ‘judgement’, ‘sentence’, ‘glory’, ‘fame’, *dōmjan* ‘to sentence’, ‘to condemn’, O.-H.-Germ. *tuom* ‘court, court of law’, ‘judgement’, ‘sentence’, *tuomen\** ‘to judge’, ‘to try (in jurisdiction)’, ‘pass judgment’ [1: 207–208].

Except legal meanings, the O. Engl. lexeme *dōm* has other meanings, e. g., ‘glory’, ‘magnificence’, ‘honour’, ‘praise’, ‘dignity’, ‘authority’; ‘will’, ‘free will’, ‘choice’; ‘sense’, ‘interpretation’ [1: 207–208]. Some of these meanings can be explained as the result of the further evolution of such sememes:

1) ‘law, right’ (further – as ‘choice’, ‘will’, ‘wish’), cf. similar development in the Slavonic languages, where we have, for instance, Old Slavonic с@дь ‘law’, ‘right’, Old Russian судъ, с@дь ‘the right of justice’, on the one hand, and Old Russian судъ ‘will’, ‘wish’, on the other hand [3, 3, ч. 1: 603–607; 4: 244, 249, 250];

2) ‘court as judgement, opinion’ (further – as ‘sense, feeling, sensation’, ‘mind, consciousness’, ‘interpretation’). The development of the secondary semantics (‘judgement’, ‘opinion’) on the basis of proper terminological legal meaning (‘court, court of justice’) (as, for example, in Danish *dom* ‘sentence, verdict’ and ‘judgement’) has its analogy in the Slavonic languages, cf. Old Russian судъ ‘judgement’ alongside with ‘opinion’, ‘reasoning’ and Old Slavonic с@дити ‘judge’ alongside with ‘think’, ‘decide’, ‘consider’, ‘arrive at a conclusion’ [4: 244, 249, 250];

The history of the appearance of the sememes ‘fame’/‘glorify’, ‘respect’/‘to honour’, ‘success’, ‘prosperity’, ‘magnificence’, ‘(to) praise’, ‘dignity’ in the investigated lexemes is still unclear. They might have appeared (rather late) in the composition of some phraseological phrases, but also it is not ruled out that they have appeared as the result of enantiosemy: (‘court (judicial) judgement’, ‘conviction’, ‘blame’ → ‘abuse’ → ‘fame, glory’, ‘honour’ and further – ‘prosperity’, ‘magnificence’, ‘praise’, ‘dignity’, ‘pride’, ‘respect, esteem’. Cf. the possibility of the usage суд as blame, reproach: Old Russian судъ ‘abuse, blame’ [4: 244]. The same can be applied to the verbal semantics: ‘to blame, censure’ → ‘to abuse, revile’ → ‘to praise, extol’, ‘to glorify’, ‘to honour’, ‘to respect’.

Returning to the question of the typology of the development of the semantics in the Germanic and Slavonic languages, we should state one more similarity, i. e. – the generality of the shift here ‘court, court of justice’ → ‘fate’ and ‘death’, cf. O. Engl. *dōm* ‘doom’, ‘fate’, ‘destiny’, Engl. *doom* ‘the same’, ‘death’ and Old Russian судъ ‘sentence, verdict, judgement, court decision, blame, censure’ alongside with ‘death, decease’ [4: 244, 249, 250], судъ, с@дь ‘the same’ [3, III, ч. 1, с. 603–607], and also their derivatives судьба, с@дьба ‘court, court of justice/law’, ‘justice’, ‘trial’, ‘sentence, verdict’, ‘decision’ and ‘predestination’ [3, III, ч. 1, с. 608].

We have analyzed here two groups of legal terms going back to common for the Germanic and Slavonic languages I.-E. roots. The generality of the semantic development in these language groups is determined by several reasons: 1) by the realization of the common regularities in the Slavonic and Germanic languages, which were laid down as far back as the I.-E. period, when the ancestors of the Slavs and Germanic people had contacts within one narrow area; 2) by the areal Germanic and Slavonic contacts in the period of the development of separate I.-E. languages.

#### REFERENCES

1. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary based on the manuscript collections of the late / J. Bosworth // [supplement by T. Northcote Toller]. – London, Oxford : at the Clarendon Press, Oxford University Press, 1955. – 1302 p.
2. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков / В. В. Левицкий. – Винница : Нова Книга, 2010. – Т. I. – 616 с.
3. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам / И. И. Срезневский. – СПб. : Типогр. импер. академии наук, 1893–1912. – Т. 3. – 910 с.
4. СлРЯ XI–XVII вв. – Словарь русского языка XI–XVII вв. / [гл. ред. В. Б. Крысько] – М. : Наука, 2008. – Вып. 28. – 303 с.
5. Old World and Medieval Legal Terms : Режим доступа [http://www.everingham.com/family/data2/rec0032.html]
6. Tiersma M. Peter Legal Language / Peter M. Tiersma. – Chicago : The University of Chicago Press, 1999.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Анастасія Федорова – викладач кафедри англійської філології та перекладу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: порівняльно-історичне мовознавство, історична семасіологія.

УДК – 811. 161. 1’373.23

НАИМЕНОВАНИЯ КВН: ВОПРОСЫ СЕМАНТИКИ

Виктория ВАЩЕНКО (Днепр, Украина)

*В статті в загальному вигляді розглядаються проблеми семантичного вивчення найменувань груп осіб (КВК). Наведено ряд прикладів найменувань груп осіб, що займаються комерційною, політичною, творчою діяльністю, що ілюструють типи КВК. Надаються перспективи досліджень.*

*Розгляд семантики назв творчих колективів КВК неможливий без аналізу системи мовних форм, якими передається значення назв творчих колективів КВК, а також специфіки створюваних значень в назвах творчих колективів КВК (відповідно до їх функціональних особливостей). У питанні назв творчих колективів КВК-слів важливо визначити головне значення слова - те, яке в найменшій мірі залежить від контексту, тобто знаходиться в позиції мінімальної обумовленості від оточення. Контекст нами розуміється як відрізок тексту, необхідний і достатній для певного значення того чи іншого слова або поєднання слів. Головне значення слова є реалізацією первинної семантичної функції слова. У цьому сенсі воно може бути названо первинним. Вторинні (або часткові) значення слова більшою мірою обумовлені своїм оточенням: в них семантичному змісту головного значення як би приєднуються ще елементи контексту. Семантика номінацій груп осіб - система відносин між планом позамовних змісту (концептом) і планом формального мовного вираження позамовних змісту.*

**Ключові слова:** денотат, сигніфікат, номінація, семантика, назва, семантична функція слова.

*В статье в общем виде рассматриваются проблемы семантического описания названий творческих коллективов КВН. Приводятся различные примеры наименований групп лиц, которые иллюстрируют типологию названий творческих коллективов КВН. Сделаны некоторые выводы о перспективах исследований названий творческих коллективов КВН.*

*Рассмотрение семантики названий творческих коллективов КВН невозможно без анализа системы языковых форм, которыми передается значение названий творческих коллективов КВН, а также специфики создаваемых значений в названий творческих коллективов КВН (в соответствии с их функциональными особенностями). В вопросе названий творческих коллективов КВН-слов важно определять главное значение слова – то, которое в наименьшей степени зависит от контекста, т.е. находится в позиции минимальной обусловленности от окружения. Контекст нами понимается как отрезок текста, необходимый и достаточный для определенного значения того или иного слова или сочетания слов. Главное значение слова является реализацией первичной семантической функции слова. В этом смысле оно может быть названо первичным. Вторичные (или частичные) значения слова в большей степени обусловлены своим окружением: в них семантическому содержанию главного значения как бы присоединяются еще элементы контекста. Семантика номінацій груп осіб – система отношений между планом внеязыкового содержания (концептом) и планом формального языкового выражения внеязыкового содержания.*

**Ключевые слова:** денотат, сигніфікат, номінація, семантика, название, семантическая функция слова.

*The problem considered in this article has to do with the development of semantic description of nominations of people groups. Language material consists of variety of names of humorous clubs. Different examples of the names of various people groups (leading commercial, political, creative activities) are suggested to illustrate their types. Prospects of the research are presented in the article.*

*Consideration of the semantics of the names of the creative teams of the KVN is impossible without an analysis of the system of language forms, by which the meaning of the names of the creative teams of the KVN is transferred, as well as the specifics of the created values in the names of the creative teams of the KVN (in accordance with their functional characteristics). It is necessary to dwell on some aspects of the development of semantic theories in order to understand the differences with modern cognitive semantics, but at the same time to represent a commonality of tasks and methods of linguistic and cognitive semantics. In the question of the names of creative groups of KVN-words, it is important to determine the main meaning of the word - the one that is least dependent on the context, i.e. is in the position of minimum conditionality from the environment. Context we understand as a piece of text, that is necessary and sufficient for a certain meaning of a word or a combination of words. The main meaning of the word is the realization of the primary semantic function of the word. In this sense, it can be called primary. Secondary (or partial) meanings of a word are more conditioned by their surroundings: in them the semantic content of the main meaning is, as it were, supplemented by elements of the context. The semantics of nominations of groups of persons is the system of relations between the out-of-language content plan (concept) and the plan for formal linguistic expression of extralinguistic content.*

**Key-words:** denotat, significat, nomination, semantics, name, semantic function of a word.

**Постановка проблеми.** Проблема, розроблювана в статті, – семантичне описання названь КВН, котрі є матеріалом дослідження. Прикладами таких груп КВН є *Славянські пістони, Веселі ребята, Психіндустрія, Синдикат*.

Теоретичною базою нинішнього дослідження послужили вітчизняні та зарубіжні роботи, розглядаючи лінгвістичні, прагматичні, семантико-лексичні та ін. аспекти функціонування мовних одиниць [1-8]. Актуальність та новизна дослідження обумовлені незрозумілістю проблеми, потребою додаткових досліджень в області антропоники, відсутністю комплексного описання найменувань *груп* людей, а також відсутністю типології *названь творчих колективів КВН*. В цілі та задачі входить охарактеризувати основні типи та типологію *названь творчих колективів КВН*.

Розгляд семантики названь творчих колективів КВН неможливо без аналізу системи мовних форм, котрими передається значення названь творчих колективів КВН, а також специфіки створюваних значень в названь творчих колективів КВН (в відповідності з їх функціональними особливостями). Особливості форм визначаються формальними мовними структурами. Специфіка семантики значень преломляється в світ різних семантичних теорій – від теорії семантики лексического значення, лінгвістическої семантики, семантики фреймів та ін. до когнітивної семантики.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Семантика як теоретичне вчення о створюваних значеннях була введена та широко розроблювалась французькими ученими, наприклад, Дж. Лайонзом. Пізніше Н. Н. Болдырев та М. А. Кронгауз зводять семантику до когнітивної семантики, Дж. Лайонз пише про «лінгвістическу семантику», роблячи акцент на *формах* вираження значення в мові. Ю. Д. Апресяном (главою Московської семантическої школи), І. А. Мельчуком та А. К. Жолковским розроблена теорія «Смысл – Текст». Ця модель лежить у істоків російської семантики. Ми опираємося на лінгвістическу семантику Дж. Лайонза, приймаємо положення теорії Ю. Д. Апресяна, а іменно, – «смысл определяет текст» та виходимо в когнітивну семантику на прикладах фактического матеріалу названь творчих колективів КВН. Ю. Д. Апресян досліджував комбінований словарь, створив комбінований словарь. Семантика слів в цьому словарі описується в вигляді розвернутих формалізованих тлумачень, використовуючи обмежений набір одиниць; семантически більш складні елементи тлумачуться через більш прості, поки не доходить до використання незрозумілих далі елементів – так називаних «семантических примітивів», погоджуючись з концепцією польської семантическої школи А. Богуславського та А. Вежицької. Обидві школи погоджувалися, що значення мовних одиниць відноситься не безпосередньо до оточуючої дійсності, а до представлення носія мови про цю дійсність (іноді називаними концептами) [2, 15]. Задачу семантического аналізу лексики бачили в тому, щоб виявити «наївну картину» світу, описати її основні категорії. Учені зверталися до концептів, теорії концептуального аналізу для осмислення проблем лексическої семантики (способи представлення лексического значення, відображення структури значень багатозначного слова в тлумаченні та ін). Результатом досліджень цього кола питань була монографія Ю. Д. Апресяна «Лексическа семантика», «Смысл – текст» з оглядом світових семантических досліджень кількох попередніх десятиліть.

Необхідно зупинитися на деяких аспектах розвитку семантических теорій, щоб розуміти відмінності з сучасною когнітивною семантикою, але в той же час представляти сукупність завдань та методів лінгвістическої та когнітивної семантики. Значення «мовляється» різноманітністю мовних засобів: переносом значень, синонімією, стилістическими засобами. Вибір засобів залежить від прагматических установок номінатора та прагматических особливостей функціонування номінацій.

Н. П. Анисимова в статті «У істоків французької семантики: Мишель Брель» відзначає «пріоритет семантическої моделі, що виходить з пірсівско-моррісовскої триади (синтактика – семантика – прагматика)». Ці частини триади з часом стали ієрархізовані: прагматика підкоряє семантику, котра, в свою чергу,

предопределяет синтактику. При этом все три отдела остаются сугубо разделенными, не поддающимися какому-либо синтезу [1]. В отличие от триады тривиумная модель, лежащая в основе европейской лингвистики, предполагает гармонический синтез ее составляющих (логика – грамматика – риторика). Примером такого синтетического подхода может служить семантическая теория М. Бреалю, разработанная в конце XIX века и послужившая основой французского подхода к проблемам лексической (и не только) семантики, теории дискурса, интерпретации текста.

В учении М. Бреалю семантика – это наука о значениях (*science des significations*): ее область распространяется на все уровни языковой системы *с выходом за рамки лексического уровня*.

Продолжением семантики М. Бреалю становится «Лингвистическая семантика» (ЛС) Дж. Лайонза. Термин «лингвистическая семантика» сейчас «используется шире», пишет Дж. Лайонз, кроме этого «существует несколько по праву отдельных видов семантики, каждый из которых имеет свою собственную предметную ориентацию или фокус внимания: лингвистическая, философская, антропологическая, психологическая, литературная и другие семантики» [9, с. 14]. Семантика – это, по определению, наука о значении, а лингвистическая семантика – наука о значении в той мере, в какой значение систематически кодируется в словаре и грамматике (так называемых) естественных языков [9, с.14]. Такое определение лингвистической семантики, как таковое, не встречает возражений. Но при этом оно остается почти полностью неинформативным, пока не будет сказано далее, во-первых, что имеется в виду под «значением» и, во-вторых, что имеется в виду под «кодированием» в данном контексте. Значение рассматривается Дж. Лайонзом под «более широким углом, чем это делают большинство лингвистов», как подчеркивает сам Дж. Лайонз. Проблемы, в число которых входят разграничение значения и употребления, пропозиционального (или репрезентационного) и непропозиционального значений, компетенции и употребления (*performance*), предложений и высказываний, подробно рассматриваются в «Лингвистической семантике» Дж. Лайонза [9]. Между лингвистами больше согласия по поводу релевантности различий между значением и его употреблением. Дж. Лайонз делает упор на связь значения в его рассмотрении в ракурсе современной лингвистической семантики без знакомства с ее философским фундаментом.

**Цель статьи.** Таким образом, цель нашей статьи состоит в том, чтобы раскрыть особенности семантики названий КВН, опираясь на указанную теоретическую базу.

**Изложение основного материала.** Семантика языковой единицы включает семантику лексического значения, но, по М. Бреалю, не ограничена исключительно этим лексическим значением. Дж. Лайонз говорит об изоморфизме языковых единиц и об их инвариантных лексических значениях, а также подчеркивает, что у лингвистической семантики существует «философский фундамент», то есть понятийная сторона в широком понимании этого слова, а значит, в дальнейшем мы будем неизменно говорить о концепте. Таким образом, рассуждая о философском фундаменте знака, мы приходим к «понятию как форме мышления и категории логики» – это итог познания, результат, в котором обобщается опыт человеческого знания о мире. Лексическое значение (далее ЛЗ) слова представляет языковое отражение объекта: это краткая характеристика обозначаемого предмета. Основная функция семантики языкового значения – это указание на определенное внеязыковое содержание, на те или иные специальные знания, которые имеются в человеческом опыте. Существенным и важным оказывается здесь отграничение данной языковой единицы от других, особенно близких по значению и функциям в речи. В качестве содержательной стороны языковой единицы лексическое значение включается в систему языка, отражает ее национальную специфику и характеризует слово с точки зрения его эмоционально-экспрессивной окраски.

Существует два взгляда на то, что такое ЛЗ. 1. Денотативная концепция (ЛЗ «идет» от слова к предмету) – лексическое значение слова соотносится с обозначаемым предметом или понятием. 2. Сигнификативная концепция (ЛЗ есть понятие). Существует связь слова с понятием о предмете. Связь не непосредственная, а опосредованная. Лексическое значение – это реализация понятия средствами определенной языковой системы. ЛЗ названий

творческих коллективов КВН – реализация понятия средствами языковой системы, которой пользуется номинатор. Названия творческих коллективов КВН употребляются с переносным значением. Семантика таких названий творческих коллективов КВН продиктована прагматической функцией названий творческих коллективов КВН, а также коммуникативным пространством, которое отмечено М. Бреалем. Пример (на наш взгляд неудачного названий творческих коллективов КВН), в состав которого входит термин – *Клуб трезвых людей*. Неудача в создании названий творческих коллективов КВН продиктована контрастирующими ассоциациями трезвый – пьяный, и цепочкой ассоциативных связей с ядерным концептом «Алкоголизм».

Для лексического значения важны следующие его составляющие.

1. Лексема – это слово во всей совокупности значений и форм. 2. Словоупотребление – применение одного из значений слова в речи. 3. Оттенок значения – выражение дополнительных свойств, добавочного смысла.

4. Дефиниция, которая раскрывает лексическое значение слова. 5. Внутренняя форма слова – первичное значение, которое отражает признак, по которому назван предмет.

6. Мотивированность (или прагматическая соотнесенность, как мы её понимаем). К её видам относится 1) фонетическая мотивированность. Например, в названиях творческих коллективов КВН *Ватные палычи* мотивирован игрой слов *палочки-палычи*. Вторым видом мотивированности (прагматической соотнесенности) является 2) лексико-семантическая мотивированность, выраженная в названиях КВН *Молния* и реализующая перенос значения по типу метонимического переноса характеристик денотата с разными референтами (группа людей и явление природы).

Важную роль в понимании семантики той или иной единицы играет её мотивированность. Вопрос о языковой мотивированности решался в двух главных направлениях. Одно из них было связано с исследованием внутренней, системной обусловленности языковых единиц, которая была открыта Ф. де Соссюром и изучалась Ш. Балли, Ст. Ульманом, Э. Бенвенистом и др. Другое с поиском взаимосвязи понятийной стороны языка, психических процессов, процессов мышления и действительности. Исследователями были выделены следующие типы внутренней и внешней мотивированности языковых единиц: морфологический (словообразовательный), семантический (мотивированность друг другом значений полисемантического слова), фонетический (мотивированность звуковой стороны знака действительностью), а также объективный (мотивация предложений отражаемой в них объективной действительностью), психологический (обусловленность внутренней языковой формы мироощущением говорящих) и эстетический (выражение чувств и эмоций в художественном творчестве) [5, с. 13]. Б. А. Зильберт, напротив, утверждал, что «языковой знак ни в каком отношении не является произвольным. Знаковая система языка мотивирована системой элементов общественного сознания (концептов), которые, в свою очередь, детерминированы реальными предметами действительности (денотатами)», хотя знаком он считал только звуковой комплекс одностороннюю сущность [5, с. 27]. Модель Б. А. Зильберта описывает мотивированность единиц языка в плане прагматики (отражения отношения человека к знаку), в плане семантики (внутренней формы слова, его морфологической и семантической мотивированности), в плане фонетической формы и в плане синтактики (системно-структурных и текстовых факторов, факторов речевой ситуации, включающих уровень фоновых знаний участников акта общения и саму речевую ситуацию) [5, с. 30].

С введением Е. Куриловичем понятия «деривации» [7] мотивированность стала интерпретироваться как результат словообразовательных и синтаксических деривационных процессов языка, выражающийся в соответствии друг другу формы и содержания языковых единиц, а также как процесс их обусловливания исходными, мотивирующими единицами [14] и др.

**Выводы и предложения.** В вопросе ЛЗ названий творческих коллективов КВН -слов важно определять главное значение слова – то, которое в «наименьшей степени зависит от контекста, т.е. находится в позиции минимальной обусловленности от окружения» (цит. по [14, с. 34]. Контекст нами понимается как отрезок текста, необходимый и достаточный для



определенного значения того или иного слова или сочетания слов. Вслед за Д. Н. Шмелевым мы подчеркиваем, что первое значение (главное) наиболее обусловлено парадигматически и наименее синтагматически. Функциональная связь значений вместе с ассоциативной (общностью или непрерывностью их внутренних форм) цементирует значения и объединяет их в семантическую структуру слова. Главное значение слова является реализацией первичной семантической функции слова. В этом смысле оно может быть названо первичным. Вторичные (или частичные) значения слова в большей степени обусловлены своим окружением: в них семантическому содержанию главного значения как бы присоединяются еще элементы контекста. Например, в метонимическом переносе значения: действие – результат действия. Приведем примеры названий творческих коллективов КВН литературно-вымышленного общества в произведении И.Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок» «*Рога и копыта*»). Метафорический перенос ЛЗ, основанный на сходстве в способе представления оценки реализован в названиях творческих коллективов КВН. Метафорический перенос, основанный на сходстве функций, реализован в названиях КВН *Динамит, Торнадо, Пингвины*. Таким образом, мы имеем дело с семантической деривацией, которая основывается на метафорическом и метонимическом переносе ЛЗ.

В аспекте семантического рассмотрения номинаций речь идет о воспринимаемых образах/предметах действительности – в терминах когнитивной семантики говорят о семантике фреймов, о сценариях (предметов и ситуаций) действительности и о семантических прототипах – категориях базового уровня. Семантика номинаций групп лиц – система отношений между планом внеязыкового содержания (концептом) и планом формального языкового выражения внеязыкового содержания. План содержания – семантика концепта представляет собой систему концептосфер пространства фактического материала названий творческих коллективов КВН.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация / Е. Е. Анисимова. М. : Флинта, 2003. – 245 с.
2. Апресян В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций / В. Ю. Апресян Д. Ю. Апресян // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 3 – 28.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 316 с.
4. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Зильберт Б.А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты / Б.А.Зильберт. – Саратов: Изд-во СГУ, 1986. – 210 с.
6. Кронгауз М. А. «Воплощенное» и «невоплощенное» имя собственное: некоторые аспекты референции / М. А. Кронгауз // Экспериментальные методы в психолингвистике. – М. : Наука, 1987. – С. 118 –135.
7. Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая. К теории частей речи /Е. Курилович // Очерки по лингвистике. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1962. – С. 57-70.
8. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 876 с.
9. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. Введение / Дж. Лайонз // Язык. Значение. Контекст. – М. : Языки славянской культуры, – 2003. – 400 с.
10. Мельчук И. А. Толково-комбинаторный словарь современного русского языка: Опыт семантико-синтаксического описания русской лексики / Мельчук И. А., Жолковский А. К., Апресян Ю. Д. и др. –Wien : Wiener Slavistischer Almanach, 1984. – 636 с.
11. Потеня А. А. Мысль и язык [Электронный ресурс] / А. А. Потеня. – Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1892. – 236 с. – Режим доступа: <http://www.onoma.newmail.ru/antroponim.htm>
12. Сетаров Д. С. Номинация, мотивация и этимология слова (на материале названий животных) Текст. / Д. С. Сетаров. Вильнюс, 1984. – 68 с.
13. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М. : Прогресс. – 1977. – 696 с.
14. Шмелёв А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А. Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 454 с.
15. Wierzbicka A. Cross- Cultural Pragmatics: The semantics of Human Interaction / A.Wierzbicka. – Berlin, N.Y. Mouton de Gruyter, 1991. – 389 p.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**Виктория Вашенко** – аспирант кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара.

*Научные интересы:* концептология, семантические особенности наименований.

УДК 811.111'27'37(045)

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА НАЙМЕНУВАНЬ ВІКОВИХ ПЕРІОДІВ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

**Анастасія ПОЖАР (Київ, Україна)**

Стаття присвячена вивченню лексико-семантичної групи «вік людини» в лінгвістиці. Особливу увагу приділено опису засобів вираження найменувань вікових періодів життя людини та аналізу лексем на позначення віку людини в англійській мові. Розвиток наукової лінгвістичної думки, потреба у виявленні загальних закономірностей формування та функціонування «вікової» лексики стимулює науковий інтерес до висвітлення проблеми вербалізації поняття «вік» в англійській мові. В статті пропонується парадигмальна модель поняття «вік людини», де всі складові об'єднуються в п'ять центральних компонентів: дитинство, підлітковий вік, молодість, зрілість і старість. Досліджувані компоненти є найбільш значущими, цілісними та актуальними в англійській мовній моделі. В статті детально описуються та характеризуються мовні засоби вираження основних вікових періодів життя людини. Огляд англійської літератури дозволяє включити підлітковий вік поряд з іншими віковими компонентами до складу поняття «вік», як актуальний, центральний і цілісний компонент вікової парадигми. В загальноживаній англійській мові відносно чітко виділяється п'ятикомпонентна парадигмальна модель основних вікових періодів життя людини, що позначаються такими номінативними одиницями: *childhood (infancy)*, *adolescence (juventility)*, *youth*, *maturity* і словосполученням *old age*.

Ключові слова: лексико-семантична група, поняття «вік людини», лексичні засоби позначення вікових періодів людини: «дитинство», «підлітковий вік», «молодість», «зрілість», «старість».

Статья посвящена изучению лексико-семантической группы «возраст человека» в лингвистике. Особое внимание уделяется описанию средств выражения наименований возрастных периодов жизни человека и анализу лексем для обозначения возраста человека в английском языке. Развитие научной лингвистической мысли, потребность в выявлении общих закономерностей формирования и функционирования «возрастной» лексики стимулирует научный интерес к освещению проблемы вербализации понятия «возраст» в английском языке. В статье предлагается парадигмальная модель понятия «возраст человека», где составляющие объединяются в пять центральных компонентов: детство, подростковый возраст, молодость, зрелость и старость. В статье подробно описывается и характеризуются языковые средства выражения основных возрастных периодов жизни человека. Обзор англоязычной литературы позволяет включить подростковый возраст наряду с другими возрастными компонентами в состав понятия «возраст», как актуальный, центральный и целостный компонент возрастной парадигмы. В общеупотребительном английском языке относительно четко выделяется пятикомпонентная парадигмальная модель основных возрастных периодов жизни человека, которая обозначается такими номинативными единицами: *childhood (infancy)*, *adolescence (juventility)*, *youth*, *maturity* и словосочетанием *old age*.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, понятие «возраст человека», лексические средства обозначения возрастных периодов человека: «детство», «подростковый возраст», «молодость», «зрелость», «старость».

The article deals with the study of the lexical-semantic group "person's age" in linguistics. Particular attention is drawn to the description of the means of expressing the names of age periods of human life and the analysis of English labels for indicating the age of a person. The development of scientific linguistic thought, the need to identify the general patterns of the formation and functioning of the "age" vocabulary stimulates the scientific interest in highlighting the problem of verbalization of "person's age" notion in the English language. The article suggests a paradigmatic model of the "person's age" notion, where all the components are united into five central components: *childhood*, *adolescence*, *youth*, *maturity* and *old age*. The investigated components are the most significant, integral and relevant in the English language model. The article describes in details the linguistic means of expressing the main age periods of human life. An overview of English literature allows the adolescent age, together with other age components, to be included into the content of the "person's age" notion as an actual, central and holistic component of the age paradigm. In the common English language, a five-component paradigm model of the main age periods of a person's life is clearly distinguished, denoted by the following nominative units: *childhood (infancy)*, *adolescence (juventility)*, *youth*, *maturity* and *old age*. The materials of research were nominative units selected from lexicographic sources denoting the age characteristics of human life. The method of studying the features of the structuring and composition of the lexical-semantic group of names of age periods of human life is relevant for the further study of the means of denoting the age characteristics of the character in the English-language artistic discourse.

Key words: lexical-semantic group, the "person's age" notion, lexical means of identifying a person's age: «*childhood*», «*adolescence*», «*youth*», «*maturity*», «*old age*».

**Постановка проблеми.** Робота присвячується опису засобів вираження поняття «вік» в англійській мові, яке досліджується нами в нерозривному зв'язку з людиною, оскільки саме людина, в першу чергу, асоціюється з поняттям «вік», хоча цією властивістю володіє будь-який об'єкт нашої планети. Вік безпосередньо відноситься до людини і характеризує її, будучи однією з найбільш важливих характеристик людини.

Поняття «вік» первинне для будь-якого етносу і має національно-культурну специфіку, тому воно відіграє важливу роль у концептуалізації світу людиною. Отже, поняття «вік» є обов'язковим компонентом будь-якої людської культури взагалі і англосмовної культури зокрема.

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** Найбільш дослідженим і розробленим є вивчення лексико-семантичної групи «вік людини» в лінгвістиці. Розвиток, конкретизація та деталізація численних питань, пов'язаних з лінгвістичним вивченням різних номінацій із загальним значенням «вік людини» знаходить своє характерне вираження в з'ясуванні походження окремих видових назв та характеристики окремих лексико-семантичних полів і груп [2; 3; 5; 12; 15; 16; 17; 18]. В. Г. Гак [6] представляє поняття «вік людини» у вигляді шкали, О. В. Бахмет – у вигляді дуги, де уявлення про кордони вікових періодів є розмиті [4]. Н. В. Крючкова подає вікову класифікацію у вигляді континууму, де сусідні зони перетинаються і накладаються одна на одну [11]. Розвиток наукової лінгвістичної думки, потреба у виявленні загальних закономірностей формування та функціонування «вікової» лексики закономірно стимулює науковий інтерес до висвітлення конкретних питань на матеріалі різних мов: основні мовні засоби вербалізації поняття «вік» в англійській, французькій та російській мовах [18], структура поняття «вік людини» в українській, російській та англійській мовах, архетипні образи у структурі цього поняття [14]. Зіставний аналіз тематичних полів та груп здійснюється у працях Д. Кацкової [9]. Загальний характер мають роботи, в яких розглядається поняття «вік» як фрагмент російської мовної картини світу та виявляється національна специфіка в найменуванні людей за віком: на матеріалі англійської та російської мов [10]; на матеріалі російської, англійської та української мов [13].

**Завдання та матеріал дослідження.** Актуальність обраної теми зумовлена загальною тенденцією сучасних лінгвістичних студій у межах когнітивно-дискурсивної парадигми на об'єктивне встановлення корпусу номінативних одиниць позначення вікових періодів життя людини в англійській мові. **Мета** дослідження полягає у вивченні лексико-семантичної групи найменувань вікових характеристик людини в англосмовному дискурсі. **Матеріалом** дослідження є відібрані з лексикографічних джерел номінативні одиниці, що позначають вікові характеристики життя людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «вік» - багатовимірне, об'ємне ментальне утворення. Дане поняття має конкретну мовну реалізацію і відноситься до антропологічних категорій. В основі поняття «вік» лежить вихідне основне значення лексеми «вік» / *age*, яке реалізується в наступному визначенні: кількість прожитих років. В цьому випадку в розуміння віку включаються всі вікові періоди разом узяті ("*the number of years someone has lived*") [22]. Також «вік» може позначати певний період (час, тривалість, частину) життя ("*one of the particular periods of someone's life*"). Крім цього, лексема *age* має ще одне значення в своїй компонентній структурі, що має відношення до віку і позначає конкретний віковий період - «старість» ("*the state of being old*"). Основне денотативне значення поняття служить базою для оформлення похідних значень. У структурі поняття це відбивається в тому, що в ній є центральна (ядерна) і периферійна зони.

Таким чином, поняття «вік» складається з його зовнішньої категоріальної віднесеності і внутрішньої смислової структури. Обидві сторони включають його центральний базисний елемент (для внутрішньої структури він служить основою прототипового значення всіх слововживань; для зовнішньої - моделлю категоризації всіх його значень).

Багатовимірність даного поняття виражається в тому, що воно складається з декількох компонентів, які певним чином структуровані. Внаслідок того, що вікова періодизація досліджуваного поняття, запропонована в психологічній і біологічній науках представляється нам дуже докладною, а кордони між різними складовими поняття «вік» є умовними і рухливими, взаємопов'язаними і взаємообумовленими, в статті пропонується п'ятиаспектна парадигмальна модель поняття, де всі складові об'єднуються нами в п'ять центральних компонентів: *дитинство, підлітковий вік, молодість, зрілість і старість*. Досліджувані компоненти є найбільш значущими, цілісними і актуальними в англійській культурній мовній моделі. Лексикографічні джерела відзначають нейтральність лексем *дитинство, підлітковий вік, молодість, зрілість і старість* за стилістичним та емоційно-експресивним забарвленням. Незважаючи на це, в свідомості мовців дані вікові лексеми існують з додатковими конотаціями, що виникають в результаті оцінювання людини на тому чи іншому віковому етапі та зіставлення періодів людського життя з природними явищами [12, с. 110].

Не зважаючи на те, що багато досліджень поняття «вік» на матеріалі англійської мови представляють чотиричленну парадигму складових (*дитинство, молодість, зрілість і старість*), ми віддаємо перевагу заявленій вище п'ятичленній парадигмальній моделі, з включенням *підліткового віку* як рівноправного її члена, оскільки на це є достатні підстави, обумовлені лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами.

По-перше, тенденції сучасності, бурхливий розвиток психологічної науки ставлять *підлітковий період* в один ряд з *дитинством, юністю, зрілістю і старістю*. Поняття *teens* займає особливе місце в культурі Заходу і США, оскільки тінейджери, з одного боку, уособлюють «падіння» західного і американського суспільства, з іншого - встановлюють моду, з ними пов'язують майбутні надії, на них орієнтується споживчий ринок. По-друге, огляд англосмовної прозової художньої літератури, де приділяється нітрохи не менше уваги даному віковому відрізьку, дозволяє включити *підлітковий вік* поряд з іншими віковими компонентами до складу поняття «вік», як актуальний, центральний і цілісний компонент вікової парадигми. По-третє, не дивлячись на відносну швидкоплинність «віку підлітка» в порівнянні з іншими віковими періодами, *підлітковий вік* – є виключно важливим у становленні особистості людини і переломним етапом між *дитинством* і *юністю*.

Хотілося б відзначити неоднозначність лінгвістичного способу вираження даного вікового періоду в англійській мові. Згідно словниковим даним в англійській мові існує дві основні одиниці, що позначають поняття - *adolescence і teenage age (teens)*. Ці одиниці відрізняються не тільки в формальному, але і в змістовному планах. Наведемо їх словникові дефініції для того, щоб засвідчити цю відмінність. *Adolescence* - «*the time, usually between*

*the ages of 12 and 18, when a young person is developing into an adult»* або «*the period of your life when you change from being a child to being a young adult»*. Teenage age (teens) - «*the period of your life when you are between 13 and 19 years old»* [22]. Ми представляємо поняття «*відлітковий вік*» як сукупність англomовних концептів *adolescence* і *teenage age (teens)*. Іменем поняття служить одиниця *teenage age (teens)* як більш поширена і використовується англomовним соціумом одиниця.

Позначенням самого раннього періоду життя людини - з моменту народження до одного-двох років (рідше - до 7) - є стилістично і емоційно нейтральне найменування *infancy* - «найранній період людського життя, раннє дитинство» [22; 19]. Синонімом *infancy* виступає вкрай рідко вживане найменування *babyhood*. *Infancy*, як і його синоніми, входить в поняття *childhood*, що володіє більш широким віковим діапазоном: «час від народження до змужніння, статевої зрілості» [22 (2: 343)].

Віковий період, що йде слідом за *childhood*, називається *adolescence* - період між дитинством і зрілістю, який триває від 14 до 25 років у чоловіків і від 12 до 21 року - у жінок [22; 20; 21 (1: 371)]. *Adolescence* - зазвичай характеризується як перехідний період між *childhood* і *adulthood*, хоча іноді *adolescence* ототожнюють з змужнілим. Звідси в словниках (англomовних тлумачних) досить точно визначається нижня межа даного періоду (12-14 років) і менш чітко - верхня (18-25 років) [19; 22].

В. І. Жельвіс висловлена думка про те, що на обсяг поняття *adolescence* вплинула поява неологізмів 30-40-х років ХХ століття *teener, teenager*, що позначають осіб і віковий період від 13 до 19 років [7]. Основою об'єднання осіб віку від 13 до 19 років послужила формальна ознака - загальний для даної групи англійських числівників суфікс - *teen*. Однак, таке об'єднання стало можливим і тому, що пов'язано перш за все з понятійною стороною, а не обумовлено чисто граматично, як вважає [7, с. 27].

Період життя, який настає після *childhood* і передує *maturity*, позначається словами *juvenescence* - стан юності, стан, коли людина стає молодою, юність [22 (5: 646)] і *youth* - «рання частина життя, в особливий період між дитячим і зрілим віком, зокрема, період життя від змужніння до повного завершення росту [22 (12: 77)].

Якщо *juvenescence*, як і *adolescence*, походить від латинської мови, вкрай маловживане, то найменування *youth*, навпаки, широко функціонуючи в загальноновживаній мові, мові художньої літератури, проникає в живу мову. Поняття «юності» та «молодості» не розмежовано однослівним найменуваннями (в англійській мові відсутнє поняття, відповідне українському «юність»), а уточнюються описово: за допомогою визначень (*early youth, first youth, late youth*). Близьким синонімом *youth* є слово *youthhood*, яке в даний час зустрічається вкрай рідко і вважається архаїчним.

Окремої згадки вимагають найменування *adolescence* - «якість або стан перебування юним, молодим, або в періоді зростання» [22 (1: 123)] і *juvenility* [22 (5: 646)], а також позначення *youthfulness* і *youngness*, у яких сема віку значно ослаблена.

Період, який слідує у віковій шкалі за *adolescence* і охоплює вік людини приблизно від 25-30 до 55 років, позначається словом *maturity*, яке полісемантичне, володіє широким понятійним обсягом, що включає ряд аспектів, у тому числі і віковий [22 (6: 246)]. Даний віковий період чіткіше позначається словосполученнями: *mature age, age of maturity* (зрілий вік). *Maturity* в поєднанні зі словом *age* активно функціонує в науковому стилі. Позначення *maturity* запозичене з латинської мови, стилістично і емоційно нейтральне [8, с. 32].

Період життя людини, який настає слідом за *maturity*, найбільш точно передається тільки словосполученням *old age*, семантично, а також в світлі загальної аналітичної тенденції англійської мови, що наближається до статусу складного слова: *Old age* - «*the period during which the human life cycle is drawing toward a conclusion. In modern societies the onset of the old age tends to be very sudden and is usually marked by a compulsory retirement at the age of 55, 62 or 69»* [19, с. 269].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** З усього сказаного можна зробити висновок, що у загальноновживаній англійській мові відносно чітко виділяється п'ятикомпонентна парадигмальна модель основних вікових періодів життя людини, що позначаються такими номінативними одиницями: *childhood (infancy), teenage, adolescence (juvenility), youth, maturity* і словосполученням *old age*. Методика дослідження особливостей складу лексико-семантичної групи найменувань вікових періодів життя людини є актуальною для подальшого дослідження засобів позначення вікових характеристик в англійській мові.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авдеева О. А. Средства выражения концепта «возраст» в английском языке: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 / О. А. Авдеева. – Санкт-Петербург, 2007. – 220 с.
2. Ашхарава А. Т. Концепт «дитя» в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 / А. Т. Ашхарава. – Архангельск, 2002. – 202 с.
3. Барабаш О. В. Лексико-семантичне поле «фізично зрілий» як компонент мовного образу парубка // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – Вип. 34. – 2004. – С. 286–288.
4. Бахмет О. В. Языковая актуализация оценки геронтологических преобразований личности: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 / О. В. Бахмет. – СПб, 2006. – 220 с.
5. Власова К. А. Словообразовательные гнезда МОЛОДОЙ – СТАРЫЙ в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 / К. А. Власова. – Н. Новгород, 2002. – 19 с.
6. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). М., 1977. – 263 с.
7. Жельвис В. И. Взаимоотношение слов и понятий adolescent (adolescence) и teenager в свете гипотезы лингвистической относительности // Вопросы социолингвистической вариативности языковой нормы. Ярославль, 1981. – С. 20-27.
8. Иванова И. П., Чахоян Л. П. История английского языка. Учебник. – М.: Высш. школа, 1976. – 319 с.

9. Кацкова Д. Имена возраста в русском и словацком языках: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01; 10.02.03 / Дарина Кацкова. – Москва, 1987. – 212 с.
10. Костина Л. Т. Исследование группы прилагательных возраста в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.04 / Л. Т. Костина. – Москва, 1978. – 250 с.
11. Крючкова Н. В. Концепты возраста (на материале русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 / Н. В. Крючкова. – Саратов, 2003. – 252 с.
12. Литвиненко Ю. Ю. Концепт «возраст» в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 / Ю. Ю. Литвиненко. – Омск, 2006. – 259 с.
13. Матвеев В. И. Структура семантического поля возраста человека (на материале русского, украинского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 / В. И. Матвеев. – Киев, 1984. – 276 с.
14. Орлова Ю. В. Мотивуючі ознаки концепту «вік людини» (на матеріалі української, російської та англійської мов) // Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство. – Луганск, 2007. – Вип. 3. – С. 110-115.
15. Путягин Г. А. О принципах организации групп в лексической системе (на материале имен существительных, называющих человека по возрасту, росту, степени физической силы и степени физической красоты): дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 / Г. А. Путягин. – Воронеж, 1975. – 204 с.
16. Семиряк В. Д. Номінація дитини в українській мові // Вісник Запорізького державного університету. – 2002. – Філологічні науки. – № 3. – С. 118-121.
17. Хашимов Р. И. К вопросу о формировании русской возрастной лексики (историческое формирование и современное функционирование возрастных наименований несовершеннолетних детей): дис. ... канд. филол. наук / Р. И. Хашимов. – М., 1973. – 200 с.
18. Щербо П. А. Особенности вербализации концепта — возраст в системах типологически разных языков (на материале английской, французской и русской лексики): автореф. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / П. А. Щербо. – М., 2008. – 26 с.
19. Encyclopedia international. New York: Grolier incorporated, 1974. - 452 p.
20. Hockett Ch. F. A course in modern linguistics. - N. Y. : The Macmillan Company, 1958, XI. - 621 p.
21. Lyons J. Semantics: In 2 vol. - Lnd. Etc. : Cambridge univ. Press, 1978, vol. 1. - 371 p.
22. The Oxford English dictionary: In 12 volumes. - Oxford: Clarendon press, 1970-1974.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Анастасія Пожар** - аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* прагмалінгвістика, дискурсологія, невербальна семіотика, теорія номінацій, теорія дейксису, польові дослідження.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОНОМАСТИКИ ТА ТЕРМІНОЗНАВСТВА

УДК 821.161.2'373.2

### ОСНОВНІ ЧИННИКИ ВИЗНАЧЕННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ПАРАДИГМ УКРАЇНСЬКИХ ВЛАСНИХ ІМЕН ОСІБ

**Юлія АХМЕДОВА (Кропивницький, Україна)**

*У статті з'ясовано головні фактори, які впливають на систему відмінювання іменників, та встановлено критерії для виокремлення словозмінних парадигм українських власних чоловічих та жіночих імен, зокрема маркованість категорією чоловічого, жіночого, подвійного роду; наявність варіативних закінчень, тотожність морфологічних змін; однотипність акцентуаційних парадигм; відхилення від прогнозованих форм. Крім того, виявлено особливості словозміни зрібніло-пестливих варіантів антропонімів, що відмінюються за зразками першої та другої відмін іменників тощо.*

*Ключові слова:* морфологічна парадигма, словозміна, антропонім, морфологічні зміни, флективний ряд, категорія роду, акцентуаційна парадигма.

*Ю. Ахмедова. Основные факторы определения морфологических парадигм украинских собственных мужских и женских имен. В статье выяснено главные факторы, влияющие на систему склонения существительных, и установлено критерии для выделения словоизменительной парадигмы украинских собственных мужских и женских имен, в частности маркирование категорией мужского, женского, двойного рода, наличие вариативных окончаний, тождество морфологических изменений, однотипность акцентуационных парадигм, отклонения от прогнозируемых форм. Кроме того, выявлены особенности словоизменения уменьшительно-ласкательных вариантов антропонимов, склоняемым по образцам первого и второго склонения существительных и др.*

*Ключевые слова:* морфологическая парадигма, словоизменение, антропоним, морфологические чередования, флективный ряд, категория рода, акцентуационная парадигма.

*Yu. Akhmedova. The main factors of establishing morphological paradigms of Ukrainian male and female proper names. This article establishes the main factors which have an influence on the system of noun's cases. It shows us criterions for marking out inflecting paradigms of Ukrainian personal names for women and men, separately marking with the masculine, feminine or common gender; availability of different endings, identity of morphological changes; the same type of accentual paradigms; deflexion from the predictable forms; opened peculiarities of inflection reductive and caressing variants of anthroponyms, which case is like the first and second ones.*

*Key words:* morphological paradigm, definition, anthroponym, morphological changes, flective line, gender, accentual paradigm.

В українському мовознавстві проблемою словозміни іменника займалися такі вчені, як Є. К. Тимченко, С. П. Бевзенко, Л. А. Булаховський, І. К. Кучеренко, С. П. Самійленко, П. С. Дудик, І. Г. Матвіяс, М. А. Жовтобрюх, І. Р. Вихованець, І. Р. Вихованець, М. М. Затоканюк, М. Я. Плющ, О. В. Болюх, А. П. Загнітко, В. О. Юносова, Г. В. Воронич та інші.

Особливості відмінювання різних класів та підкласів онімів досліджували І. І. Ковалик, Ю. К. Редько, П. П. Чучка, Л. Т. Масенко, В. О. Горпинич, З. Т. Франко, І. М. Железняк, Н. П. Дзятківська, Л. Г. Скрипник, С. І. Головащук, С. Л. Ковтюх, І. І. Трійняк, О. М. Кашталян та інші. Варто зазначити, що в сучасній лінгвістиці немає системного опису словозміни українських власних імен осіб з урахуванням екстра- та інтралінгвальних чинників, не виокремлено елементарні парадигматичні класи, що й зумовило актуальність публікації.

Мета статті – дослідити основні чинники визначення морфологічних парадигм українських власних імен осіб. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) охарактеризувати фактори, які впливають на систему відмінювання іменників; 2) установити критерії, що визначають словозмінні парадигми власних чоловічих та жіночих імен в українській мові.

У „Словнику української ономастичної термінології” Д. Г. Бучко та Н. В. Ткачова зазначають, що парадигма власної назви поєднує дві складові частини: словозмінну і словотвірну. Словозмінна (або морфологічна) парадигма оніма „обмежена системою відмінків певної мови й визначається морфологічним родом і типом відмінювання конкретної власної назви” [2, с. 146].

Власні імена людей відмінюються за зразками іменників відповідної відміни та групи, що репрезентовано в їхній системі словозмінних парадигм.

Аналізуючи особливості відмінювання лексико-граматичних класів української мови, С. Л. Ковтюх робить висновок, що „парадигматичні системи змінних частин мови складаються на основі ряду факторів, у першу чергу, на основі граматичних значень морфологічних категорій, характерних для цих частин мови, та семантики” [6, с. 4]. У низці праць, присвячених вивченню системи чинників, які визначають парадигми змінних частин мови, дослідниця виокремлює такі позиції, як: віднесеність до певного лексико-граматичного класу; граматичні значення морфологічних категорій, характерних для певних частин мови; наявність чи відсутність паралельних форм; спільність флективних рядів (словозмінних афіксів); однотипність орфографії (буквене позначення флексій); участь префіксальних чи суфіксальних морфем у творенні нових форм слова; уживання окремих службових слів для утворення аналітичних форм; наявність суплетивних словоформ; вплив словотворчого суфікса чи фіналі основи; однотипність акцентних парадигм; тотожність морфонологічних змін (чергування голосних і приголосних фонем); вплив прийменника на вибір відмінкового закінчення; лексичне значення; перебудова в середині парадигм під впливом екстра- та інтралінгвальних факторів; існування у формах зв'язаного значення на протигагу вільному; синтагматичний чинник; відхилення від прогнозованих словоформ; нові пропозиції Орфографічної комісії тощо [6, с. 13–14; 8, с. 55].

Для визначення морфологічних парадигм українських власних чоловічих та жіночих імен релевантними із цього переліку, на нашу думку, є такі критерії: родова віднесеність (маркованість категорією чоловічого, жіночого, подвійного роду), наявність варіантних закінчень, однакові чергування голосних і приголосних фонем, фонетичні явища в основі лексем, пов'язані зі словозміною, однотипність акцентуаційних парадигм, відхилення від прогнозованих форм.

В академічному виданні „Теоретична морфологія української мови” (2004) І. Р. Вихованець висловлює думку, що „відміни іменників значною мірою пов'язані з морфологічною категорією роду” [4, с. 104]. Аналізуючи словозміну іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією, С. Л. Ковтюх констатує: „Переважна більшість досліджуваних іменників маркована чоловічим родом, проте трапляються лексеми жіночого та подвійного – чоловічого або жіночого роду” [11, с. 233]: *Ліданчик, Лідок, Лідочок, Лідунок, Лідунчик, Лідусик, Лідусь, Лідух, Лідчик (від Ліда)* (СУІ, с. 195–196).

Неофіційні варіанти жіночих імен, зафіксовані в „Словнику українських імен” І. І. Трійняка, дослідниця вважає такими, що позначені „референційним і конститутивним контрастом граматичного роду”, адже формально вони мають флексії іменників чоловічого роду, проте позначають осіб жіночої статі, тому в контексті вимагають категорію жіночого роду від слів, з якими функціонують [11, с. 233]. Частина антропонімів С. Л. Ковтюх кваліфікує як іменники подвійного роду, твірною базою яких є або чоловічі, або жіночі імена [11, с. 234]: *Ліданчик, Лідик, Лідичок, Лідок, Лідочок, Лідунок, Лідунчик, Лідусик, Лідусь, Лідух, Лідчик (від Лідія)* (СУІ, с. 196): *Дорогому Лідусику пишу листа; Лідусь хорошиий, і мені було сумно...* (П. Тичина). Такі варіанти імен, на думку дослідниці, перебувають з погляду семантики й граматики на проміжній ланці між фемінативами та маскулізмами, що підтверджують подібні функції, ознаки, якості, проте ці антропоніми не варто повністю ототожнювати з названими групами слів [11, с. 234]. Виникнення маскулізмів та фемінативів О. К. Безпояско пояснює впливом на структуру родової парадигми, зокрема на інтенсивність формування парних протиставлень і конкретизацію їх компонентів, семантичної переорієнтації на особи жіночої статі при збереженні зовнішньої, ідентичної, граматичної форми [1, с. 57–58]. Відповідно, „позбавлені структурно-морфологічних засобів вияву

родової віднесеності, вони називають неозначену за статтю особу, тобто є нейтралізованими формами” [1, с. 61]. Щодо словозміни, то С. Л. Ковтюх стверджує, що „зазначені іменники формально належать до категорії жіночого роду й відмінюються як назви істот-осіб чоловічого роду твердої групи” [11, с. 234].

До категорії подвійного – чоловічого або жіночого – роду належать імена на кшталт *Са́ша* (від *Олекса́ндр / Олекса́ндра*) (ВІЛ, с. 200, 214), *Сашу́ня* (від *Олекса́ндр / Олекса́ндра*) (СУІ, с. 262–263): *Саші́* доля не посміхалася; *Са́ша* спересердя порвала листочки і кинула, розсипавши по коридору (Л. Романчук); *Са́ша*, ставний, у своїй незмінній шкiрянці, зі схрещеними на грудях пасками планшета й револьвера, стояв, спершись плечем на шасі (О. Кундзіч); чоловічого або середнього: *Гри́ценя́тко*, *Гри́ценя́точко* (від *Григо́рій*) (СУІ, с. 94): *Слухай, Гри́ценя́тко* моє, ти ж не дуже хвилюйся після; *Гри́ценя́тко* й з цим згодився, але, розкладаючи речі в шафі, все ж таки зітхнув: „Ех, кустюмчики які були!..” (В. Винниченко); жіночого або середнього: *Лі́дусе́ня*, *Лі́дусе́нятко*, *Лі́деня́*, *Лі́деня́тко*, *Лі́дьо*, *Лі́деня́тко* (від *Лі́дія*) (СУІ, с. 196): *Ну, не перевтомлюйся, Лі́дусе́ня!* (П. Тичина).

У розвідці „Словники імен: лексикографічні та соціолінгвістичні аспекти”, присвяченій аналізу українських, польських, російських джерел кінця ХХ – початку ХХІ ст., О. І. Михальчук звертає увагу на виникнення омонімії між офіційними іменами, що звучать однаково, але мають різну етимологію, офіційними формами і варіантами імен, змішування різних за етимологією особових імен [12, с. 73]. На думку О. К. Безпояско, розрізнення граем у межах однієї лексеми є нереальним, адже „на морфологічному рівні іменники-маскулізма з тотожною формою вираження родової віднесеності кваліфікуються граматичними омонімами” [1, с. 58].

У системі словозміни власних імен людей, що відмінюються за зразками першої та другої відмін іменників, для скорочених та здрібно-пестливих варіантів антропонімів характерне явище омонімії: *А́лик* (від *Оле́г, Олекса́ндр (Оле́сь), Олексі́й, Олекса́*), *І́да* (від *Аделаї́да, Аї́да, Іраї́да, Леоні́да, Соломо́ніда*), *Ту́сенька*, *Ту́сечка*, *Ту́ся* (від *Анаста́сія, Наста́сія, На́стя, Анато́лія, Марга́ріта, Ма́рта, Ната́лія, Ната́ля, Ната́лка*) (ВІЛ, с. 193, 207, 2016).

Зважаючи на те, що граеми морфологічної парадигми характеризує єдність лексичного значення словоформ і протиставлення граматичних значень, на думку С. Л. Ковтюх, для визначення набору флективних рядів кожної парадигми важливим є матеріальне вираження закінчень, їхнє графічне позначення та співвідношення у парадигмі, а саме: „кількість флексій, фонемна значущість та буквене позначення, наявність чи відсутність паралельних або варіантних форм в одному чи декількох відмінках, наявність або відсутність нейтралізації числа чи відмінка”, наприклад, іменники чоловічого та середнього роду другої відміни у формі давального відмінка однини мають паралельні закінчення **-ові, -еві (-єві)** та **-у (-ю)** [6, с. 7]: *Ця́ дівчина, чорново́лоса Лі́да, Пили́пові не каже в ві́чі „ти”...* (Т. Осьмачка); *Не доводило́сь Пили́пу бува́ть да́лі Криму, А не́давно взяв пу́тівку і махнув до Ри́му* (П. Глазовий).

Професор І. Р. Вихованець стверджує, що в родовому, давальному і місцевому відмінках однини іменники третьої відміни мають омонімічні форми з флексією **-і** [4, с. 106]: *Лю́бов – нема́є Любо́ві, подарува́ти Любо́ві, на, у (в), при, по Любо́ві, Ні́нелі – кни́га Ні́нелі, поради́ти Ні́нелі, на, у (в), при, по Ні́нелі.*

Вивчаючи тенденції дослідження морфологічної парадигматики іменників, С. Л. Ковтюх пропонує виділяти зв’язані форми називного, знахідного та кличного відмінків множини [7, с. 42; 10, с. 342; 11, с. 237]. У монографії „Словозмінна парадигматика прізвищ” (2012) С. Л. Ковтюх та О. М. Кашталян звертають увагу на зв’язану форму називного відмінка множини для морфологічних парадигм прізвищ іменникового типу з різним наголошуванням в однині і множині: *два́ (дві́), обидва́ (обидві́), три́, чоти́ри Сиги́д-и́* [9, с. 145, 180]. На думку С. Л. Ковтюх, у знахідному відмінку множини для назв істот найбільш поширеними є форми, тотожні з родовим відмінком множини [8, с. 50], проте „варіантними унікальними є словоформи з прийменником **у (в)**, синонімічні називному відмінку множини” [10, с. 373]: *Васи́льків (\*у Васи́льки), Дми́трів (\*у Дми́три), Іго́рів (\*в Іго́рі)*. Пріоритетною при цьому є форма знахідного відмінка, тотожна словоформі родового відмінка множини,



давня форма знахідного відмінка – функціонально обмежена, конотативно маркована, найчастіше має негативний, зневажливий чи іронічний відтінок [8, с. 51].

Тотожність морфонологічних змін, тобто однакові чергуваннях голосних і приголосних фонем, зміни в основі, фонетичні явища в основі лексем, пов'язані зі словозміною, С. Л. Ковтюх зараховує до основних критеріїв побудови морфологічних парадигм [6, с. 13]. Наприклад, у системі словозміни іменників відбуваються чергування: а) нульової фонемі з /o/ в родовому та знахідному відмінках множини у формах з нульовою флексією [10, с. 374]: *Броненька, Бронечка (від Броніслава) – Броненьок, Бронечок, Валюшка, Тінонька (від Валентина) – Валюшок, Тіноньок, Верунька (від Вероніка) – Веруньок, Параска – Парасок, Яремочка (від Ярема) – Яремочок*; б) /i/ з /o/ в непрямих відмінках [13, с. 130]: *Прокіп – Прокопа, Прокопові, Прокопу, Прокопи*; в) кінцевих приголосних основи /r/, /k/, /x/ із шиплячими /ж/, /ч/, /ш/ у формі кличного відмінка однини за першим перехідним пом'якшенням перед закінченням **-е** [11, с. 236]: *Олег – Олеже*, у словнику-довіднику „Власні імена людей” наведено паралельну форму кличного відмінка, у якій не відбувається чергування – *Олегу* (ВІЛ, с. 292), також варіант вокатива *Олегу* фіксує „Український правопис” (2015) [13, с. 129]; г) /r/, /k/, /x/ із /z/, /ц/, /c'/ у формах давального, місцевого відмінків однини [10, с. 374]: *Ядвіга – Ядвізі, на, у (в), при, по Ядвізі, Богусенька (від Богуслава) – Богусеньці, на, у (в), при, по Богусеньці, Стеха – Стесі, на, у (в), при, по Стесі*; г) м'яких та твердих приголосних фонем [10, с. 374]: *Кесар – Кесаря, Кесарю, Кесарям, Кесарями, на, у (в), при, по Кесарях; Лазар – Лазаря, Лазарю, Лазарям, Лазарями, на, у (в), при, по Лазарях; Цезар – Цезаря, Цезарю, Цезарям, Цезарями, на, у (в), при, по Цезарях*; д) у формах місцевого відмінка однини перед закінченням **-і** та формах родового, знахідного відмінка множини перед флексією **-ів** [10, с. 374]: *Богдан – на, у (в), при, по Богдані, Богданів, Валент (варіант імені Валентин) – на, у (в), при, по Валенті, Валентів, Валеріан (варіант імені Валер'ян) – на, у (в), при, по Валеріані, Валеріанів, Світозар – на, у (в), при, по Світозарі Світозарів*; у формах давального, місцевого відмінків однини перед закінченням **-і** [10, с. 374]: *Бела (від Белла) – Белі, на, у (в), при, по Белі, Микола – Миколі, на, у (в), при, по Миколі, Фекла (варіант імені Векла) – Феклі, на, у (в), при, по Феклі*.

Професор С. Л. Ковтюх уважає, що значна частина словозмінних парадигм виникає внаслідок появи акцентних відмінностей, „оскільки наголос в українській мові динамічний, виконує смислорозрізнявальну, форморозрізнявальну і лексико-граматичну функції” [6, с. 12]. Вивчаючи функціональну роль акцентуації української мови, В. М. Винницький зазначає, що „серед слів різних морфологічних класів в іменниках найчіткіше виявляються характерні закономірності і певні тенденції наголошування, які в цілому створюють досить виразну систему” [3, с. 12].

Власні імена осіб відмінюються за зразком іменників відповідної відміни та групи і в межах однієї словозмінної парадигми можуть мати рухомий або нерухомий наголос. Для власних імен людей характерні здебільшого однакові акцентуаційні парадигми однини та множини з постійно наголошеною основою або закінченням: *Вітьк-о́ (від Віктор) – Вітьк-а́ – Вітьк-і́ – Вітьк-ів*. Проте, в аналізованому підкласі антропонімів трапляються випадки переміщення наголосу з основи (в однині) на флексію (у множині): *Васи́ль – Васи́лі*; у кличному відмінку однини. Досліджуючи прізвища, омонімічні варіантам власних чоловічих імен на кшталт *Гринько́, Данько́, Лесько́* та ін., С. Л. Ковтюх та О. М. Кашталян зауважують, що їхні відмінкові парадигми в основному збігаються, а „різниця полягає в тому, що для кличного відмінка однини власних імен характерне наголошування основи в тих випадках, коли в інших формах однини наголошене закінчення: *Данько́ – Даньку́*” [9, с. 78].

Також варто зазначити, що до морфологічних чинників, які зумовлюють відмінкові парадигми іменників, окрім названих, належать: відхилення від прогнозованих форм, мода на певні відмінкові словоформи тощо. Наприклад, визначаючи елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни мішаної групи, С. Л. Ковтюх звертає увагу на відсутність у досліджуваних джерелах лексичного матеріалу, зафіксованих прикладів власних імен осіб цієї групи із закінченням **-е** в кличному відмінку, а виключно із флексією **-о** [7, с. 41]: *Цей конкурс, як всі заходи, був задовгим, чи не так, Само; Дякую,*

*Валушо, не турбуйтесь, я сама* (Л. Романчук). На думку С. Л. Ковтюх, на часі нормативне закріплення в словозмінній парадигмі власних пестливих імен осіб першої відміни мішаної групи чоловічого, жіночого (формально також подвійного) роду закінчення **-о** у формі вокатива за аналогією до іменників твердої групи. Причинами такого явища дослідниця називає пізніше виникнення цих варіантів імен порівняно з офіційними і вплив російської мови на їх активне поширення, зокрема в розмовному, художньому, епістолярному, рідше – публіцистичному стилях [7, с. 41–42].

Отже, на морфологічну парадигматику українських власних чоловічих та жіночих імен впливають такі чинники: родова віднесеність (маркованість категорією чоловічого, жіночого, подвійного роду (чоловічого або жіночого, чоловічого або середнього, жіночого або середнього), наявність варіантних закінчень, однакові чергування голосних і приголосних фонем, фонетичні явища в основі лексем, пов'язані зі словозміною, а саме: чергування нульової фонемі з **/о/** в родовому та знахідному відмінках множини у формах з нульовою флексією; **/і/** з **/о/** в непрямих відмінках; кінцевих приголосних основи **/г/, /к/, /х/** із шиплячими **/ж/, /ч/, /ш/** у формі кличного відмінка однини за першим перехідним пом'якшенням перед закінченням **-е; /г/, /к/, /х/** із **/з', /ц', /с'/** у формах давального, місцевого відмінків однини; м'яких та твердих приголосних фонем; у формах місцевого відмінка однини перед закінченням **-і** та формах родового, знахідного відмінка множини перед флексією **-ів**; у формах давального, місцевого відмінків однини перед закінченням **-і**; однотипність акцентуаційних парадигм, відхилення від прогнозованих форм.

Актуальні проблеми словозмінної парадигматики українських власних імен осіб, а саме: виділення акцентуаційних парадигм, виокремлення елементарних парадигматичних класів тощо – залишаються до кінця не розв'язаними, потребують додаткових досліджень та системного аналізу з урахуванням екстра- та інтралінгвальних чинників.

#### УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ВЛ – Скрипник Л. Г. Власні імена людей : словник-довідник / Л. Г. Скрипник, Н. П. Дзятківська ; за ред. В. М. Русанівського. – 3-тє вид. випр. й доп. – К. : Наукова думка, 2005. – 204 с.

СУІ – Трійняк І. І. Словник українських імен / І. І. Трійняк ; НАН України ; Інститут української мови. – К. : Довіра, 2005. – 509 с.

#### БІБЛОГРАФІЯ

Авдєєва С. Л. – Див.: Ковтюх С. Л.

1. Безпояско О. К. Граматика української мови. Морфологія / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.

2. Бучко Д. Г. Словник української ономастичної термінології / уклад. Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова. – Харків : Ранок-НТ, 2012. – 256 с.

3. Винницький В. М. Наголос у сучасній українській мові / В. М. Винницький. – К. : Радянська школа, 1984. – 160 с.

4. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : академічна граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська ; ред. І. Р. Вихованця. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.

5. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с. Ковтюх С. Л.

6. Авдєєва С. Л. Основні критерії визначення морфологічних парадигм сучасної української літературної мови / С. Л. Авдєєва // Наукові записки. – Серія : філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – Вип. 22, ч. I. – С. 3–15.

7. Ковтюх С. Л. Елементарні парадигматичні класи іменників першої відміни мішаної групи в українській мові / С. Л. Ковтюх // Науковий вісник Херсонського державного університету : зб. наук. праць. – Серія „Лінгвістика”. Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. III. – С. 38–45.

8. Ковтюх С. Л. Особливості морфологічної парадигматики онімів сучасної української мови / С. Л. Ковтюх // Ономастичні науки. – 2006а. – № 1 (1). – С. 50–57.

9. Ковтюх С. Л. Словозмінна парадигматика українських прізвищ : [монографія] / С. Л. Ковтюх, О. М. Кашталян ; за ред. С. Л. Ковтюх. – Кіровоград : ПОЛІМЕД-Сервіс, 2012. – 258 с.

10. Ковтюх С. Л. Морфологічна парадигматика іменників II відміни чоловічого роду твердої групи на **-о** в сучасній українській мові / С. Л. Ковтюх // Наукові записки. – Серія : філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 127. – С. 369–378.

11. Ковтюх С. Л. Морфологічна парадигматика іменників II відміни чоловічого роду твердої групи з нульовою флексією / С. Л. Ковтюх // Наукові записки. – Серія : філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 136. – С. 232–238.

12. Михальчук О. І. Словники імен: лексикографічні та соціолінгвістичні аспекти (на матеріалі українських, польських, російських джерел кінця ХХ – поч. ХХІ ст.) / О. І. Михальчук // Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур. Пам'яті академіка Леоніда Булаховського. – 2010. – Вип. Спец. вип. – С. 69–75.

13. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови. – К. : Наукова думка, 2015. – 288 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Юлія Ахмедова** – докторант кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* граматика, морфологічна парадигматика сучасної української мови, ономастика.

УДК 81'28

## ЕМОЦІЙНО-ОЦІННІ НАЙМЕНУВАННЯ ОСОБИ ГОВІРКИ СЕЛА ХАЩУВАТЕ

**Ганна ВОЛЧАНСЬКА, Іванна МЕЛЬНИК (Кропивницький, Україна)**

*В статті подано лексико-семантичний аналіз діалектизмів села Хащувате Кіровоградської області, котрий протягом тривалого часу був політико-адміністративним центром регіону. Географічно населений пункт належить до волинсько-подільської групи говорів; у його структурі чітко проступає загальноукраїнська мовна основа, помітний вплив польської мови. Матеріал дослідження було зібрано польовим методом у корінних мешканців села різного віку. Найбільш виразні риси цього говору можна простежити на фонетичному рівні. Певною мірою фонетичне обличчя подільського говору творить інтенсивність вияву окремих фонетичних ознак, зокрема в подільському говорі високою є частотність використання протетичного приголосного *z*. На лексичному рівні одне і те ж значення в говірці може реалізуватися кількома паралельними утвореннями. Отримані дані вказують на те, що лексика на позначення людини та її рис належить до найбільш уживаних діалектизмів. Лексеми цього типу, що мають негативну модальність схильні до утворення великих синонімічних ряди, компоненти яких можна розрізнити за емоційно-оцінним компонентом. Слова-найменування позитивних характеристик людини є менш синонімічно розгалуженими.*

***Ключові слова:** південно-західне наріччя, говірка, діалектний матеріал, емоційно-оцінні найменування, модальність.*

***Hanna Volchanska, Ivanna Melnyk. Emotional-evaluative names of people within village Khashchuvate dialect.** The paper presents lexical-semantic analysis of the village Khashchuvate dialectisms (Kirovohrad region), which for a period of time had been a political-administrative district center. The goal of the research is to survey and summarize the features of lexemes naming people and character. The research material has been collected within Khashchuvate village. The gained data and other sources makes it possible to characterize historical and geographical peculiarities of Khashchuvate village development; summarize typical features of the East Podil dialect; classify the collected dialect words; conduct lexical-semantic analysis of the words naming people and their features.*

*Khashchuvate settlement belongs to the Volyn-Podil group of Ukrainian dialects; literary Ukrainian lingual basis is vividly seen within its structure. The research material was collected among indigenes of different ages with the help of the field method. The most precise features of this dialect can be traced at a phonological level. To some extent, phonetic nature of the Podil dialect makes up intensity of manifestation of a number of phonetic features. Thus, high frequency of using protothetic consonant *z* is typical for the Podil dialect. The obtained data claim that lexis naming a person and her features belong to the most common dialect words. The same meaning within the dialect can be realized by several parallel forms. Lexis of this type, possessing negative modality, tend to create numerous synonymic rows. The components of these rows can be differentiated stylistically and semantically, due to differences in emotional-evaluative shades in meaning. The words naming positive characteristics of an individual are less synonymously branched. In total, the research states that dialect speakers tend to create much more negatively colored lexis to name a person, than those possessing positive coloring.*

***Key words:** south-western dialect, accent, dialect material, emotional-evaluative names, modality.*

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сучасна україністика не може розвиватися без всебічного опису та аналізу діалектного мовлення. Українське регіональне мовлення засвідчує давні проукраїнські корені, «своєрідну мовну картину світу» українців. Сьогодні українська діалектологія як наука про наріччя перебуває у стані відродження, адже були, на жаль, і такі часи в розвитку українського мовознавства ХХ століття, коли дослідження говіркового мовлення вважалося неперспективним.

**Аналіз досліджень цієї проблеми.** Особливості діалектів української мови досліджували С.П.Бевзенко [1], Ф.Т.Жилко [4], Й.О.Дзензелівський, І.Г.Матвіяс [6] тощо.

Подільські говори були предметом розгляду П.Ю.Гриценка [2], говірки Кіровоградщини проаналізовано в працях Т.В.Громко [3], Н.О.Задорожної [5].

Саме в місцевих діалектах зберігаються такі мовні явища, які давно вже втрачені літературною мовою або не зовсім виразно відбилися в тих писемних пам'ятках, що дійшли до нас.

**Мета і завдання статті. Мета роботи** – описати й систематизувати семантичні особливості лексем на позначення назв людей та їхніх рис говірки села Хашчувате на тлі діалектної системи української мови загалом і південно-західних говорів зокрема.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) схарактеризувати історико-географічні особливості розвитку села Хашчувате та найбільш виразні риси східноподільської говірки, 2) систематизувати зібраний шляхом опитування мешканців діалектний матеріал, 3) здійснити лексико-семантичний аналіз лексем на позначення назв людей та їхніх рис в досліджуваній говірці.

Безпосереднім **матеріалом дослідження** слугували сучасні тексти, зібрані польовим методом у селі Хашчувате. Інформаторами стали корінні мешканці села.

**Актуальність** роботи зумовлена потребою ґрунтовного аналізу говіркової системи подільських говірок, необхідністю подальшого вивчення південно-західного наріччя через дослідження говірок окремих населених пунктів.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Село **Хашчувате**, центр сільської ради, відоме з 1362 року. Тоді поселення входило до складу Великого Князівства Литовського. Як стверджує Ю. Сіцінський у книзі «Труди Подольського історико-статистического комітета», назва походить від слова *хашці*. Це слов'янське слово означає площу, що залишилась після вирубаного лісу [цит. за 8, с. 43].

У XVII столітті село належало графу Потоцькому, який у 1754 році виділив землю для церковних потреб. У роки польського панування село було центром ключа (адміністративна одиниця), до складу якого входило 36 населених пунктів. Починаючи з кінця XVIII і до першої половини XIX століття, цей населений пункт мав статус єврейського містечка. У 70-х роках XIX століття Хашчувате стало волосним центром. З 1923 по 1932 рік Хашчувате було центром району.

Село Хашчувате за своїм географічним розташуванням знаходиться в ареалі подільських говірок. Подільський говір належить до волинсько-подільської групи говорів південно-західного наріччя української мови. У структурі цих говірок насамперед чітко проступає загальноукраїнська мовна основа – спільні з багатьма українськими говорами мовні ознаки; разом з тим подільському говору властиві регіональні риси, які об'єднують його, з одного боку, з південно-західними, а з іншого боку, з південно-східними говорами.

Найбільш виразні ознаки подільського говору можна простежити на фонетичному рівні. Певною мірою фонетичне обличчя подільського говору творить інтенсивність вияву окремих фонетичних ознак, зокрема в подільському говорі високою є частотність використання протетичного приголосного г: обідати - **го|бідати**, іржати - **гир|жати**, орати - **го|рати**.

Характерною рисою досліджуваної говірки є зникнення кореляції твердості/м'якості приголосних [p] – [p']: буря – **|бура**, запряжи – **запра|жи**, порядок – **по|радок**. Спостерігається й заміна словосполуки [хв] та звука [х] на [ф]: хвіст – **|ф'іст**, хутір – **|фут'ір**, хвалитися – **фа|литис'а**. Африката [дз] заступається фрикативним свистячим [з]: дзеркало - **|зеркало**, дзвоник - **|звоник**, кукурудза - **куку|руза**. Типовою для досліджуваної говірки діалектною особливістю є вимова твердого звука [т] у дієслівних закінченнях третьої особи однини і множини теперішнього часу та другої особи множини наказового способу: **го|ворит**, **|носить**, **|ходить**.

Емоційно-оцінні найменування особи в говорах подільського наріччя досі не були предметом спеціального монографічного вивчення, відносно обмежено такий фактаж представлено в лексикографічних працях. Очевидно, пояснюється це складністю фіксації емоційно-експресивних найменувань: у відповідь на питання спеціальних програм інформатори рідко можуть відтворити все синонімічне багатство цієї тематичної групи лексики. Найбільш оптимальний спосіб засвідчення таких назв – тривале спостереження над

спонтанним зв'язним мовленням носіїв говірки. Зафіксований у такий спосіб фактаж дозволяє проникнути в духовно-ментальну сферу етносу, відкрити феномен національно-мовної картини світу.

Лексика на позначення людини та її рис належить до найбільш уживаної. На досліджуваній території на позначення 'того, що має струнку, гарну, пропорційно складену фігуру' вживається номен |**статний**. Для репрезентації семи 'людина, яка має велику фізичну силу' функціонує лексема |**моцний**. Статура, фігура, будова, склад тіла людини репрезентується назвою о|**санка**. На позначення гладкої людини, яка має повне тіло, функціонує слово до|**р'ідний**. Для реалізації значення 'непомірно повний чоловік' зареєстровано номінативну одиницю те<sup>л</sup>|**бухач** та сполуку слів |**танк на р'ізиновому ходу**. На позначення гладкого чоловіка, який має повне тіло вживається лексема ге|**ватий** та словосполучення **жирний, як брац'ка могила**. Лексема роз|**пасс'а** вживається для називання людини, яка набрала надмірну вагу. Найменування |**товба** використовується для позначення семи 'непомірно повна жінка'. На позначення повнолицької людини функціонує кілька номінативних одиниць: буц|**матий** [7, I, с. 152], мор|**датий**, |**морда по |циркул'у**.

На позначення худой людини, яка має сухорляве тонке тіло, вживаються лексеми сухо|**пар** та сухо|**ребрий, ко|щчей без|смертний**. Для називання дуже худой жінки мовці досліджуваної говірки вживають кілька варіантів: |**дримба** (експресивне утворення від болгарського друнда [7, I, с.70]), |**тр'іска, худ'ушча**. Сему 'людина, яка стала худю, худішою' у досліджуваній говірці репрезентовано назвою змар|**н'ілий**. У значенні 'людина, що втратила силу, виснажилась' вживається слово о|**хл'алий** та сполучення слів **ще |дух телі|пайці'а**.

У говірці функціонує номінативна одиниця кур|**дупе"л'**, **недоросток, карлик** для назви низькорослої людини. На позначення високого худого чоловіка вживається найменування |**дилда**. Названа лексема вживається і для називання високої худой жінки. Але, крім неї, у свідомості мовців закріпилися ще назви |**дримба** і ги|**л'ака**. Сема 'високоросла жінка' репрезентується кількома номенами: гу|**рул'а, ко|н'ака**. Для позначення високої на зріст, згорбленої людини вживається лексема гандра|**батий**. Слово о|**цупкуватий** та словосполучення **як ко|вал'с'кий м'ішок** використовується для позначення семи 'присадкуватий, невисокий на зріст, але міцний, кремезний'. Для позначення чоловіка кремезної, міцної будови тіла функціонує номінативна одиниця де<sup>л</sup>|**белий**. У говірці вживається найменування о|**полисті** для називання огрядного з міцною поставою чоловіка [7, X, с. 721]. Сема 'невисокий, але товстий, незграбний на вигляд' реалізується лексемою |**крул'**. На позначення зневажливої назви для здоровила, людини високого зросту і міцної будови вживається номен ве<sup>л</sup>|**р|зило**.

Сему 'людина, яка має опуклі, випнуті з орбіт очі' реалізують назви бан'|**катий, бул'|катий, балу|хатий**. Значення 'короткозора людина' репрезентується словом близо|**рукій, коротко|зорий**.

Сему 'губатий чоловік' реалізує найменування гем|**батий**. Назва походить з польського gęba «губа» [7, I, с. 492]. У значенні 'людина, яка має великі зуби', використовуються лексеми зу|**батий, клан|цатий**. Номен ву|**хатий** використовується для позначення семи 'людина з довгими або відстовбурченими вухами'.

На досліджуваній території на позначення семи 'людина з лисиною або без волосся' зафіксовано назву голо|**мозий** [7, II, с. 114]. Назва людини, яка має кучері, реалізується словом куче<sup>л</sup>|**равий** (походить з праслов'янського кишегь [7, III, с. 167]. На позначення семи 'чоловік з розтріпанім, нерозчесаним волоссям' вживається номінативна одиниця куд|**латий**.

Довгонога людина репрезентується найменуванням ци<sup>л</sup>|**бата**. На позначення ходи кривої людини вживається лексема шканди<sup>л</sup>|**бати**.

Сема 'людина привабливої зовнішності' реалізується номеном |**гарний**. Людину, яка має непривабливу зовнішність, жалюгідний вигляд, нездорова, слабосильна, хвороблива, реалізують назви |**чахлий, |хил'авий**. Гидкий, який викликає неприємне почуття, огиду, репрезентується словом па|**скудний**. Сему 'осоружний, який до краю набрид, остогид, викликає ненависть', у досліджуваній говірці реалізовано номінативною одиницею

**осто|гідлий.** На позначення людини, у якої течуть з носа соплі, вживається найменування **шмар|катий**.

На позначення семи 'людина, яка багато їсть' вживається номен **про|жора**.

Чоловік, що надто чепуриться, реалізується назвою **джи|гун**. У досліджуваній говірці для позначення жінки, що надто чепуриться, функціонує слово **|модни<sup>с</sup>ц'а**. Сема 'надавати собі привабливішого вигляду' репрезентується номінативною одиницею **ви<sup>с</sup>|принд'уватис'а**.

Неохайного чоловіка реалізує найменування **не|хл'уй**, яке запозичене з польського *niechluj* «нечепура» [7, IV, с. 82]. Неохайну дівчину репрезентує лексема **за|дрипанка**. Сему 'чоловік, що ходить у старому, поганому, подертому одязі', виражає номен **голо|дрене<sup>с</sup>ц'**. Назва **ла|худра** використовується у значенні 'жінка, що носить подертий, старий одяг'.

На досліджуваній території на позначення семи 'чоловік, що звичайно мовчить, дуже мало говорить', вживається слово **бур|мило**. Жінка, яка переважно мовчить, реалізується номінативною одиницею **|мимра**.

На позначення балакучого чоловіка в досліджуваній говірці функціонує найменування **гово|рун**. Балакуча жінка репрезентується лексемою **цоко|туха**. На позначення семи 'людина, що любить базікати', вживаються номени **пусто|мел'а**, **|бовкало**. Назви **бала|болка** (походить з праслов'янського *bolboliti*, звуконаслідуване утворення [7, I, с. 54], **транда|чиха**, **тере|б'ілка**, **гара|тайка** використовуються для позначення семи 'жінка, що любить базікати'. Говорити багато, беззмістовно, про неістотне, не варте уваги репрезентують слова **|л'апати**, **торо|чити**.

На досліджуваній території у значенні 'вживати грубі, дошкульні слова і вирази щодо кого-небудь, неприязно висловлюватись' уживається номінативна одиниця **об|бр'іхувати**. Сему 'розпускати плітки' реалізує найменування **|плескати язи|ком**. Той, хто розповсюджує плітки, репрезентується лексемою **|пл'отка**. У говірці функціонують номени **|л'опа**, **йязи|ката** на позначення жінки, яка розповсюджує плітки. Назва **брех|ло** використовується у значенні 'той, хто бреше, завжди говорить неправду'. Для називання людини, яка є дуже гострою на язик вживається лексема **видз'і|горний**.

Людину, яка невиразно, в'яло, тихо говорить, реалізує слово **|н'ун'а**. Сема 'говорити невиразно, в'яло, тихо' репрезентується номінативною одиницею **бурмо|тати**. На позначення семи 'говорити нерозбірливо, у ніс' вживаються найменування **гун|досити**, **|гун'ати**. Буркотлива людина, яка говорить тихо і невиразно, у досліджуваній говірці реалізується лексемою **бур|мило**.

У говірці функціонують номени **розз'аўл|ака**, **|гава** на позначення неухважної людини. Сема 'неповоротка, незграбна людина' реалізується назвою **ма|куха**, яка запозичена з польського *makuch* [7, III, с. 369]. Повільну в рухах людину репрезентує слово **зате<sup>с</sup>|лепуватий**, **бамбулуватий**. Сему 'людина, що все робить надто повільно, нудно' репрезентує найменування **|мон'а**, **мондз'а**. Для позначення марудної жінки мовці досліджуваної говірки вживають лексему **|лейа**. Для називання некультурної, неосвіченої, невихованої людини вживається номінативна одиниця **мур|ло**.

Сема 'марудний, повільний, неквапливий, нудний (про роботу)' репрезентується номеном **за|гайний**. Нудний, який викликає нудьгу, набридливий, докучливий реалізується назвою **ма|рудний**. На позначення скучної людини вживається слово **ну|дило**.

Сему 'дурний, розумово обмежений' репрезентує номінативна одиниця **бе<sup>с</sup>|мозглий** [7, I, с. 82]. Для назви розумної людини використовується найменування **ме<sup>с</sup>|тику|ватий**. У говірці функціонує лексема **бе<sup>с</sup>|путний** на позначення людини, яка діє без достатнього роздумування, серйозності, робить вчинки, що викликають загальний осуд. Безпутну жінку в досліджуваній говірці реалізує лексема **не<sup>с</sup>|пу|т'ашча**. Сему 'відчувати сором' репрезентує номен **всти|датис'а**. На позначення людини, яка не відчуває сорому, вживається назва **бе<sup>с</sup>|стидний**.

Для реалізації семи 'плакати, лити сльози' вживається кілька слів: **|румсати**, **|хлипати**, **ре|в'іти**, **ре<sup>с</sup>|ўти**. На досліджуваній території на позначення семи 'крикливий чоловік' вживається номінативна одиниця **гарла|пан**. Для назви людини, яка постійно метушиться, поспішає з криками вживається лексема **гала|тин**. На позначення жінки, що любить кричати,

мовці використовують найменування **ро|тата**. Для назви людини, яка постійно відмовчується, у говірці вживається слова **|н'емтур**. Надміру уразлива людина, яка не терпить стосовно себе вільностей, жартів, реалізується лексемою **недо|трога**.

У значенні 'бездомна людина, яка не працює, а живе з крадіжок, жебрацтва' функціонує номен **при|блуда, сто|хатник**. У говірці функціонують номен **|л'отка, |л'отра** для позначення жінки, дівчини, що має звичку без певних справ вештатись по сусідах, селу. Легковажна людина в місцевій говірці має назву **|ф'іг'кало**. Тупа, розумово обмежена, некмітлива людина репрезентується назвою **|довбе"н'**. На позначення людини, яка любить жартувати вживається слово **шут|н'ік**. Сему 'влучне слово' у досліджуваній говірці репрезентовано номінативною одиницею **|гостре |слівце**.

У говірці функціонує найменування **клоп'іт|кий**, яка використовується у значенні 'людина, яка піклується про кого-небудь'. Лексема **л'ен|т'ай** вживається на позначення семи 'людина, що не любить працювати'. Сема 'людина, яка надмірно нав'язується', реалізується номенами **на|стирний, на|прасний, |вл'ізливий**. Лексема **вгур|ний** вживається мовцями для позначення людини впертої. Для позначення причепливої нав'язливої людини вживається назва **|сл'ота**. Для реалізації семи 'набридлива людина, істота' зафіксовано слово **при|чепа**. Сему 'ставати неприємним від одноманітності своїх слів, дій, невідступності' у досліджуваній говірці репрезентовано номінативною одиницею **вій|датис'а**. Непосидлива людина, рухлива, енергійна, яка не любить довго сидіти на одному місці, реалізується найменуванням **правор|н'ака**. Для позначення непосидливої малої дитини вживається лексема **|дзига**. Дитину, що надмірно пестять, якій догоджають, потурають у всіх бажаннях, реалізує назва **ма|зун**. На позначення легковажного вчинку заради розваги вживається слово **|дур'іст'**. Сема 'людина, схильна до пустощів' у досліджуваній говірці репрезентована номінативними одиницями **зби|гошний** та **бала|мут**, яка запозичена з польського *balamut* «обдурювач» [7, I, с. 61]. На позначення семи 'виявляти незадоволення, мати примхи, капризи' функціонує найменування **каве"рзу|вати**. На позначення дівчини, що вередує, зареєстровано лексему **ве"ре|дул'а**.

Сема 'зазнаватися, ставати погордливым, із зверхністю, зневажливо ставитися до інших' репрезентується номеном **гого|шитис'а**, який виведений від пізно засвідченого польського *gogus* «франт» [7, I, с. 544]. Для позначення гордої дівчини використовується назва **гоно'риста** (походить з польського *honor* «честь, пошана» [7, I, с. 550]. Для реалізації семи 'людина, яка вихваляється', вживається слово **зада|вакуватий**. Визначення 'вдавати із себе не те, що є насправді, зарозуміло вести себе' реалізує слово **ви|габел'уватис'а**.

Сему 'людина, яка пристрасно прагне до наживи, збагачення' реалізує номінативна одиниця **за|жерливий**. На позначення людини, що виявляє лестощі, вживається найменування **п'ід|лиза**. Лексема **набур|мос'аний** використовується у значенні 'людина, що образилась, має сердитий вигляд, незадоволене обличчя'. Сему 'гостра суперечка із взаємними докорами, образами' в досліджуваній говірці реалізується номенами **гриз|н'а, колот|неча, варв'і|тн'а**. На позначення семи 'кривдити, ставитись до когось несправедливо' зафіксовано назву **об'і|жати**. На досліджуваній території функціонує слово **на|прасниц'а** для називання жінки, дівчини, що когось кривдить [7, V, с. 160]. Сема 'спонукати когось на якісь вчинки (переважно негативні)' репрезентується номінативною одиницею **п'ідби|вати**. Для позначення того, хто сіє між людьми ворожнечу, чвари, зафіксовано найменування **бала|мут**.

У значенні 'маючи почуття симпатії або кохання, упадати біля кого-небудь, виявляти знаки уваги, зачіпати розмовою, жартами' вживається лексема **же"ни|хатис'а**. Лексема **ухажор**, що використовується в мовленні місцевої говірки має літературний відповідник 'залицяльник'. На позначення чоловіка, що перебуває в позашлюбному зв'язку з жінкою або дівчиною використовується номен **л'у|бовник**. На позначення семи 'жінка, що розлучилася з чоловіком' зафіксовано назву **роз|в'ідниц'а**. Сему 'чоловік, що розлучився з жінкою' репрезентує слово **роз|в'ідник**.

Як свідчить аналіз фактичного матеріалу, значна частина лексем на позначення назв людини та її рис є літературними загальноновживаними словами (**|статний, моцний, змар|н'ілий**), окремі лексеми, за даними словника, є розмовними варіантами (**за|дрипанка**,

па|скудний). У мовленні жителів Хашуватого зафіксовано й слова, що не відображені в одинадцятитомному словнику української мови або подано їх як діалектні **па|скудний** (гого|шитис'а, |л'отка, |л'отра правор|н'ака роз|в'ідник. роз|в'ідниц'а, транда|чиха, тере|б'їлка, тара|тайка).

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Виокремлені специфічні назви дозволяють зробити висновок, що в мовленні діалектоносіїв функціонує іншомовна лексика, запозичена переважно з польської мови, що зумовлено історичним розвитком території краю.

Опрацьований лексичний фактаж також засвідчує значне синонімічне багатство народного мовлення. Одне і те ж значення в говірці може реалізуватися кількома паралельними утвореннями. Відзначимо, що слова із модальністю негативної оцінки утворюють великі синонімічні ряди при наявності вузьких синонімічних рядів лексем для передачі позитивної характеристики людини. **Перспективами дослідження** є зібрати та охарактеризувати лексеми на позначення реалій, що відбивають специфіку номінації в місцевому мовленні.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Бевзенко С. П. Діалектологія / Степан Пилипович Бевзенко. – К.: Вища школа, 1980. – 270 с.
2. Гриценко П. Ю. Основні риси подільського говору / П. Ю. Гриценко // Поділля. Історико-етнографічні дослідження. – К.: Доля, 1994. – 247 с.
3. Громко Т. В. До питання про фонетичні особливості говірок Кіровоградщини / Т. В. Громко // Наукові записки. Серія: філологічні науки (мовознавство). – Вип. 16. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – С. 45–57.
4. Жилко Ф. Т. Ареальні системи української мови / Ф. Т. Жилко // Мовознавство. – 1990. – №4. – С. 18–27.
5. Задорожна Н. О. Діалектизми Синюхо-Бузького межиріччя / Н. О. Задорожна // Етнографія Кіровоградщини. Методичний вісник (частина четверта). – Кіровоград, 1995. – С. 25–30.
6. Матвіяс І. Г. Проблема визначення українських наріч / І. Г. Матвіяс // Мовознавство. – 2001. – №2. – С. 13–18.
7. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. I–XI.
8. Солгутовський Л. Нариси з історії Гайворонського району / Леонід Солгуновський. – Ульяновка, 1999. – 159 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ганна Волчанська** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* лінгвістика тексту, ономастика, методика навчання української мови.

**Іванна Мельник** – студентка I курсу Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

*Наукові інтереси:* ономастика, антрополінгвістика.

УДК 811.161.2'367.4:001.4

## АНАЛІТИЧНІ ТЕРМІНИ ЯК НОМІНАТИВНІ ОДИНИЦІ СУБМОВИ НАУКИ Й ТЕХНІКИ

**Лілія ГАРАЩЕНКО (Полтава, Україна)**

*У статті розглянуто мовну сутність і місце аналітичних термінів у системі номінативних засобів мови, висвітлено погляди науковців на явище аналітизму в лінгвістиці. Спосіб номінації спеціальних понять засобами аналітичного термінотворення належить до найактивніших і найпродуктивніших у системі науково-технічної термінології з огляду на специфіку наукового знання, що постійно розширюється та поповнюється. Установлено, що аналітичні терміни підпорядковуються внутрішньомовним законам і загальномовним впливам, віддзеркалюючи загальні тенденції розвитку сучасної української літературної мови. Порівняльний аналіз структурно-семантичних особливостей аналітичних термінів і фразеологізмів доводить неправомірність отождення цих мовних одиниць, оскільки термінологічні словосполучення є номінаціями спеціальної сфери використання – метамови науки, становлячи лексично стійкі сполуки слів, що називають цілісні поняття стосовно чітко окреслених денотатів певної системи знань. Понятійне поле більшості терміносполук репрезентоване семантикою складників. Кожен компонент у структурі номінації є показником характерних властивостей означуваного, у кожному з них реалізується частка цілісної значеннєвої єдності, основою якої виступає семантика всіх членів сполуки.*

*Ключові слова:* аналітизм, аналітичні терміни, вільні словосполучення, науково-технічна термінологія, термінологічні словосполучення, стійкі словосполучення, фразеологічні одиниці.



*Лілія Гаращенко. Аналитические термины как номинативные единицы подъязыка науки и техники. В статье рассматривается языковая сущность и место аналитических терминов в системе номинативных средств языка, освещены взгляды ученых на явление аналитизма в лингвистике. Способ номинации специальных понятий средствами аналитического терминообразования относится к наиболее активным и продуктивным в системе научно-технической терминологии, учитывая специфику научного знания, которое постоянно расширяется и пополняется. Определено, что аналитические термины подчиняются внутриязыковым законам и общезыковым воздействиям, отражая общие тенденции развития современного украинского литературного языка. Сравнительный анализ структурно-семантических особенностей аналитических терминов и фразеологизмов доказывает неправомочность отождествления этих языковых единиц, поскольку терминологические словосочетания являются номинациям специальной сферы использования – метаязыка науки, составляя лексически устойчивые сочетания слов, называющих целостные понятия относительно четко обозначенных денотатов определенной системы знаний. Понятийное поле большинства терминосоочетаний представлено семантикой составляющих. Каждый компонент в структуре номинации является показателем характерных свойств обозначаемого, в каждом из них реализуется часть целостного смыслового единства, основой которого выступает семантика всех элементов словосочетания.*

**Ключевые слова:** аналитизм, аналитические термины, свободные словосочетания, научно-техническая терминология, терминологические словосочетания, устойчивые словосочетания, фразеологические единицы.

*Lilia Garashchenko. Analytic terms as science and technics sublingual nominative units. The article focuses on language essence and analytic terms importance in the nominative means' system of language. The phenomenon of linguistic analyticity was under deep research. The fact is special terms' way of nomination by analytic term-building means discloses its high activity and efficiency in the scientific-technical terminology system due to specificity of scientific knowledge, widening and enriching ceaselessly. It was proved analytic terms subordinate intralingual laws as well as common linguistic influences, reflecting universal evolution tendencies of the modern literary Ukrainian. These terms sum up consequences of human cognitive activity, generalizing man's cognition behavior, categorization and conceptualization processes, which are the two types of the world cognition in a human mind classification activity form. The analytic term, identically to the synthetic one, has its characteristic features, they are nominativeness; systematic character; definition availability, correlating to the scientific or technical concept; lingual normativity; tendency to monosemantic representation in the certain term-system; contents exactness; stylistic neutrality; context independence; motivation; high informational content, etc. Idiomatic expressions and analytic terms structural-semantic peculiarities' comparative analysis brings to the illegality of these linguistic units' identification, according to the fact the terminological collocations function as special usage – science metalanguage – sphere nominations. Such units form stable lexical word-combinations, naming integral concepts regarding to unequivocally defined certain knowledge system denotates. The terms-collocations' majority concept field reveals on the basis of their components' semantics. Each component of the nomination structure signifies characteristic features of the significant, each one of them contains part of the integral semantic unity, being based on semantics of all collocation constituents. Despite of the fact components of some analytic terms show up the connotation, they still can't set up the idiomatic system.*

**Key words:** analytism, analytic terms, free phrases, scientific-technical terminology, term phrases, stable phrases, phraseological units.

Термінологічна номінація невід'ємна від процесу наукового пізнання й трансформації об'єктивної дійсності, що викликає потребу досліджувати термін як результат пізнавальної діяльності людини, засіб концептуалізації спеціальної інформації.

У науково-технічних текстах функціують особливі одиниці мови – термінологічні словосполучення, які номінують різноманітні поняття субстанції та її різновиди, явища, дії, процеси тощо. На сьогодні актуальним і принциповим для розв'язання низки термінологічних проблем є вивчення питань, пов'язаних із визначенням лінгвістичного статусу таких одиниць, а також аналіз категоріальних особливостей аналітичних термінів. Традиційно словосполучення визначають як граматичне і змістоє поєднання двох або більше повнозначних слів (чи словоформ), яке зі змістового боку є складним найменуванням явищ дійсності, а з формально-синтаксичного – сполученням повнозначних слів за допомогою підрядного або сурядного зв'язку [4, с. 9].

Мета статті – установити мовну сутність і місце аналітичних термінів у системі номінативних засобів мови.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: окреслити погляди науковців на явище аналітизму в лінгвістиці; розглянути питання мовного статусу аналітичних термінів, що за функціональними й онемасіологічними ознаками відрізняються від інших розчленованих номінативних одиниць; проаналізувати структурно-семантичні особливості аналітичних термінів науково-технічної термінології та фразеологізмів.

У лінгвістиці існує кілька поглядів на статус аналітизму як такого, що зумовлене його існуванням на рівні граматики (граматичної форми) і на рівні лексики (поєднання повнозначних лексичних одиниць). Здебільшого аналітизм розуміють як розчленованість лексичного й граматичного значення. Як зауважує А. П. Загнітко, „постання і розвиток аналітичних форм, конструкцій пов'язані з процесом граматизації словосполучень. Остання зумовлена послабленням або втратою лексичного значення одного з компонентів словосполучення” [8, с. 227]. Свої міркування щодо статусу аналітичних форм висловлює О. А. Дубова: „Випадки використання двох або більше повнозначних слів, порядку слів і контексту як засобів вираження певних типів значень повинні залишатися поза межами морфологічного аналітизму, тому що порядок слів, сполучення з іншими повнозначними словами є засобами вираження синтаксичної семантики, співвіднесеної з певними грамами морфологічних категорій” [7, с. 31]. І. О. Мельчук зазначає, що аналітизм здебільшого розглядають як закономірність вияву двох або більше синтаксично пов'язаних словоформ там, де цілком логічним був би вияв тільки однієї словоформи [11, с. 334]. Учений вважає, що в суворо термінологічному вжитку термін „аналітичний” можливий тільки в складі виразу „аналітична форма”, використання його в інших виразах є метафоричним, неточним [11, с. 335]. Однак стосовно назви „аналітичний термін” слід наголосити, що в цьому разі одне поняття може виражатися двома-трьома лексемами, як і двома формами – одна грама.

Спосіб номінації спеціальних понять за допомогою словосполучення вчені кваліфікують по-різному. Так, В. П. Даниленко, Д. С. Лотте, Б. П. Михайлишин та інші дослідники зараховують терміни-словосполучення до синтаксичного способу, М. П. Годована, О. В. Чуєшкова, Ю. В. Теглівець витлумачують такий спосіб як аналітичний, І. М. Кочан, С. З. Булик-Верхола називають аналітичною деривацією. Сучасні термінологи наголошують, що термін „аналітична деривація” найточніше відтворює сутність процесу творення аналітичних термінологічних конструкцій, „оскільки розщеплена форма кількаслівного найменування достатньо точно й експліцитно репрезентує зміст будь-якого найскладнішого поняття, його багатогранні зв'язки з іншими поняттями у відповідній поняттєвій мікросистемі” [9, с. 159].

У науково-технічній термінології аналітичним способом утворюється велика кількість термінів-словосполучень, а сам цей спосіб, на думку мовознавців, є одним з основних поряд із семантичним і морфологічним. За спостереженнями науковців, аналітичні терміни становлять понад 70% загальної кількості термінологічних одиниць у різних терміносистемах (праці М. П. Годованої, Б. П. Михайлишина, О. М. Іващишин, О. Г. Чумак, Л. Д. Малевич, О. В. Чуєшкової, Д. П. Шапран, Л. В. Козак та інших дослідників). Причини активності й продуктивності цього типу творення термінів і входження їх у терміносистеми окремих галузей знань криються в тому, що, на відміну від термінів-слів, аналітичні терміни виявляють більшу здатність до конкретизації значень завдяки їхній можливості надавати додаткові уточнювальні галузеві характеристики загальноновживаним словам.

З огляду на лінгвістичну структуру аналітичний термін має як термінологічні, так і загальномовні особливості, поєднуючи категоріальні властивості однослівних термінів і словосполучень. На відміну від однослівних термінологічних одиниць, аналітичні терміни не зазнають шкідливого впливу омонімії, значно менше синонімізуються й антонімізуються, є однозначними в межах одного термінологічного поля. Як наголошує О. В. Чуєшкова, на номінативному рівні принципової різниці між синтетичними й аналітичними термінами немає, існує лише структурна відмінність між цими двома класами термінологічних одиниць, що спричиняє появу додаткових вимог до аналітичного терміна: постійний порядок складників, відтворюваність, стійкість, семантична цілісність, нездатність членуватися на самостійні терміни без втрати значення, яке вони виражають [13, с. 43].

На нашу думку, головними граматичними і семантичними параметрами досліджуваних одиниць є такі: 1) аналітичний термін є певною синтаксичною конструкцією, яка складається з двох або більше слів на основі підрядного граматичного зв'язку – узгодження, керування, прилягання або кореляції; 2) аналітичний термін – це переважно субстантивне словосполучення, у якому граматично й семантично основним словом виступає ядерний компонент, а залежні слова – підрядними; 3) в аналітичному терміні самостійність окремих

компонентів послаблена або втрачена, за характером значення він наближається до окремого слова.

Остання ознака змушує детальніше зупинитися на проблемі розмежування понять „вільне словосполучення”, „стійке словосполучення” і „фразеологізм”.

Вільними вважають словосполучення, складники яких зберігають своє самостійне лексичне значення та мають більшою або меншою мірою широке поле вживання. Аналітичні терміни, на відміну від вільних словосполучень, мають зміст (поняття) й виникають на ґрунті конкретних семантико-номінативних і функціонально-комунікативних змін, що їх зазнають компоненти словосполучення в разі термінологізації. Спільними ж ознаками цих одиниць є синтаксична будова, а також номінативна функція.

Аналітичний термін є різновидом стійкого словосполучення. За визначенням В. В. Виноградова, „стійке словосполучення – це сполучення слів, що організоване за законами мови й виражає яке-небудь складне поняття” [4, с. 242]. У загальномовному аспекті стійкість словосполучення зазвичай визначається злитованістю компонентів і частотністю вживання. Компоненти, які входять до складу термінологічних конструкцій, поєднуються за певними лексичними та граматичними правилами відповідно до закону валентності. На думку В. П. Даниленко, „терміни-словосполучення, що означають єдине цілісне поняття, маючи різний ступінь змістової розкладності, загалом більш стійкі порівняно з вільними словосполученнями загальнолітературної мови” [6, с. 104].

Аналітичні терміни за ступенем стійкості різняться між собою. Аналізуючи „густину” усталеності терміносполучень, Г. І. Крикунова, наприклад, доходить висновку, що в межах останніх є також вільні словосполучення, які, однак, не слід ототожнювати зі словосполученнями загальнолітературної мови. На думку вченого, „термінологічні словосполучення як вільного, так і стійкого характеру мають одне властиве значення, яке приписують цим утворенням загалом, а не компонентам, що його становлять. Це зумовлено їхньою номінативною функцією” [10, с. 45].

Б. П. Михайлишин стійкі словосполучення вважає чимось серединним між фразеологізмами й вільними поєднаннями слів. Науковець наголошує, що „чіткої межі між фразеологічними одиницями та сталими словосполученнями, з одного боку, й вільними поєднаннями слів і стійкими словосполученнями, з іншого, немає. Більшість найменувань, узагальнених назвою „стійкі словосполучення”, представлені неоднослівними термінами” [12, с. 134]. Зазвичай це видові номінати стосовно родових, однослівних, напр.: *двигун* (родове поняття) – *компресорний, пневматичний, шунтовий* (видові поняття). Б. П. Михайлишин наголошує на тому, що ці й подібні поєднання містять у собі безсумнівні елементи лексикалізації та водночас фразеологізації [12, с. 134].

На сьогодні найдискусійнішим є питання щодо лінгвістичного статусу аналітичних термінів. У сучасному мовознавстві сформувалися два протилежні погляди на сутність цих мовних одиниць. Терміносполучення, виявляючи себе складнішим утворенням, ніж однослівний термін, є мовною номінацією, що утворюється з певних комбінацій термінів і слів загальноновживаної мови. Унаслідок цього складається семантична структура аналітичного терміна. Саме у зв'язку з цим такі науковці, як О. С. Ахманова, І. К. Білодід, М. Я. Брицин, В. В. Виноградов, М. М. Шанський та інші розглядають терміносполучення як частину фразеологічного рівня мови. Зокрема О. С. Ахманова наголошує, що основною ознакою як фразеологічних одиниць, так і складених назв є цілісність номінації, тому є всі підстави зараховувати такі утворення до розряду фразеологізмів [2, с. 295].

Представники іншого погляду заперечують правомірність розгляду термінологічних словосполучень як фразеологічних (Л. Г. Авксентьєв, Б. М. Головін, О. М. Кожин, Б. О. Ларін, Б. П. Михайлишин, Т. І. Панько, О. Н. Толкіна, О. В. Чуєшкова й інші дослідники). Ці науковці вважають, що фразеологізми, на відміну від терміносполучень, не відображають системних відношень. Окрім того, І. В. Деркач, Т. М. Балихіна стверджують, що такі номінації не можна вважати вільними словосполученнями, оскільки їхня сполучуваність денотативна. Із формального боку термінологічні словосполучення не допускають такого варіювання структури, яка спостерігається у вільних словосполученнях; у

межах структури можлива тільки така заміна елементів, яка допускає зміни системних відношень або ж синонімічні відношення, властиві термінології відповідної субмови.

Співвідношення фразеологізмів й аналітичних термінів досить глибоко розглядає М. Ф. Алефіренко, який на основі системного підходу до мовних явищ розв'язує це питання з погляду взаємодії фразеологічних одиниць із різними структурними рівнями мови – лексичним, морфологічним і синтаксичним. Науковець наголошує на тому, що терміносполуки не можна відносити до фразеологізмів. Він зазначає, що термінологічні словосполучення, на відміну від фразеологізмів, виконують логіко-номінативну функцію, а структурно-граматичні відмінності цих двох мовних одиниць зумовлені тим, що аналітичний термін суворо обмежений складом терміноелементів і не здатен до синтаксичних видозмін своєї структури [1, с. 89].

Певна кількість дослідників зараховує до фразеології не всі аналітичні терміни, а лише їхню частину на основі стійкості та здатності відтворюватися в готовому вигляді (Л. М. Веклинець, В. П. Даниленко, В. С. Калашник, А. П. Коваль, С. І. Ожегов, О. А. Сербенська й інші лінгвісти).

О. В. Чуешкова, розрізняючи аналітичні терміни і фразеологізми, зауважує, що поняттєве поле більшості терміносполук репрезентоване семантикою складників [13, с. 58]. Підтримуючи її думку, зазначимо, що кожен компонент у структурі номінації виступає показником характерних властивостей означуваного, у кожному з них реалізується частка цілісної значеннєвої єдності, основою якої виступає семантика всіх членів сполуки. Наприклад: *радіорелейний зв'язок* – „зв'язок за допомогою приймально-передавальних радіостанцій, розташованих одна від одної на віддалі прямої видимості їхніх антен” [3, с. 1198]; *генератор напруги* – „генератор, що являє собою джерело електричної напруги із заданими параметрами” [3, с. 230].

Незважаючи на те, що компоненти деяких аналітичних термінів можуть репрезентувати й конотацію (*агресивність середовища, мертвий простір, безпечна глибина розроблення*), їх не можна відносити до фразеологічної системи.

Отже, проведені спостереження дають можливість констатувати, що фразеологізмам, на відміну від аналітичних термінів, властиво допускати елементи змінного плану, натомість терміносполуки, використовуючи такі елементи, змінюють свій понятійний зміст. Аналітичні терміни мають чітку дефініцію, яка і співвідносить їх з науковими або технічними поняттями, що не притаманне фразеологізмам. Сполучуваність фразеологічних одиниць ґрунтується на переносному вживанні слів, а для аналітичних термінів переносність притаманна лише окремим компонентам. На нашу думку, аналітичні терміни тільки формально схожі на фразеологізми, але у структурно-семантичному плані вони є номінаціями спеціальної сфери використання – метамови науки, становлячи лексично стійкі сполуки слів, що називають цілісні поняття стосовно чітко окреслених денотатів певної системи знань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алефіренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс / Н.Ф. Алефіренко. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 368 с.
2. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М. : Учпедгиз, 1957. – 296 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Виноградов В. В. Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка) / В. В. Виноградов // Избр. труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – С. 231–253.
5. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
6. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 247 с.
7. Дубова О. А. Типологічна еволюція морфологічних систем української і російської мов : монографія / О. А. Дубова. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 302 с.
8. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису : монографія / А. П. Загнітко. – Вид. 3-тє, виправл. і доп. – Донецьк : ДонУ, 2008. – 294 с.
9. Кочан І. Аналітичні конструкції в технічній термінології української мови / І. Кочан // *Slowo. Tekst. Czas. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Szczecin*, 4 – 5 czerwca, 1996 / pod. redakcją Michała Aleksiejnki. – Szczecin, 1996. – С. 158–163.

10. Крикунова Г. И. Синтаксические образования в системе номинативных средств французской санитарно-технической терминологии / Г. И. Крикунов // Структурно-семантические особенности отраслевой терминологии : межвуз. сб. науч. трудов. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1982. – С. 39–46.

11. Мельчук И. А. Курс общей морфологии / И. А. Мельчук. – Т. I. – Москва–Вена : „Языки русской культуры”, Wiener Slavistischer Almanach, 1997. – 401 с.

12. Михайлишин Б. П. Лінгвістичний статус складених термінів / Б. П. Михайлишин // Vocabulum et vocabularium : сб. науч. тр. по лексикографии. – Гродно, 1998. – Вып. 5. – С. 134–137.

13. Чуєшкова О. В. Аналітичні номінації в економічній терміносистемі (структурно-типологічний аспект) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 189 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лілія Гаращенко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

*Наукові інтереси:* проблеми сучасного термінознавства, когнітивні механізми творення аналітичних науково-технічних термінів.

УДК 811.161.2

## НАРОДНІ ГЕОГРАФІЧНІ ТЕРМІНИ НА ПОЗНАЧЕННЯ РІЧКИ ТА ЇЇ ЧАСТИН У ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИХ ГОВІРКАХ

**Тетяна ГРОМКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті аналізуються народні географічні терміни на позначення річки та її частин. У результаті проведеного дослідження зафіксовані в центральноукраїнських говірках Кіровоградщини ці назви мають широку репрезентацію. Аналізовані слова об'єднані в семантичні ряди окремими релевантними ознаками: місце, розмір і походження. Діалектні особливості зумовлюють значну варіативність народних географічних термінів на позначення річки та її частин за фонетичним та словотвірним оформленням, що спричиняється до їх синонімічного використання, увіраження місцевого мовлення тощо.*

*До складу аналізованої групи ввійшли найменування, що виникли внаслідок впливу інтралінгвальних і екстралінгвальних чинників. В межах проаналізованої групи слів, як однозначні, позбавлені переносно-образних значень і емоційно-експресивної функції, так і ті, що мають свою специфіку, зумовлену тісним зв'язком, по-перше, з топонімічними утвореннями і, по-друге, з реаліями географічного середовища, що динамічно змінюються. Дослідження їхнього походження та семантичних відтінків показало як спільне, так і відмінне на матеріалі інших українських діалектів.*

*Українська народна географічна термінологія, як і в слов'янських мовах, допоки вивчена в аспектах співвідношення української і запозиченої лексики, в етимологічному та системному. Перспективу всебічного аналізу цієї групи лексики вбачаємо у збиранні матеріалу з усього українського простору та всебічному дослідженні процесів у народній географічній термінології в просторі й часі.*

**Ключові слова:** народна географічна термінологія, географічний об'єкт, лексико-семантична група, семантика, сема, діалект, говірка.

*Татьяна Громко. Народные географические термины, обозначающие название реки и ее частей, в центральноукраинских говорах. В статье анализируются народные географические термины для обозначения реки и ее частей. В результате проведенного исследования зафиксированы в центральноукраинских говорах Кіровоградщины эти названия имеют широкую репрезентацию. Рассматриваемые слова объединены в семантические ряды отдельными релевантными признаками: место, размер и происхождение. Диалектные особенности обуславливают значительную вариативность народных географических терминов для обозначения реки и ее частей по фонетическим и словообразовательным оформлением, служит причиной их синонимического использования, выразительности местного говора и тому подобное.*

*В состав анализируемой группы вошли наименования, возникшие вследствие воздействия интралингвальных и экстралингвистических факторов. В рамках проанализированной группы слов, как однозначные, лишённые переносно-образных значений и эмоционально-экспрессивной функции, так и имеющие свою специфику, обусловленную тесной связью, во-первых, с топонимическими образованиями и, во-вторых, с реалиями географической среды, динамично изменяются. Исследование их происхождения и семантических оттенков показало как общее, так и отличное на материале других украинских диалектов.*

*Украинская народная географическая терминология, как и в славянских языках, пока изучена в аспектах соотношения украинского и заимствованной лексики, в этимологическом и системном. Перспективу всестороннего анализа этой группы лексики видим в сборе материала по всему украинскому пространству и всестороннем исследовании процессов в народной географической терминологии в пространстве и времени.*

**Ключевые слова:** народная географическая терминология, географический объект, лексико-семантическая группа, семантика, сема, диалект, говор.

*Tetiana Hromko. Folk geographical terms for the definition of a river and its parts in dialect of Central Ukraine. Research of Ukrainian folk geographical terminology is actual in many aspects. Firstly, it is addition to the dialectal base at the level of this thematic group, which in the prospect is oriented to the conclusion of "Dictionary of folk geographical terms of Ukraine", secondly, folk geographical terminology is arsenal of apelyatyv, traditionally investigated onomastems, and thirdly, naturally, that dialectology studios in this industry give material for further researches from etymology, vocabulary, to the word-formation and others like that.*

*The fixed dialectal vocabulary however does not embrace all-Ukrainian space as yet. It is conducted by the author of the article of research of folk geographical terminology of Central Ukraine (on material of Kirovograd region) showed that this lexical group was numeral enough and important part of national speech.*

*The article analyzes popular geographic terms on the designation of the river and its parts. As a result of the study, the names in the Central Ukrainian dialects of the Kirovograd region are well-represented in the designations of the river and its parts. The words analyzed are combined into semantic series by separate relevant features: place, size and origin. The dialectal features cause a significant variation of the national geographic terms on the designation of the river and its parts in terms of phonetic and word-formation design, which results in their synonymic use, localization of speech, etc.*

*The structure of the analyzed group included the names that arose as a result of the influence of intralingual and extralinguistic factors. Within the analyzed group of words, as single-valued, devoid of portability-figurative values and emotionally-expressive functions, as well as those having their own specificity, are caused by a close connection, first, with toponymic entities and, secondly, with realities geographic environment that is dynamically changing. Studies of their origin and semantic shades have shown both common and excellent on the material of other Ukrainian dialects. Ukrainian national geographic terminology, as in Slavic languages, has been studied in aspects of the correlation of Ukrainian and borrowed vocabulary in the etymological and systemic language. The perspective of a comprehensive analysis of this group of vocabulary is seen in the collection of material from all over the Ukrainian space and a comprehensive study of processes in popular geographic terminology in space and time.*

*Key words: folk geographical terminology, geographical object, lexico-semantic group, semantics, sema, dialect, manner of speaking.*

Установлення принципів і моделей культурної мотивації, що лежить в основі номінації географічних реалій, є однією із актуальних і перспективних проблем у сучасному мовознавстві. Дослідження української народної географічної термінології було, є і залишатиметься актуальним, до того ж у багатьох аспектах. По-перше, це поповнення діалектної бази на рівні цієї тематичної групи, яке у своїй перспективі орієнтоване на укладання "Словника народних географічних термінів України", по-друге, народна географічна термінологія – це апелятивний арсенал, традиційно досліджуваний ономастами, і по-третє, природно, що діалектологічні студії у цій галузі дають матеріал для подальших досліджень з етимології, лексики, словотвору тощо. До того ж, ґрунтовне знання місцевої лексики, особливо географічної, дає можливість визначити, як практично формувалася українська мова у живому мовленні носіїв.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Про актуальність дослідження народних географічних термінів (далі, як і для географічна термінологія, – ГТ) свідчить значна наявність праць багатьох слов'янських дослідників (Е.Григорян [2], Р.Малько [13], М.Гостой [24], І.Яшкін [33] та ін.). В Україні лексику на позначення географічних об'єктів (далі ГО) представлено в регіональних словниках С. Грабця «Географічні назви Гуцульщини» (1950), Я. Рудницького «Географічні назви Бойківщини» (1962), Є. О. Черепанової «Народная географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья» (1984) [28], О. К. Данилюк «Словник народних географічних термінів Волині» (1997, 2013) [8], Т. В. Громко, В. В. Лучика, Т. І. Поляруш «Словник народних географічних термінів Кіровоградщини» (1999) [6] та в окремих монографічних розвідках [2]; лексикографічні матеріали окремих дослідників зафіксовані лише як додатки до дисертаційних робіт І. М. Потапчук «Народна географічна термінологія в західноподільських говірках» (2012) [18] та С. В. Шийки «Народна географічна термінологія Ровенщини» (2013) [30] або фактичний матеріал до статей Є. О. Черепанової [21], Т. А. Марусенко (всі області України, 1968) [15], Н. Сокіл (НГТ Гуцульщини й Бойківщини) [22], О. Слободян (НГТ Луганщини) [20]. Однак зафіксована апелятивна лексика поки що не охоплює всього загальноукраїнського простору. У зв'язку з цим особливо актуальними є регіональні дослідження НГТ загалом та назв на позначення окремих ГО зокрема.

Проведене нами дослідження НГТ Центральної України (на матеріалі Кіровоградщини) [5] показало, що ця лексична група є досить чисельною (1787 лексем та їх варіантів [6]) і важливою частиною загальнонародної мови.

Мета цієї статті – проаналізувати центральнотрапезні ГТ на позначення річки та її частин в семасіологічному аспекті.

Густота гідрографічної сітки досліджуваного регіону [див. 1, 2, с. 157], її географічні особливості, про що вже йшлося, спричинили існування досить великої кількості загальних назв на позначення водних об'єктів і, у свою чергу, відображення в ГТ ДО (далі – диференційних ознак) описуваних ГО та семантичних зрушень як у середині мікрополя «вода», так і за його межами.

До цього семантичного типу відносимо лексеми на позначення ГО з протічною водою або частин таких водних об'єктів. Основною водною артерією такого типу в Україні виступає річка. У досліджуваних говірках поняття **‘річка’** передають терміни: *балта; вода; вдета; гирле; річка, речка, речка*.

Найчастіше на позначення понять «ріка», «річка» (пор. *ріка* «природний водяний потік, що тече у виробленому ним річищі і живиться за рахунок стоку з площі свого водозбору» [1: 3, с. 135], а також «Річка 1. Водяний потік, що живиться із джерела або стоком атмосферних опадів і тече по видовжених зниженнях рельєфу від верхів'я до гирла» [23: VIII, с. 579]) використовується ГТ *річка*, який охоплює весь досліджуваний ареал і є загальноновживаним в українській мові. В острівних російських говірках (с.Злинка Маловисківського р-ну; сс.Клинці, Первозванівка Кіровоградського р-ну; 16: 1999) вживаються фонетичні варіанти *речка, речка* (пор. рос. загальнономвне *речка*). Див. також інші утворення з коренем **-річ-** (Картосхема № 18 [4, с. 162]).

У деяких говірках паралельно із загальноновживаним *річка* зафіксовано використання назви *вода* ‘річка’. Семантичний мотив – перенесення назви з частини на увесь ГО. *Вдета* ‘річка’ – ГТ неясного походження. Очевидно, це приклад болгарського впливу на формування місцевої географічної лексики, свідченням чому може бути наявність у відповідному населеному пункті (див. СНГТК: 36) переселенців з Болгарії. У цій же говірці зафіксоване *балта*, що репрезентує семи ‘річка’, ‘джерело’, ‘струмок’ (пор. семантику болг. *балта* ‘тс.’ [2, с. 11]). ГТ *гирле* ‘річка’ є зворотнім запозиченням з молдавської мови [див. 17, с. 143; 166].

Сему **‘витік, початок річки’** репрезентують лексеми: *верхів'я, верховина, вершина; витік, виток, витока, істок; головиця; джерело; начало, початок*.

Зафіксована у досліджуваних говірках назва *початок* ‘витік, вершина річки’, яка, за спостереженнями дослідників [10, с. 63], найширше виявлена в сучасних українських говорах, утворена внаслідок спеціалізації загальнономвного «Початок<sup>1</sup> 1. Вихідний пункт протяжності предмета, площини тощо, а також те, що прилягає до того пункту; протилежне *кінець*» [23: VII, с. 465]. За аналогічною семантичною моделлю утворений і споріднений ГТ *начало* ‘витік, початок, вершина річки’.

Полісемантична назва *вершина* у значенні ‘витік, початок річки’ [пор.: «Вершина 3. Початок, верхів'я яру і т.ін.» [23: I, с. 337] засвідчена також і матеріалами, зібраними Й.Дзензелівським у різних областях України. Цей ГТ має досить давню традицію в нашій мові [10, с. 62–63]. Наступне утворення з коренем **верх-/верш-** *верховина* в описуваному значенні також фіксується у багатьох українських говорах [10, с. 63].

*Верхів'я* ‘витік, початок, вершина річки’, що засвідчене також у с.Семенівка на Дніпропетровщині [10, с. 62, 64].

Назви з коренем **-ток/-тік-** мотивовані дієсловом *витікати* – *витік, виток, витока* [пор. «Витік. Місце, де ріка бере початок» [23: I, с. 512]. Вони називають ‘початок річки’ і відомі іншим слов'янським мовам [пор., напр.: блр. *выток*, слвц. *vytok*, п. *wiciek* «тс.» [10, с. 64]]. Належний до цієї ж групи ГТ *істок* має паралелі в інших мовах: рос. *исток*, болг. *изток* «тс.» [10, с. 64–65].

НГТ *головиця* ‘витік, початок, вершина річки’ – метафоричне утворення, в основі якого загальноновживане *голова*, яке сягає праслов'янського періоду (див. [10, с. 65], а також як топографічний і гідрографічний термін; пор. семантичні паралелі в інших слов'янських мовах, що репрезентують перехід ‘голова’→‘початок річки’; з посиланням на джерела [14, с. 217].

Оскільки річки переважно починаються з джерел, то цілком природне перенесення назви *джерело* на описуване поняття (пор. зх.-поліс. *джерело*, *джерельце* 'місце, звідки витікає вода' [32, с. 220]).

Сему 'місце, де річка впадає в озеро, море чи більшу річку; кінець нижньої течії' або '**гирло річки**' в досліджуваних говірках позначають такі назви: *гирло*, *гирло*; *впад*, *упад*, *впадіння*; *кінець*; *устя*.

Як і в переважній більшості говірок центральних та південних районів України [11, с. 125], у досліджуваних говірках ГТ *гирло* найуживаніший для вираження зазначеної семи. Й.Дзензелівський, на протипагу традиційній думці етимологів про те, що *гирло* – запозичення з румунської мови *qirla* [26: I, с. 408], переконливо доводить, що це – українізм у румунській мові, який є дуже давньою метафорою: псл. \**qьrdlo* > д.-рус. *гьрло* 'гирло річки' і 'горло' [11, с. 125]. Досліджувані говірки фіксують і фонетичний варіант *гирло*, що дозволяє говорити або про збереження в них вихідного псл. [g] або ж про його відновлення під впливом румунської вимови переселенців.

Аналогічно давньою метафорою є ГТ *устя* < псл. \**ustьje*, яке є дериватом *уста* 'рот', 'вуста' [11, с. 128-129].

Назви з коренем *-пад-* мотивовані дієсловом *впадати* і явно чи імпліцитно зберігають його семантику: *впад*, *упад* «місце впадіння води одного об'єкта в інший», *впадіння* «гирло річки». Вони належать до вузьколокальних і специфічно українських ГТ [11, с. 138].

Ще одна назва з цієї групи *кінець* утворилася в результаті географічної спеціалізації загальноукраїнського слова як синонім до *гирло*, *устя* (пор. згадувані *начало* і *початок* як антонімічні ГТ на позначення протилежного ГО (річки)).

Сему '**русло річки**', що позначає 'увесь той простір, який займає течія річки', у досліджуваних говірках передають такі неспоріднені назви: *русло*; *річище*; *вода*; *горловина*; *пройо*; *протока*; *рівчак*.

*Русло* 'течія річки' – специфічна українсько-російська назва [9, с. 112].

Представлене в досліджуваних говірках *річище* 'русло річки' як загальноукраїнський ГТ (пор.: «1. Найнижча ділянка дна річкової долини, по якій тече або текла вода. // Великий водяний потік. // Заглиблення у ґрунті, де тече водяний потік» [23: VIII, с. 578-579]; «русло – найнижча ділянка долини річкової, по якій тече водний потік» [1: 3, с. 136]) має паралелі в інших українських діалектах та у слов'янських мовах [9, с. 112].

*Вода* 'русло річки' – наслідок перенесення родової назви на частину гідрооб'єкта.

Лексема *горловина*, яка репрезентує сему 'звужене русло річки', продовжує список численних метафор у місцевій ГТ.

ГТ *пройо* – 'русло річки, струмка', очевидно, споріднений з загальновідомим *пройма* «виріз для руки або рукава на одязі», «отвір різного призначення у спорудах» [23: VIII, с. 191], здатного завдяки метафорі вживатися в географічному значенні [17, с. 463]. Судячи з ареалу поширення (Вільшанський р-н, де компактно проживають переселенці з Болгарії), це слово, як і його морфологічний варіант *прой* «струмок», має болгарське коріння.

Назва на позначення описуваного поняття *протока* мотивована дієсловом *протікати*. Перенесення цього найменування з іншого гідрографічного об'єкта виключається (пор.: «Протока 1. Рукав річки; річка або струмок, що з'єднує дві водойми» [23: VIII, с. 323]; «2. Відгалуження річки, що відходить далеко від головного річища» [1: 3, с. 102]).

*Рівчак* 'русло річки' є загальноукраїнським ГТ, щоправда, в літературній мові послідовно відбивається значення деминутивності (див. [23: VIII, с. 553]).

Сему '**старе русло річки**', тобто 'колишнє русло річки; місце, де колись текла річка', у досліджуваних говірках виражають назви: *стариця*; *жолоб*; *річище*; *сухорічище*.

Найуживаніший на даній території ГТ *стариця* та його акцентний варіант *стариця* (пор. «Стариця 4. Старе русло річки» [23: IX, с. 657], «Стариця – старе, залишене річкою річище» [1: 3, с. 226], а також паралель зх.-поліс. *стариця* 'старе висохле русло' [31, с. 226].

Метафора *жолоб* 'старе русло річки', за свідченням Й.Дзензелівського, в інших слов'янських мовах та їхніх говорах не виявляється, тому в цьому значенні вважається оригінальним українським утворенням [9, с. 142]. У досліджуваних говірках *жолоб* та його фонетичні варіанти є полісемантичними: «канава з протічною водою», «джерело»,



«водовідвід». Це свідчить про появу в описуваного ГО гідроознаки. Пор. з матеріалами Т.Марусенко, де *жолоб*, *жолобина* та ін. виразно репрезентують сему 'долина' [15, с. 227], та їх паралелі в російській, польській, чеській мовах [14, с. 215]. Див. також про більш пізній розвиток семантики *жолоб* 'жолоб' → 'долина' на ґрунті західно і східнослов'янських мов [14, с. 214].

*Річище* (див. 'русло річки') завдяки словотвірному значенню форманта *-ищ(е)* легко розвинуло семантику 'старе русло річки'. Пор.: укр. діал. *річище* «русло, колишне русло ріки» [3: 4, с. 25].

Композит *сухорічище* етимологічно прозорий.

Сему '**звивина у руслі річки**' у досліджуваних говірках передають назви, які можна згрупувати так: *вигин*, *загин*, *загинання*, *згиб*; *вузол*; *завививна*, *звивина*, *звилаина*; *зигзаг*; *ізлучина*; *петля*.

Серед назв на позначення описуваного поняття фіксуються віддієслівні утворення з коренями *-гин-* (< *гнути*): *вигин*, *загин*, *загинання*, *згиб* та *-ви-* (< *вити*, *витися*): *завививна*, *звивина*, *звилаина*, які своєю внутрішньою формою передають характер русла річки. Майже всі їх можна трактувати як наслідок географічної спеціалізації загальнономовних слів на позначення місця згинання, вигинання, звороту, звивання тощо якогось предмета.

Центральноукраїнські НГТ *вузол*, *петля*, *зигзаг* (пор. останнє утворення з літ. *зигзаг* «ламана лінія» [23: III, с. 566]) називають описуваний ГО за цією ж ознакою.

ГТ *ізлучина* 'звивина у руслі річки' є дериватом (очевидно, російським) загальновідомого лука 'велика довга звивина ріки' [17, с. 351].

Назви на позначення '**повороту русла річки**', які засвідчені в досліджуваних говірках Центральної України, групуються так: *викрут*; *заверть*, *поворот*; *загиб*, *згиб*; *коліно*; *кольцо* (пор., напр., волин. ГТ з аналогічною семантикою [8, с. 135-136; 31, с. 221]).

Найуживанішою назвою для описуваного поняття є *поворот* (пор. укр. літ. *поворот* «2.Місце, де що-небудь (дорога, вулиця і т.ін.) повертає, відхиляється вбік» [23: VI, с. 691]).

*Коліно* 'поворот русла річки' – метафоричне утворення за подібністю даного ГО до частини тіла людини – зігнутої в коліні ноги.

Мотивуючою ознакою *кольцо* було, очевидно, те, що русло річки повертає кільцеподібно.

У внутрішній структурі ГТ на позначення описуваного поняття знаходиться мотивуюча ознака руху русла річки та його напрям: *викрут*; *заверть*; *загиб*, *згиб*, які також можна кваліфікувати як узагальнені локативи, що спеціалізували (звужили) своє значення до географічного.

У досліджуваних говірках сему '**розгалуження русла річки**' передають назви: *вилка*, *розвилка*; *перекресток*, *перехрестя*; *розлив*; *розріччя*; *розток*, *розтока*, *ростока*; *штани*, з яких найбільш розповсюдженими є віддієслівні утворення (похідні з префіксом *роз-*) *розлив*, *розток*, *розтока*, *ростока*. З них *розлив* 'розгалуження русла річки' відоме лише українським діалектам (пор. поліс. *розлив* «тс.» [28, с. 197], волин. *розлив* «місце, де сходяться дві річки» [8, с. 84]). Пор. також *розток* в укр. літ. мові: «1.Місце роздвоєння основного русла річки» [23: VIII, с. 827].

На підставі відсутності в інших діалектах та в літературній мові місцевий ГТ *розріччя* 'розгалуження русла річки' можна вважати специфічно центральноукраїнським утворенням (див. [6, с. 177]).

Аналізований синонімічний ряд продовжують ГТ *перехрестя* (пор. укр. літ. *перехрестя* «1.Місце перетину шляхів, стежок, вулиць і т.ін.» [23: VI, с. 315] та росіянізм *перекресток*).

Метафоричні утворення *вилка* (за подібністю до назви посуду – *виделки*: у місцевому мовленні – *вилка*; див. також аналіз однокореневих слів – метафор за відношенням до негеографічних термінів [14, с. 218]), а також *штани* (подібність до назви одягу) як ГТ з семантикою 'розгалуження русла річки' вживані в аналогічному значенні і в інших українських говорах [8, с. 101; 28, с. 238, 45].

Сему 'течія річки', що позначає 'рух води в річці від верхів'я до гирла', в досліджуваних говірках виражають такі назви: *вода, води; плив; плин; теча, течія, теченіє, ток*.

З них сему 'течія річки' найчастіше репрезентують лексеми *теча, течія, теченіє, ток* (див. щодо останнього *токъ* [29, с. 77]). З погляду деривації вони є віддієслівними утвореннями. Семантична модель прозоро мотивована.

Крім багатьох інших значень, про які вже йшлося, *вода, води* мають і вузьку семантику 'течія річки'.

До лексем, які містять актуалізовану сему, належить і *плив* 'течія річки', що утворена від дієслова *пливти* і прозоро мотивується.

*Плин* 'течія річки' – результат географічної спеціалізації загальнономовного *плин* «дія за значенням *плинути*», а також «маса води, потік, що рухається в якому-небудь напрямку» [23: VI, с. 582].

Сему 'тиха течія річки' у досліджуваних говірках передають назви, які можна погрупувати так: *водостій, водостой; гладь; заводь; плес, плеса, плесина, плесо*.

Спокійна течія річки візуально справляє враження, що вода стоїть на одному місці. Ця ознака стала підставою для виникнення назви *водостій* та її фонетичного варіанта *водостой* 'тиха течія річки'.

ГТ *гладь* в аналізованому значенні (пор. сему 'тиха стояча вода біля берега') виник метафоричним способом у зв'язку з тим, що течія прибережної частини русла річки тут повільніша, вода більш спокійна, тому й гладка у порівнянні зі швидкою течією середини річки, де бувають хвилі, водоворот і т.ін.

Має місце і випадок перенесення на описуване поняття назви *заводь*, основним значенням якої є «затока» [3: 2, с. 21].

*Плесо* 'тиха течія річки', за спостереженнями Й.Дзензелівського, в українських говорах (як і в діалектах інших слов'янських мов) характеризується «певними семантичними коливаннями» [9, с. 133]. До того ж, на думку М.Толстого, це – майже виключно водний термін [24, с. 204]. Як полісемант в досліджуваних говірках *плесо* (див. Картохему № 22 [4, с. 166]) та його похідні *плес, плеса, плесина* [6, с. 150] об'єднуються навколо основного значення загальнономовного *плесо* «1. Відносно широка, з спокійною течією ділянка між двома перекатами, закрутами» [23: VI, с. 578]. Пор. рос. діал. *плесо*, 'всяке тихе глибоке місце на річці зі спокійною течією' та ін. [24, с. 205].

На позначення 'тихої стоячої води біля берега' в досліджуваних говірках виступають назви: *водостій; гладь; жабуринка; застій, застой; затишок; плесо; тиховоддя; тихостій*.

Сема 'тиха стояча вода біля берега', яка прямо чи імпліцитно актуалізована у цих назвах, інтегрує деякі значення ГТ з ЛСГ 'тиха течія річки' (пор., напр., уживання ГТ *гладь*). Однак мовці диференціюють зазначені поняття: [*то/ 'тихо те'че во'да/ а це/ 'м'есто у 'р'ічк'і/*]; [*коло 'берега во'да ус'іг'да 'тиха/ а то/ йак 'р'ічка те'че/ 'тихо чи 'бисто'ро/*].

Найуживанішими назвами прибережної частини ріки, де рух води звичайно повільніший, ніж на середині річки, виступають загальнонародні лексеми, які реалізують сему 'тиха течія річки': *водостій, гладь, плесо* (див. відповідно [6, с. 51, 56, 150-151]). У літературній мові вони мають більш загальне значення. Так, *гладь* широко відоме як «гладінь, рівна, гладка поверхня» [23: II, с. 79]. Ця ознака лягла в основу більш вузького місцевого географічного значення.

Місцевий ГТ *жабуринка* 'застояна вода в річці' мотивований тим, що саме біля берега і на мілководді найпоширенішим є жабурино.

Серед назв на позначення описуваної частини ГО кілька з коренем *-стій/-стой-*: *водостій, застій, застой, тихостій*, які мають прозору мотиваційну ознаку, - адже біля берега вода, як правило, стояча.

Для композита *тиховоддя* твірним є словосполучення *тиха вода* (пор. композитне утворення за цією ж семантичною моделлю *водостій*). Цей ГТ вважається оригінальним українським утворенням, оскільки його паралелей в інших слов'янських мовах не виявлено [9, с. 132]. Назва зустрічається ще у говірці с.Глодова Зп. обл. [9, с. 130].

Характерною рисою назви *затишок* «схил, горба, повернений від сонця», «земельна ділянка, затінена деревами» є її полісемантичність [пор. загальнономвне *затишок* [23: III, с. 351], що є ознакою семантичної транспозиції: розширення семантичного обсягу загальноновживаного слова призводить до поповнення його структури семою 'місце, що відділяється від основного'].

На позначення антонімічної семи '**швидка течія річки**' в досліджуваних говірках Центральної України використовуються такі ГТ: *бистрина, бистриня, бистриця, бистринь, бистрота; бурхливка, бурхлівка; водограй; водонос; круговерть; русло; стрижень; стрілиця; струя; швидка вода*.

Найуживанішою і дериваційно найбільш активною в досліджуваному матеріалі є модель номінації описуваного поняття ГТ з коренем *бистр-*, що вказує на швидкість течії річки. *Бистрина* (<\**bystrina*; Чучка: 21) відоме більшості слов'янських мов [9, с. 122, з посиланням на джерела] *бистриня* 'швидка течія річки' [3: 1, с. 57]. ГТ *бистриця* (<\**bystrica* [29, с. 21]) широко відомий в українських та інших слов'янських говорах як назва швидкої річки [9, с. 122] і має варіанти значень: 'швидка річка' – 'швидка течія річки'. *Бистринь* у розгляданому значенні вживається і в інших українських говірках [9, с. 116]. Назва *бистрота* є вузьколокальним центральноукраїнським утворенням.

Назва *бурхливка* (фонетичний варіант *бурхлівка*) - утворення від прикметника *бурхливий*, який дає оцінку описуваному географічному явищу за надто неспокійни характером течії та супровідним звуком (пор. болг. діал. *бурчало* «водоспад» [2, с. 29]).

*Водограй* 'швидка течія річки' (пор. місц. *водограй* 'вир у річці') – утворення за тією ж мотиваційною ознакою.

Ще один композит на позначення 'швидкої течії річки' *водонос* мотивований сполученням слів «вода» і «нести, носити». Семантика цього ГТ тлумачиться відповідно до значень твірних основ.

ГТ *круговерть* – результат перенесення назви з 'вир у річці' на 'швидку течію річки'. Можливо, при такому перенесенні назви мався на увазі вир десь біля водоспаду, де вода не лише вирує, а й порівняно швидко тече, або ж вир як наслідок швидкої течії річки.

Розгляданий синонімічний ряд продовжує *русло* в значенні «швидка течія річки», що розвинулося з вихідного 'русло річки' і цим самим демонструє розширення семантичної структури ГТ на центральноукраїнському ґрунті.

*Стрижень* 'швидка течія річки' – давнє спільнослов'янське утворення. Й.Дзєндзелівський реконструює його як \**strъzъ* чи суфіксальне \**strъzънь* [9, с. 120-122].

Метафора *стрілиця* (від *стріла*) в аналізованому значенні виникла за характеристикою прямої і стрімкої течії річки.

*Струя* 'швидка течія річки' – перенесення назви зі струменя, потоку на частину річки. Як ГТ відомий ще з давньоруської мови [29, с. 77].

Словосполучення *швидка вода* 'швидка течія річки' етимологічно прозоре (пор. місц. *вода* 'русло річки').

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** У результаті проведеного дослідження зафіксовані в центральноукраїнських говірках Кіровоградщини НГТ на позначення річки та її частин мають строкату репрезентацію. До складу аналізованої групи ввійшли найменування, що виникли внаслідок впливу інтралінгвальних і екстралінгвальних чинників. В межах проаналізованої групи НГТ, як однозначні, позбавлені переносно-образних значень і емоційно-експресивної функції, так і мають свою специфіку, зумовлену тісним зв'язком, по-перше, з топонімічними утвореннями і, по-друге, з реаліями географічного середовища, що динамічно змінюються. Дослідження їхньої генези та семантичних відтінків показало як спільне, так і відмінне на матеріалі інших українських діалектів.

Українська НГТ, як і в слов'янських мовах, допоки вивчена в аспекті співвідношення споконвічної і запозиченої лексики, етимологічному та системному. Перспективу всебічного аналізу цієї групи лексики вбачаємо у збиранні матеріалу з усього українського простору та всебічному дослідженні процесів у народній географічній термінології в просторі й часі.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Географічна енциклопедія України: У 3-х т. / за ред. О.Маринича. – К. : УРЕ, 1989-1993. – Т. 1–3.
2. Григорян Э. А. Словарь местных географических терминов болгарского и македонского языков / Э. А. Григорян. – Ереван : Айастан, 1975. – 260 с.
3. Грінченко Б. Словарь української мови / Б. Грінченко : у 4-х т. – К.: Наук. думка, 1996–1997. – Т. 1–4.
4. Громко Т. В. Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України (на матеріалі Кіровоградщини) / Т. В. Громко; відп. ред. В. В. Лучик. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2000. – 172 с.
5. Громко Т. В. Семантичні особливості народної географічної термінології Центральної України (на матеріалі Кіровоградщини) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Громко Тетяна Василівна. – Кіровоград, 2000. – 194 с.
6. Громко Т. В. Словник народних географічних термінів Кіровоградщини / Т. В. Громко, В. В. Лучик, Т. І. Поляруш. – К.–Кіровоград : РВГ ІЦ КДПУ, 1999. – 224 с.
7. Данилюк О. К. Географічна термінологія Волині : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Данилюк Оксана Климівна. – Луцьк, 2000. – 222 с.
8. Данилюк О. К. Словник народної географічної термінології Волині / Оксана Климівна Данилюк. – Вид. друге, доп. і виправл. – Луцьк : Вежа-Друк, 2013. – 148 с.
9. Дзендзелівський Й.О. Из спостережень над українською географічною номенклатурою (Назви частин річки) // III Республіканська ономастична конференція (Тези). - К.: Наук. думка, 1965. - С. 23-27.
10. Дзендзелівський Й.О. Українські назви для «витоку, початку, вершини річки» // Slavica. - Debrecen, 1968. - Т. VIII. - С. 61-68.
11. Дзендзелівський Й.О. Українські назви для гирла, устя річки // Onomastica. - Krakow, 1970. - Т. XV. - С. 125-142.
12. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Наук. думка, 1982-2012 – т. 1-7.
13. Малько Р. Н. Географическая терминология чешского и словацкого языков (на общеславянском фоне) / Р. Н. Малько; ред. Р. В. Кравчук. – Минск : Наука и техника, 1974. – 144 с.
14. Марусенко Т. А. Из наблюдений над украинскими названиями рельефов / Т. А. Марусенко // Studia Slavica. – Budapest, 1972. – Т. XVIII. – С. 197–234.
15. Марусенко Т. А. Материали к словарю украинских географических апеллятивов (названия рельефов) / Т.А. Марусенко // Полесье (Лингвистика. Археология. Топонимика). – М. : Наука, 1968. – С. 206–255.
16. МЕ Матеріали експедицій, проведених автором індивідуально або з групами студентів філологічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка для збирання діалектної лексики Кіровоградщини (матеріали, що зібрані після подання до друку «Словника народних географічних термінів Кіровоградщини»).
17. Мурзаев Э. М. Словарь народных географических терминов / Э. М. Мурзаев. – М. : Мысль, 1984. – 653 с.
18. Потапчук І. М. Народна географічна термінологія в західноподільських говірках : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Потапчук Ірина Михайлівна. – Кам'янець-Подільський, 2012. – 356 с.
19. Сіденко Н. П. Географічна аелятивна лексика східностепових говірок Центральної Донеччини: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Сіденко Надія Петрівна. – Донецьк, 2003. – 261 с.
20. Слободян О. В. Географічна народна термінологія східнолужанських говірок Луганщини : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Слободян Олена Вікторівна; Запоріж. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2017. – 468 с.
21. Словник української мови : в 11 т. / гол. ред. І. К. Білодід. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – Т. I–XI.
22. Сокіл Н. Народна географічна термінологія Гуцульщини та Бойківщини / Н. Сокіл // Вісн. Прикарпат. ун-ту. Філологія (мовознавство). – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XIX–XX. – С. 43–46.
23. СУМ Словник української мови: В 11-ти т. – К.: Наук. думка, 1970-1980. – Т. I-XI.
24. Толстой Н. И. Славянская географическая терминология. Семасиологические этюды / Н. И. Толстой ; отв. ред. С. Б. Бернштейн. – М. : Наука, 1969. – 260 с.
25. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва; под. ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стер. – М. : Прогресс, 1986–1987. – Т. I–IV.
26. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т. – М.: Прогресс, 1986-1987. – Т. I-IV.
27. Черепанова Е. А. Географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья. (Опыт семантической классификации) / Е. А. Черепанова // Полесский этнолингвистический сборник : материалы и исслед. / отв. ред. Н. И. Толстой. – М. : Наука, 1983. – С. 173–189.
28. Черепанова Е. А. Народная географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья : словарь / Е. А. Черепанова. – Сумы, 1984. – 274 с.
29. Чучка П. П. Синонімічні зв'язки в давньоруській географічній номенклатурі / П. П. Чучка // Мовознавство. – 1980. – № 3. – С. 75–82.
30. Шийка С. В. Народна географічна термінологія Ровенщини : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Шийка Світлана Володимирівна. – К., 2013. – 451 с.
31. Шульгач 1998 а Шульгач В.П. Праслов'янський гідронімний фонд (фрагмент реконструкції). – К., 1998. – 368 с.
32. Шульгач В. П. Словник географічних термінів Західного Полісся / В. П. Шульгач // Ономастика України та етногенез східних слов'ян. – К., 1998. – С. 215–226.
33. Яшкін І. Я. Слоўнік беларускіх мясцовых геаграфічных тэрмінаў : Тапаграфія. Гідралогія / І. Я. Яшкін. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – 808 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Наукові інтереси: ономастика, термінологія.

УДК 811.111'373.611

## СЕМАНТИЧНА ДЕРИВАЦІЯ У ТВОРЕННІ АНГЛОМОВНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ОДИНИЦЬ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Марина КІЗІЛЬ (Дніпро, Україна)

Статтю присвячено дослідженню семантичної деривації як способу творення англomовних інновацій сфери комп'ютерних технологій. У статті наводиться дефініція поняття «семантична деривація», встановлюються її механізми та процеси, з'ясовується їх роль у творенні англomовних інновацій сфери комп'ютерних технологій.

Семантична деривація є семантичним способом словотворення, що породжує похідні одиниці. Процесами семантичної деривації є термінологізація, транстермінологізація та детермінологізація. Термінологізація виявляється у набутті загальноновживаними словами термінологічного значення; транстермінологізація – у зміні термінологічного значення; детермінологізація є переходом термінів у загальноновживану лексику. Термінологізацію пов'язують із процесами спеціалізації значення лексичних одиниць, детермінологізацію – із деспеціалізацією їх значення, транстермінологізацію – з їх трансспеціалізацією.

Основними механізмами творення семантичних дериватів англійської мови сфери комп'ютерних технологій є метафора та метонімія. Головними сферами-донорами інноваційних комп'ютерних метафор стають повсякденна, медична, військова, транспортна, банківська, природня, літературна сфери. Результатом семантичної деривації є також метонімічні та антономазійні інноваційні одиниці означеної сфери. Антономазії є поєднанням значення метафоричних і метонімічних номінацій. Антономазії входять до фонду фразеологічних інновацій англійської мови сфери комп'ютерних технологій.

**Ключові слова:** англійська мова сфери комп'ютерних технологій, антономазія, деспеціалізація, інноваційна одиниця, метафора, метонімія, семантична деривація, спеціалізація, трансспеціалізація.

**М. Кизиль. Семантическая деривация в формировании англоязычных инновационных единиц сферы компьютерных технологий.** Статья посвящена исследованию семантической деривации как способа создания англоязычных инноваций сферы компьютерных технологий. В статье приводится дефиниция понятия «семантическая деривация», устанавливаются ее механизмы и процессы, выясняется их роль в создании англоязычных инноваций сферы компьютерных технологий.

Семантическая деривация является семантическим способом создания производных слов. Процесами семантической деривации есть терминологизация, транстерминологизация и детерминологизация. Терминологизация выявляется в приобретении общеупотребительными словами терминологического значения; транстерминологизация – в изменении терминологического значения; детерминологизация есть переходом терминов в общеупотребительную лексику. Терминологизацию связывают с процессами специализации значения лексических единиц, детерминологизацию – с деспециализацией их значений, транстерминологизацию – с их трансспециализацией.

Основными механизмами создания семантических дериватов английского языка сферы компьютерных технологий являются метафора и метонимия. Главными сферами-донорами инновационных компьютерных метафор стают повседневная, медицинская, военная, транспортная, банковская, природная, литературная сферы. Результатом семантической деривации есть также метонимические и антономазийные инновационные единицы обозначенной сферы. Антономазии являются объединением значения метафорических и метонимических номінацій. Антономазии входят в фонд фразеологических инноваций английского языка сферы компьютерных технологий.

**Ключевые слова:** английский язык сферы компьютерных технологий, антономазия, деспециализация, инновационная единица, метафора, метонимия, семантическая деривация, специализация, трансспециализация.

**M. Kizil. Semantic derivation in the formation of English innovative lexical units of computer technology.** The article is devoted to the investigation of semantic derivation as a way of creation of English language innovations used in the sphere of computer technologies. The definition of the notion of semantic derivation is given, its mechanisms and processes are determined, their role in the process of creation of English language innovations used in the sphere of computer technologies are clarified in the article.

Semantic derivation is viewed as the semantic way of words' creation. Due to it new language units, called semantic derivatives are created. Terminologization, transtermonologization and determinologization

are considered to be the processes of semantic derivation. Terminologization is a very productive way of innovative terms formation. It is revealed in the process of transition of everyday word into a term, when a non-characteristic linguistic unit from common language is used for special purposes. Transterminologization is a transition of a term from one terminological system into another. It is accompanied by changes in terminological meanings of the words. Determinologization is a process of terms' transition from a certain special, professional sphere to the sphere of general usage. Terminologization is revealed in the process of specialization of a word's meaning, determinologization is connected with the despecialization of its meaning, and transterminologization is actualized in its transspecialization.

Metaphor and metonymy are considered to be main mechanisms of creation of English language semantic derivatives used in the sphere of computer technologies. Main donor spheres of computer metaphors of the English language are the following: everyday life, medical, military, transport, banking, natural, literal spheres. The result of semantic derivation is revealed in the creation of English metonymical and antonomastical innovative language units used in the abovementioned sphere. Antonomasias combine meanings of metaphorical and metonymical nominations. They contribute to the phraseological fund of innovative units used in the English language of the computer technologies.

**Key words:** antonomasia, despecialization, innovative unit, metaphor, metonymy, semantic derivation, specialization, the English language of the sphere of computer technologies, transspecialization.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених питанню семантичної деривації [4; 7; 12; 13], лінгвісти дещо по-різному розглядають це явище, надаючи йому різні дефініції. Неабияку роль процеси семантичної деривації відіграють у творенні інноваційних одиниць сучасної англійської мови, чим і зумовлена **актуальність** запропонованої наукової розвідки.

Її **мета** полягає у вивченні семантичної деривації як активного способу творення сучасних англомовних інновацій сфери комп'ютерних технологій. **Завданнями** статті у зв'язку з цим є визначення поняття «семантична деривація», з'ясування її процесів і механізмів, дослідженні їх ролі у творенні інноваційних одиниць англійської мови сфери комп'ютерних технологій. **Матеріалом** статті слугував автоматизований словник англомовних інновацій *word spy* та тексти статей сучасної англомовної періодики, де знаходять своє застосування лінгвальні інновації визначеної сфери.

Поняття «семантична деривація» було введено в лінгвістичний обіг видатним польським мовознавцем Є. Куриловичем у 30-ті рр. ХХ століття [8, с. 12]. Проте інтерес до того, як змінюється значення слова, як воно розвивається, дослідники виявляли ще задовго до появи вказаного терміна, власне з часів Античності, коли в межах загальнофілософської теорії імені почали звертатися до вивчення зміни значення слів [3, с. 18].

Семантична деривація базується на природних властивостях людського мислення, здібності людини зіставляти різні явища та поняття позамовної дійсності, узагальнюючи їх у слові. Поява нових значень у слів не є випадковою. На думку когнітологів, вона визначається когнітивним структуруванням дійсності людиною, а сам процес розвитку значення є процесом і результатом пізнання сутності певного об'єкта позамовної дійсності нею [9, с. 12; 11, с. 27]. Саме тому семантична деривація стає базою для виявлення «фактора людини» в мові, з'ясування особливостей її мислення. Вона також виступає джерелом відображення когнітивних структур у мові. На думку М. В. Нікітіна, «семантична деривація – це утворення похідних значень від вихідних без зміни форми знака» [10, с. 32]. Більшість лінгвістів дотримується думки, що семантична деривація породжує питання похідних одиниць (семантичних дериватів) [4, с. 20; 9, с. 12; 12, с. 396; 13, с. 56].

В основі всіх семантичних процесів знаходиться зміна зв'язку між формою та значенням, тим, що означається і тим, що означає, і одним із шляхів такої зміни є збільшення чи зменшення числа референтів, позначених даною лексичною формою [10, с. 30]. Процеси семантичної деривації традиційно пов'язують із: *термінологізацією* – використанням слів загальноповживаної мови у вузькоспеціальних значеннях; *транстермінологізацією* – зміною значення, що відбувається внаслідок перенесення слів з однієї терміносистеми в іншу, *детермінологізацію* – переходом термінів у загальноповживану мову [5, с. 62; 12, с. 396]. На думку Ю. А. Зацного, термін «транстермінологізація» точніше відбиває процес перенесення слова з однієї терміносистеми в іншу, ніж термін «ретермінологізація» [5, с. 61]. Основними *механізмами* семантичної деривації виступають *метафора* і *метонімія* [12, с. 396].

Із семантичною деривацією пов'язують семантичне оновлення всього слова у цілому, а також зміну семантичного обсягу ознак предмета, явища і т.і., що позначається ним

[9, с. 11]. Вважається, що поняття «термінологізація» та «детермінологізація» корелюють із поняттям «звуження» та «розширення» значення [12, с. 397]. Нові значення, що набувають мовні одиниці свідчать про функціональну мобільність англomовної лексики загалом, її рух від периферії мовної системи (професійних підмов) до ядра (загальноновживаної мови) та навпаки: від ядра – до периферії (загальноновживаної мови до професійних підмов), а також пересування всередині периферії [4, с. 14].

Саме з такими пересуваннями пов'язані процеси *спеціалізації* лексичних одиниць (зокрема, набуття одиниць загальноновживаної мови «комп'ютерної маркованості»); *деспеціалізації* (втрати одиниць «комп'ютерної маркованості» при переході до загальноновживаної мови); а також *транспеціалізації* (зміни лексичними одиницями свого фахового значення, так званої, «фахової маркованості», спеціального значення при переході з однієї професійної підмови до іншої) [15, с. 7–8].

Процес спеціалізації (термінологізації) спостерігаємо в появі таких одиниць: *rain dance* – безглузді дії із апаратним забезпеченням, що проводяться для досягнення певного результату; *piggyback* – використовувати бездротовий Інтернет без офіційного дозволу; *unstrung* – такий, що використовує бездротовий зв'язок для доступу до Інтернету; *lifestreaming* – онлайн записи про діяльність людини в мережі Інтернет (*They are lifestreamers, who have been simulcasting their lives 24 hours a day. Why? Because it's there. They'd already been blogging, Twittering, Facebooking, Flickrng, podcasting and YouTubing their lives. Live video was merely their next frontier. ...his means that we in the audience may not see the news on the BBC's or CNN's sites or shows; we may see it on the witnesses' blogs via embeddable players from services such as uStream.tv and Justin.tv, which enable lifestreaming* [19].

Активним у творенні інновацій сфери комп'ютерних технологій є також процес транспеціалізації. Так, наприклад, у сфері комп'ютерних технологій застосовуються слова з інших професійних підсистем: медичної (*digital pathogen* – комп'ютерний вірус чи інша шкідлива програма, *hygiene* – заходи, які приймаються для запобігання зараженню комп'ютера вірусом, *clone* – піратська версія програмного забезпечення), військової (*password* – пароль, *(letter) bomb* – поштове послання, що містить додаток з вірусом, *explode* – полетіти (про комп'ютер, систему), *broken arrow* – фатальна помилка в комп'ютері, *pewbie* – новачок, недосвічений користувач), транспортної (*bus* – шина, *highway* – магістраль, *traffic* – трафік, *tank* – картридж), флори та фауни (*bug* – неполадка чи збій у програмі, «глюк», *cuckoo egg* – музичний файл, що містить не ту пісню, яка була заявлена в назві, *tree (tree chart)* – деревоподібна схема, *daizy chain* – ланцюгове поєднання, топологія мережі).

Сфера комп'ютерних технологій є не тільки акцептором, до якої надходять одиниці з інших сфер, вона сама стає сферою-донором для них. Так, наприклад, із комп'ютерної до військової сфери потрапила лексема *digitization*, що первинно мала значення «конвертація паперового документу в електронну форму». У військовій термінології вона спочатку мала значення «обмін інформацією між військовою технікою та оператором», а згодом – «використання цифрової системи відображення інформації».

Іншим прикладом може слугувати фразеологізм *plug and play*, який зазнав транспеціалізації, оскільки в первинному значенні «включай і працюй» (принцип автоматичного розпізнавання та конфігурування підключених пристроїв, який реалізується в комп'ютерах та їх окремих компонентах і широко підтримується ОС Windows) він використовувався в комп'ютерній термінології, потрапивши надалі в ділову сферу, зокрема: *Companies are desperate to find 'plug-and-play' workers, and Patchell says companies don't care whether potential employees are 28 or 52, as long as they can hit the ground running* [20].

Процес деспеціалізації пояснюється фактом постійної взаємодії професійних підмов і загальноновживаної мови. Деспеціалізації підлягають і комп'ютерні терміни, що відбувається завдяки поширенню комп'ютерної техніки, масовому використанню глобальної мережі Інтернет і впровадженню комп'ютерних технологій у повсякденне життя людини: *access* – доступ до ресурсів, *backup* – резервний, *computeracy* – комп'ютерна грамотність.

Прикладом деспеціалізації вважаємо також лексему *sideloading* – *завантаження файлів на мобільний телефон через мережу провайдера власного мобільного телефону*, яка завдяки широкому використанню втратила своє вузькоспеціальне значення та стала загальноживаною одиницею англійської мови. У зв'язку з широким застосуванням загальноживаним стає і дієслово *to google* – *використовувати для пошуку інформації в Інтернеті систему Google*, наприклад: *...he googled a woman he had a crush on and found out she was once at a party attended by Salman Rushdie* [17]. За спостереженнями О. С. Чирвоного, процес деспеціалізації, стосується, насамперед, словотворчих елементів комп'ютерно маркованої лексики: тих її афіксів і напівافیксів, які беруть активну участь у творенні цілісних «комп'ютерних» одиниць і функціонують в загальноживаній мові. Одними з найбільш вживаних науковець вважає префікси *giga-*, *mega-*, наприклад: (*gigaburger*, *gigaworld*; *mega-agency*, *megafauna*) [15, с. 11].

Основним механізмом творення семантичних дериватів англійської мови сфери комп'ютерних технологій є *метафора*. Оскільки метафора є універсальним явищем, властивим усім мовам, її дослідженню приділяється велика увага, починаючи з античних часів. При всій різноманітності дефініцій цього явища, більшість із них зводиться до аристотелівського: «метафора є перенесення незвичного імені з роду на вид, або з виду на рід, або з виду на вид, або за аналогією» [1, с. 238]. Метафорична номінація полягає в зміні референтної співвіднесеності мовної одиниці внаслідок встановлення асоціативних ознак подібності між референтами [14, с. 82].

Провідну роль метафорики відзначаємо і в появі численної кількості англомовних інноваційних одиниць сфери комп'ютерних технологій. Метафоризація подібних одиниць будується на буденних концептах, що відносяться до побутових понять звичайних носіїв англійської мови, зокрема: людина (*(net)head*, *face (time)*, *eyeballs (old) hand*, *finger*, *dead band*, *backbone bus*, *billion laughs*); їжа (*meatloaf*, *spam*, *ham*, *salami (attack)*, *lasagna (syndrome)*, *spaghetti (code)*); будинок/житло: (*chat room*, *doorstop*, *back door*, *burglar alarm*, *mirror*, *filter*, *firewall*). Крім того, використовуються концепти з інших сфер близьких людині: медична (*e-thrombosis*, *virus*, *antidote*, *hygiene*, *(upgrade) fever*, *clone*); військова (*blivet*, *time bomb*, *to frag*, *locked and loaded*); транспортна (*highway*, *traffic*, *crash*, *bus*, *tank*); банківська (*silent run*, *switch*); тваринний і рослинний світ (*weasel*, *black widow*, *tiger team*, *tortoise (site)*, *dead tree*); природні явища (*flooding*, *freeze*), ландшафт (*valley*, *ground bus*) та інші. Сферою джерела метафоричних інновацій є також література, в першу чергу, міфи, магічна та релігійна література. Запозичення з вказаної сфери (*reaper*, *demidog*, *guru*, *avatar*, *black art*, *bible*) свідчать про міфологізацію віртуального світу.

Механізмом семантичної деривація виступає і *метонімія*. Під метонімією розуміємо «перенос найменування на основі просторових, часових та узуальних зв'язків як один з видів семантичних змін» [2, с. 22]. Метонімічний перенос відбувається не за подібністю понять, а базується на їх суміжності. Саме тому метонімія акцентує увагу на індивідуальних рисах, надаючи змогу ідентифікувати поняття, виділити його зі сфери спостереження [14, с. 85].

Метонімія є менш продуктивним механізмом творення семантичних дериватів англійської мови сфери комп'ютерних технологій у порівнянні з метафорою. Так, наприклад, нового значення, створеного на основі метонімічного переносу, отримала лексема *silicon* – *той, що має відношення до виробництва цифрових технологій*. Як відомо, кремній є одним із найбільш важливих матеріалів для напівпровідників, комп'ютерної та іншої комунікаційної техніки. Саме цей факт і пояснює появу в 1971 році англомовної назви *Silicon Valley* – *Силіконова долина* (етимологічно правильний переклад – *Кремнієва долина*), що використовується для позначення центру комп'ютерних та комунікаційних технологій (Сан-Франциско, штат Каліфорнія, США), де знаходиться найбільша кількість компаній, що займаються розробкою та виробництвом комп'ютерів, їх програмного забезпечення, пристроїв мобільного зв'язку тощо.

Відзначаємо, що згодом для позначення центрів комп'ютерної індустрії, що розташовані по всьому світу, в англійській мові з'являється ціла низка метонімічних одиниць. Так, наприклад, подібний центр в Шотландії отримує назву *Silicon Glen*, центр електронної промисловості в Індії – *Silicon Plateau*; для позначення центрів виробництва



комп'ютерної техніки в інших країнах вживаються також словосполучення *Silicon Alley, Silicon Fen, Silicon Forest, Silicon Island, Silicon Wadi, Silicon Gorge, Silicon Mallee Silicon Albion, Silicon Wadi, Silicon Beach* [16, с. 192-193]. Прикладом метонімії можна вважати і дієслово *Alt-Tab*, що походить від позначення сполучення клавіш на клавіатурі комп'ютера «Alt-Tab», за допомогою яких можна переключатися з однієї програми на іншу, зокрема: *On a recent morning I was away, when my PC began talking – not something I normally expect when I'm working in Microsoft Excel. I heard voices, then music. I Alt-Tabbed through my running apps until I came to the AIM client with my active buddy list. Running in the top of the window was a roughly 240-by-120 video of the trailer for a new Ben Affleck movie* [18].

Результатом семантичної деривації є також антономазійні одиниці англійської мови сфери комп'ютерних технологій, що розглядаються як комбінації метафоричних і метонімічних номінацій, отримуючи назву епоніми (від давн.-грецьк.  $\square\pi\acute{\omega}\nu\square\mu\omicron\varsigma$   $\square$  *той, хто надав ім'я*; лат. *Heros eponimus*) – імена богів, героїв, великих людей, племен, народів, на честь яких називалися міста, племена, гори та інш. [6, с. 25]. Антономазійні інноваційні одиниці аналізованої сфери розподіляються на вигадані (міфологічні) та реальні назви. До першої групи відносимо антономазію *Beowulf* – *недорога, але потужна комп'ютерна система, що використовується для паралельних комп'ютерних обчислювальних операцій за допомогою двох комп'ютерів, з'єднаних через високошвидкісну мережу*. Вказана одиниця походить від імені головного героя однойменної англосаксонської епічної поеми «Беовульф» (давньоанг. *Beowulf* – буквально «бджолиний вовк», тобто «ведмедь»), який за легендою володів силою могутності тридцяти воїнів одночасно.

Антономазійні назви надійшли до фонду фразеологізмів англійської мови. Прикладами фразеологізмів з антономазіями є: *Bill Gates tax* – *частина грошей із ціни нового персонального комп'ютера, призначені корпорації Microsoft за використання ліцензованої операційної системи Windows*; *Barbara Streisand effect* – *інформація, що широко поширюється внаслідок спроб приховати її*; *Chinese Army technique* – *техніка використання великої кількості низькокваліфікованих спеціалістів сфери комп'ютерних технологій*.

Отже, процесами семантичної деривації виступають спеціалізація, деспеціалізація та трансспеціалізація лексичних одиниць. Процеси спеціалізації та трансспеціалізації беруть активну участь у творенні англомовних інноваційних одиниць сфери комп'ютерних технологій. У ході деспеціалізації одиниці професійної комп'ютерної підмови переходять до фонду загальноновживаної англійської мови. Основними механізмами творення англомовних семантичних дериватів сфери комп'ютерних технологій є метафора та метонімія. Антономазійні одиниці вважаються поєднанням метафоричних і метонімічних номінацій та входять до фонду фразеологічних інновацій англійської мови сфери комп'ютерних технологій. **Перспективами** подальших досліджень вважаємо вивчення інших активних способів творення інноваційних одиниць англійської мови сфери комп'ютерних технологій.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель : [пер. с греч. В. Аппельрот, Н. Платонова]. – СПб. : Азбука, 2000. – 348 с.
2. Беляевская Е. Г. Семантика слова / Е. Г. Беляевская. – М. : Высшая школа, 1987.  $\square$  128 с.
3. Березин Ф. М. История лингвистических учений. Учебник для филол. спец. вузов [ 2-е изд., испр. и доп. ] / Ф. М. Березин. – М. : Высшая школа, 1984. – 319 с.
4. Зализняк А. А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект «каталога семантических переходов» / А. А. Зализняк // Вопросы языкознания. – 2001. – № 2. – С. 13–25.
5. Зацний Ю. А. Развитие словникового состава англійської мови в 80-ті – 90-ті роки ХХ століття : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 / Юрій Антонович Зацний. – Київ, 1999. – 409 с.
6. Кальниченко А. А. Английские эпонимические имена и лексикография / А. А. Кальниченко, Н. Н. Кальниченко // Вестник Международного Славянского ун-та. Серия «Филология». – Т. 2. – 1999. – № 4. – С. 25–28.
7. Курасова Е. В. Семантические неологизмы общественно-политической сферы в русском языке новейшего периода: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Елена Владимировна Курасова. – Воронеж, 2006. – 22 с.
8. Курилович Е. Очерки по лингвистике / Е. Курилович. – Биробиджан : ИП «ТРИВИУМ», 2000. – 50 с.
9. Лапшина М. Н. Семантическая деривация в когнитивном аспекте : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / Марина Николаевна Лапшина. – Спб., 1996. – 32 с.

10. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей лингвистических дисциплин в школах, лицеях, колледжах и вузах / М. В. Никитин. – СПб. : Научный центр проблем диалога, 1996. – 756 с.

11. Никитин М. В. Основание когнитивной семантики / М. В. Никитин. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.

12. Падучева Е. В. О семантической деривации: слово как парадигма лексем / Е. В. Падучева // Русский язык сегодня (сборник памяти Д. Н. Шмелева). – М. : Азбуковник, 2000. – С. 395–417.

13. Тропіна Н. П. До питання про сутність лексико-семантичної деривації / Н. П. Тропіна // Мовознавство. – 1997. – № 1. – С. 54–59.

14. Черникова Н. В. Метафора и метонимия в аспекте современной неологии / Н. В. Черникова // Филологические науки, 2001. – № 1. – С.82–90.

15. Чирвоний О. С. Комп'ютерний лексикон сучасної англійської мови: структурний, семантичний, функціональний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Олександр Сергійович Чирвоний. – Одеса, 2009. – 20 с.

16. World Wide Words MacMillan Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.macmillandictionary.com>

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

17. Nelson R. Just Ordinary [Електронний ресурс] / Richard Nelsson // New York Observer. – February 1, 2012. – Режим доступу до ресурсу : <http://observer.com/lifestyle//2012/02/01/justordinaryart.html>. – Назва з екрану.

18. Pain Ch. Why AIM Will Eventually Fail [Електронний ресурс] / Chris Pain // PC Magazine. – January 14, 2004. – Режим доступу до ресурсу : <https://www.pcmag.com/roundup/164278/why-AIM-will-eventually-fail>– Назва з екрану.

19. Rashbaum K. News-gathering is now purse-sized [Електронний ресурс] / K. Rashbaum // The Guardian. – February 20, 2013. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2013/feb/20/news-gathering-is-now-purse-sized?INTCMP=SRCH>. – Назва з екрану.

20. Therrien D. The value of grey hair pays off in the workplace [Електронний ресурс] / D. Therrien // The Hamilton Spectator. – June 18, 2002. – Режим доступу до ресурсу : <https://www.thespec.com/news-story/4162017-the-value-of-grey-hair-pays-off-in-the-workplace/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марина Кізіль** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дніпровського державного університету внутрішніх справ.

*Наукові інтереси:* термінознавство, неологія, комп'ютерна лінгвістика.

УДК 81'234

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОХІДНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ МЕТАФОРИЧНИХ ТЕРМІНІВ БУДІВНИЦТВА

**Юлія КУЗНЕЦОВА, Марина МОСКАЛЕНКО, Ірина УСЕНКО**  
(Полтава, Україна)

*Метою дослідження є аналіз дериваційних процесів, що відбуваються у французьких будівельних термінах, які виникли шляхом метафоричного перенесення та їх лексико-семантичних особливостей, що сприяє вивченню морфологічної, словотвірної та семантичної структури будівельного терміна. Для вирішення цих завдань використані такі методи дослідження, як: метод словотвірного аналізу; метод безпосередніх складників; аналіз семантичного обсягу слів за лексико-семантичним варіантом і семним складом. Матеріалом дослідження є майже 700 термінів, відібраних із загального корпусу будівельної лексики, що містить 4500 лексичних одиниць. Нами проаналізовано структурно-семантичні особливості похідних метафоричних будівельних термінів. Виявлено, що терміни, що виникли за участю метафоричного перенесення, здатні до утворення дериватів з термінологічним значенням шляхом суфіксації, префіксації, парасинтезу, композиції, конверсії. Фактично в процесі утворення таких термінів об'єднано 2 процеси – семантичний (метафоризація) та дериваційний. Виявлено, що терміни, похідні від метафоричних основ, семантично віддаляються від денотату, або їх зв'язок виявляється факультативним. Подальше утворення дериватів від похідних метафоричних термінів 2-го, 3-го порядку, ускладнене дериваційними процесами та нарощенням словотвірних формантів, сприяє втраті семантичного зв'язку з денотатом, що призводить до деме́тафоризації.*

**Ключові слова:** метафоричне перенесення, метафоризація, денотат, лексико-семантичний варіант, похідний метафоричний термін, деривація, деме́тафоризація, словотвірна модель.

*Юлия Кузнецова. Марина Москаленко. Ирина Усенко. Структурно-семантические особенности производных французских метафоричных строительных терминов.*

Целью исследования является анализ деривационных процессов во французских строительных терминах, образованных путем метафорического переноса и их лексико-семантических особенностей, что способствует изучению морфологической, словообразовательной и семантической структуры строительного термина. Для решения этих задач использованы такие методы исследования: метод словообразовательного анализа; метод непосредственных составляющих; анализ семантического объема слов по лексико-семантическим вариантам и семному составу. Мы проанализировали структурно-семантические особенности производных метафорических строительных терминов. Выявлено, что термины, возникшие при участии метафорического переноса, способны к образованию дериватов с терминологическим значением путем суффиксации, префиксации, парасинтеза, композиции, конверсии. Фактически в процессе образования таких терминов объединены 2 процесса - семантический (метафоризация) и деривационный. Обнаружено, что термины, производные от метафорических основ, семантически отдалены от денотата или их связь оказывается факультативной. Дальнейшее образование дериватов от производных метафорических терминов 2-го, 3-го порядка затруднено деривационными процессами и наращиванием словообразовательных формантов, что способствует потере семантической связи с денотатом и приводит к деметафоризации.

**Ключевые слова:** метафорический перенос, метафоризация, денотат, лексико-семантический вариант, производный метафорический термин, деривация, деметафоризация, словообразовательная модель.

*Yulia Kuznetsova. Maryna Moskalenko. Iryna Usenko. Structural and semantic features of the French metaphorical building terms. The purpose of the study is to analyze the derivation processes occurring in French construction terms that arose through metaphor and their lexico-semantic peculiarities, which contributes to the study of the morphological, word-building and semantic structure of the construction terms. To solve these problems, the following research methods have been used: the method of word-formation analysis; method of direct components; analysis of the semantic volume of words by the lexical-semantic variant and the seme composition. The material of the study consists of almost 700 terms, selected from the general building vocabulary, containing 4500 lexical units. We have analyzed the structural-semantic features of derivatives of construction terms. It is found that the terms that arose with the participation of metaphorical interference, can form derivatives of terminological value by suffixation, prefixation, parasynthesis, stem-composition, functional shift. Derivative metaphorical construction terms are formed by the patterns that formally correlate with the general French word-building patterns which are not complicated by the metaphorical nature of the underlying stems. In fact, in the process of forming such terms, two processes are combined - semantic (metaphorization) and derivation. It has been found that terms deriving from metaphorical bases are semantically removed from denotata, or their connection is optional. Further formation of derivatives from metaphorical terms derivatives of the 2nd and the 3rd order, is complicated by derivation processes and the addition of derivational affixes contributes to the loss of semantic connection with denotatum, which leads to demetaphorization. This allows to separate derivative metaphorical terms from metaphorical words, since one of the requirements for a metaphorical word - the presence of metaphoric meaning at the time of its study - is violated.*

**Key words:** metaphor, metaphorization, denotate, lexical-semantic variant, derivative metaphorical term, derivation, demetaphorization, word-building pattern.

Фіксація досягнень людської цивілізації, поява нових понять здійснюється за допомогою наукової термінології, проблеми якої викликають зацікавленість багатьох лінгвістів як у нашій країні, так і за її межами. Термінологія як складова частина загальнонаціональної мови, що несе на собі відбиток як історичного розвитку слова, так і розвитку науки і техніки, є дуже зручним шаром лексики для дослідження багатьох мовних процесів, які проходять тут з більшою інтенсивністю, ніж в побутовій лексиці і часто за менший проміжок часу.

Плідним джерелом семантичного термінотворення виступає метафоричне перенесення (МП), яке є характерним для французької мови. Чисельна кількість семантичних змін у значенні слова завдячує своєю появою саме цьому лінгвістичному явищу. Лінгвісти у спеціальних дослідженнях підкреслювали той факт, що МП відводиться роль як семантичного словотвірного процесу [1; 3], так і засобу вторинної номінації [2; 4; 6] – семантичної деривації.

Метою нашого дослідження є аналіз дериваційних процесів, що відбуваються у французьких будівельних термінах, які виникли шляхом МП та їх лексико-семантичних особливостей, що сприяє вивченню морфологічної, словотвірної та семантичної структури будівельного терміна. Для вирішення цих завдань були використані такі методи дослідження, як: метод словотвірного аналізу; метод безпосередніх складників; аналіз семантичного обсягу слів за лексико-семантичним варіантом (ЛСВ) і семним складом.

Матеріалом дослідження є майже 700 термінів, відібраних із загального корпусу будівельної лексики, що містить 4500 лексичних одиниць (ЛО).

Серед метафоричних будівельних термінів вирізняємо групу термінів, утворених без структурних змін вихідного слова (ВС) деривації, виключно шляхом семантичних змін, в результаті чого виникає будівельно-термінологічний ЛСВ (БТЛСВ) – 181 ЛО. Більшість же у проаналізованому корпусі лексики складають похідні від метафоричних термінів (ПМТ), утворені в межах основних засобів словотвору (218 ЛО) і термінологічні комплекси що виникли за участю МП – (293 ЛО).

У даній статті ми хочемо зупинитися на особливостях дериваційних процесів, що, що відбуваються у ПМТ.

Метафоричні терміни здатні виступати в ролі мотиванта слова при подальшому виникненні дериватів: *agête* (риб'яча кістка) → *agête* (ребро, гребінь) → *agétier* (ребро даху).

Терміни, що виникли за участю МП здатні до утворення дериватів з термінологічним значенням шляхом суфіксації, префіксації, парасинтезу, композиції, конверсії. Фактично в процесі утворення таких термінів об'єднано 2 процеси – семантичний (метафоризація) та дериваційний. Серед ПМТ вирізняються:

а) деривати утворені під семантичним впливом ЛСВ: *sonner* (забивати палі) → *sonnette* (копер для забиття паль). Такі похідні становлять переважну більшість (190 ЛО). Семантичний зв'язок за зовнішньою подобою, функцією чи місцем знаходження виявляє себе між ВС та його БТЛСВ. Останній співвідноситься за значенням із твірним будівельним терміном. Семантичний зв'язок між ВС і дериватами виявляється лише на етимологічному рівні;

б) деривати, утворені від метафоричних твірних основ, не обтяжених термінологічним значенням (28 ЛО): *hourd* (підвищення для глядачів турніру) → *hourder* (виконувати будову кладку) → *hourdis* (будова кладка). ВС *hourd* і його дериват *hourder* мають загальну сему “підіймання над рівнем ґрунту”, але зв'язок між ними набагато слабший, ніж при безпосередньому МП за ЛСВ.

Для незначної частини ПМТ (13 ЛО) характерний метафоричний зв'язок з твірною основою без впливу відповідного БТЛСВ: *alvéole f* чарунка (у бджолиних сотах) → *alvéole f* чарунка, вічко (арматури) → *alvéolé, alvéolaire* чарунковий.

Носієм загальної семи “схожий на” є ЛО *alvéole* (сотова чарунка), а не її БТЛСВ, і сама наявність семи “схожий на” дозволяє говорити про метафоричний зв'язок між метафоричною твірною основою та похідним від неї терміном.

Для більшості ПМТ характерна втрата семантичного зв'язку з ВС метафоризації, якщо термін-дериват стає твірною основою для інших будівельних термінів: *boule* (куля) → *boulon* (болт) → *boulonner* (з'єднувати болтами) → *boulonnage* (з'єднання болтами). Загальна ознака “опукла форма”, яка повинна конкретизуватися в словотвірній парі *boule* → *boulon* послаблюється з нарощенням дериватів 2-го, 3-го і т.д. порядку. Отже, відбувається процес демефоризації, який характеризується послабленням або навіть втратою образності, метафоричної мотивації і самої метафоричності.

ПМТ утворюються за моделями, які формально співвідносяться із загальними французькими словотвірними моделями (СМ), не ускладнених метафоричністю твірної основи.

Найбільш продуктивним способом утворення ПМТ є суфіксація (159 похідних ЛО), найпродуктивнішим суфіксом виступає характерний для технічної та індустріальної лексики суфікс **-age**: *bouclage* – жолоблення, скручування; *filetage* – нарізка, різьба; *riquage* – штикування (бетону).

Як відомо, похідні з формантом **-age** утворюються переважно в рамках СМ *Bv + -age*, але 4 ПМТ (*jambage, mouflage, champignonage, farinage*) утворені шляхом позашабельної деривації. Дієслова *jamber* і *moufler*, від яких могли б бути утворені ЛО *jambage* і *mouflage*, існують лише гіпотетично, вони не зафіксовані тлумачними та двомовними словниками. У СЛ *champignon* → *champignonner* → *champignonage*; *farine* → *fariner* → *farinage* дієслова *champignonner* (рости, як гриби), *fariner* (посипати борошном) не мотивують значення похідних термінів *champignonage* (розмочування головки палі) та *farinage* (суха гниль у деревині). Семантика ЛО *champignonage* визначається значенням БТЛСВ *champignon*

(оголовок палі або капітелі). Семантику похідного терміна *fâinage* можна співвіднести як безпосередньо з ВС метафоризації *farine* (борошно), де загальною семою є порохоподібність, так і з БТЛСВ *farine* у значенні “порохоподібна речовина, заповнювач”. Отже, в даних випадках також йдеться про позащабельну деривацію.

Словотвірне значення суфікса не завжди залишається незмінним, якщо йдеться про деривацію від метафоризованих основ. Так, у суфікса *-et* (*-ette*) значення зменшувальності простежується досить слабко: *grue f* (кран) → *gruette* (легкий кран), або семантично непомітно: *feuille* (лист) → *feuilleton* (фанера).

Суфікс *-ier* в процесі утворення термінів від метафоричної основи здатен втрачати властиве йому агентивне значення: *lait* (молоко) → *laitier* (шлак). ПМТ означає продукт певного виробничого процесу (випалювання). Тільки наявність термінологічного значення у ЛО *carotte* робить можливим сполучення суфікса *-ier* з ТО *carott-* в значенні знаряддя виробництва: *carotte* (керн) → *carotter* (виконувати каротаж) → *carottier* (колонкова труба).

Випадки наявності позащабельної деривації, змін у ЛЗ суфіксів дають можливість говорити про певні зміни СМ, які беруть участь у терміноутворенні від метафоричних основ. Це частково підтверджує положення, висунуте А.Я. Лазуренком про існування в словотвірній системі французької мови особливого різновиду – метафоричних СМ [5].

Префіксація не має великого впливу на поповнення словника термінологічної лексики від метафоричних основ: *coffre* (опалубка) → *coffrer* (опалублювати) → *décoffrer* (знімати опалубку). Вона представлена 31 ЛО.

Питома вага парасинтетичної деривації як способу утворення будівельних термінів від метафоричних основ незначна (4ЛО), як і у французькій БТ взагалі: *crête* → *écrêter*, *boîte* → *emboîter*. Парасинтетичні деривати характеризуються втратою семантичного зв'язку з денотатом, отже і з ВС метафоризації.

Процесу деме́тафоризації похідних сприяють і словотвірні процеси, що відбуваються в дериватах 2-го, 3-го (і т.д. порядку). Так, у словотвірному ланцюгу *corbeau m* (крук) → *corbeau m* (консоль) → *encorbellement m* (консоль), сприйняття семантичного зв'язку між вихідним предметом метафоризації (птаха) та дериватом ускладнюється за рахунок позащабельної деривації (відсутня ланка – гіпотетичне дієслово *encorbeller*, яке мало б бути твірним для *encorbellement*) та парасинтезу, завдяки яким утворений термін *encorbellement*.

Метафоризовані композитні терміни представлені 8 ЛО. Вони являють собою номінативні ЛО, утворені шляхом опозиції за СМ:  $N_1 + N_2$  *métaphorique* (2 ЛО) – *mur-rideau* (навісна стінова панель);  $N$  *métaphorique* + *Adj* (1 ЛО) – *piedroit* (опора арки); *Adj* +  $N$  *métaphorique* (1 ЛО) – *demi-coque* (сегмент сходин); *Adv* +  $N$  *métaphorique* (2 ЛО) – *avant-bec* (головна частина мостового бика); *arrière-bec* (низова грань мосту) та шляхом шляхом лексикалізації синтаксичних груп (2 ЛО): *saut-de-mouton* (транспортна розв'язка), *gratte-ciel* (хмарочос).

Метафоризовані композити являють собою єдине семантичне ціле. Носієм метафоричності виступає іменна частина композиту, до складу якого також входить прикметник або прислівник (*piedroit*, *demi-coque*, *avant-bec*);  $N_2$  в термінах, утворених за СМ  $N_1 + N_2$  (*mur-rideau*).

Лексикалізовані синтаксичні групи, утворені за моделями  $N_1 + de + N_2$  (*saut-de-mouton*) та  $V + N$  (*gratte-ciel*) мають як семантичну, так і метафоричну цілісність.

Невласна деривація представлена 6 конверсивами, які являють похідні 2-го та 3-го порядку: *crêpe* → *crêpir* → *crêpe adj* → *crêpi n*.

Дані нашого дослідження дозволяють стверджувати, що терміни, похідні від метафоричних основ, семантично віддаляються від денотату, або їх зв'язок виявляється факультативним. Подальше утворення дериватів від ПМТ (похідних 2-го, 3-го порядку), ускладнене дериваційними процесами та нарощенням словотвірних формантів, сприяє втраті семантичного зв'язку з денотатом, що призводить до деме́тафоризації. Це дозволяє відокремлювати

ПМТ від метафоричних слів, оскільки одна з вимог до метафоричного слова – наявність метафоричності слова в момент дослідження, – порушується.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Александрова Г.А. Словообразовательные процессы в научно-технической терминологии (На матер. фр. яз.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.05. / Г.А. Александрова. – К., 1975. – 25 с.
2. Бурляй С.А. Взаимодействие терминологической и общеупотребляемой лексики в современном французском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.05. / С.А. Бурляй. – М., 1974. – 35 с.
3. Веприцька З.І. Структурно-семантична та ономаціологічна характеристика конверсивів сучасної французької мови (На матеріалі загально-вживаної лексики та термінів обчислювальної техніки, програмування й інформатики) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.05. / З.І. Веприцька; М-во освіти і науки України, КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 1993. – 22 с.
4. Журавлева И.А. Способы номинации и лексико-семантические процессы в современной французской геологической терминологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.05. / И.А. Журавлева. – К., 1991. – 24 с.
5. Лазуренко А.Я. Метафорический перенос в словообразовании французского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.05. / А.Я. Лазуренко. – М., 1980. – 24 с.
6. Муминов Т.А. Проблемы вторичной номинации в лексике (Образование переносного значения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. спец. 10.02.05. / Т.А. Муминов. – М., 1978. – 26 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Юлія Кузнецова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

*Наукові інтереси:* словотвір французької мови, проблеми укладання термінологічних словників, закономірності розвитку мов.

**Марина Москаленко** – викладач кафедри іноземної філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

*Наукові інтереси:* проблеми професійної термінології, проблеми двостороннього письмового перекладу науково-технічних текстів.

**Ірина Усенко** – кандидат технічних наук, доцент кафедри гідравліки, водопостачання та водовідведення Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

*Наукові інтереси:* стандартизація термінології.

УДК 392.3+81'23

## ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НОМЕНОСИСТЕМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ РОДИННИХ СТОСУНКІВ

**Ольга НАХАПЕТОВА (Одеса, Україна)**

*У статті розглядаються теоретико-методологічні засади дослідження номенів на позначення родинних стосунків. Розкрито значення та основні напрямки історико-філологічних досліджень цього шару лексики. Визначено особливості дослідження номенів на позначення родинних стосунків на українському ґрунті та необхідність поглибленого вивчення системи номенів спорідненості і свояцтва в сучасній українській мові. Розкрито значення психолінгвістичного й етнолінгвістичного опрацювання номенів на позначення родинних стосунків у вітчизняному мовознавстві.*

**Ключові слова:** родинні стосунки, номен, номен на позначення родинних стосунків, терміни спорідненості, етнолінгвістика, психолінгвістика.

*В статье рассматриваются теоретико-методологические основы исследования номенов, обозначающих родственные отношения. Раскрываются основные направления историко-филологических исследований данной лексики. Выделены особенности исследования номенов родства украинским языкознанием, а также раскрыта необходимость углубленного изучения этой лексики, присущей современному украинскому языку. Определено значение психолингвистических и этнолингвистических исследований в современном отечественном языкознании номенов, обозначающих родственные отношения.*

**Ключевые слова:** родственные отношения, номен, номены родства, термины родства, этнолингвистика, психолингвистика.

*The article presents theoretical and methodological principles of research of nomens on denotation of family relations. A value and basic directions of historical and philological researches of this layer of vocabulary are exposed. The article presents the main features of study of family relationship nomens in Ukrainian linguistics and the necessity of deep study of this system of kinshipnomens in modern Ukrainian. The article also describes the value of the psycholinguistic and ethnoinguistic study of kinshipnomens in Ukrainian linguistics.*

**Key words:** family relations, nomen, family relationship nomens, kinship terms, ethnoinguistics, psycholinguistics.

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшу увагу привертає відтворення традиційних цінностей, що в першу чергу, стосується родинних стосунків (РС), які останнім часом постали предметом дослідження лінгвістів, етнографів, антропологів, соціологів, філософів і т.ін. Номени на позначення родинних стосунків (НПРС) відображають систему кровних, неповних й шлюбних відношень, які характерні для етносу, що говорить однією мовою, проживає в певному ареалі в певну епоху. Кінець ХХ – початок ХХІ століття визначився поверненням інтересу науковців до історії РС, які відбивають традиції кровних, неповних й шлюбних відношень і свояцтва.

Отже, **метою** нашої розвідки є розкриття значення історико-філологічних досліджень номеносистеми на позначення родинних стосунків. Мета зумовила розв'язання таких **завдань**: 1) розкрити теоретико-методологічні засади дослідження номенів на позначення родинних стосунків; 2) визначити особливості історико-філологічних досліджень цього шару лексики на українському ґрунті; 3) з'ясувати доцільність психолінгвістичного й етнолінгвістичного опрацювання номенів на позначення родинних стосунків у вітчизняному мовознавстві.

Номени на позначення родинних стосунків посідають значне місце в лексичному складі сучасної української мови. Наукове вивчення цієї лексики на слов'янському ґрунті в історико-культурному напрямі було розпочато ще у другій половині ХІХ століття у працях Ф. Буслаєва й П. Лавровського, які заклали основи систематичного історико-філологічного дослідження цього шару слов'янської лексики.

Ф. Буслаєв у своїй магістерській дисертації дійшов висновку, що походження всієї слов'янської лексики на позначення спорідненості можна пояснити, порівнюючи її з санскритською. Крім того, він відзначав, що семантика цієї лексики в процесі її використання розширюється, і лексичні одиниці отримують широке соціальне значення [2].

Наукова праця П. Лавровського «Коренное значение в названиях родства у славян» упродовж багатьох десятиліть була єдиним і унікальним джерелом знань праслов'янської лексики на позначення РС [8, с. 144]. Слідом за Ф. Буслаєвим П. Лавровський зробив найбільш повний і систематизований науковий аналіз цього шару лексики, причому вдалим було випробування розкриття історії значення слів і встановлення зв'язку з історією народів. Уперше в лінгвістиці саме з таких наукових позицій було систематизовано й проаналізовано цю слов'янську лексико-семантичну групу. Слід зауважити, що лексеми на позначення РС та свояцтва визначалися вченими як терміни: «У ряді виразів, визначення яких супроводжується особливо багатими результатами в порівняльному мовознавстві, – писав П. Лавровський, – безперечно, одне з значних місць посідають терміни спорідненості. Відмітити по можливості повну кількість їх і вказати на корінне їхнє значення, під керівництвом строгих і точних правил сучасної науки мовознавства, означає те саме, що визначити первісну, принаймні основну ідею, яку поєднувала прадавня людина з різними ступенями спорідненості, а таке визначення само по собі повинно вже містити й дані про взагалі її погляд на зв'язок споріднених» [8, с. 89].

Точка зору П. Лавровського яскраво засвідчує, що у цей час лінгвістична наука в галузі реконструкції семантики лексичного складу праслов'янської мови перейшла від досліджень кореневого значення окремих слів до реконструкції цілих груп слів, семантично пов'язаних між собою. Номени на позначення спорідненості і свояцтва були однією з таких семантичних груп.

П. Лавровський також зазначав, що в кожного значення даної лексеми є своя історія. Він одним з перших вчених почав враховувати це в своїх наукових дослідженнях. Дійсно, науковий лінгвістичний аналіз НПРС може дати можливість відтворити основні ідеї спорідненості, які могли поєднувати прадавніх людей або відтворити на науковому рівні суспільно-історичну картину життя прадавнього суспільства, еволюцію його розумової діяльності.

Перед лінгвістикою ХІХ ст. стояло грандіозне завдання – синтезувати й аналізувати знання історії, культури народу та історії мови. Зазначимо, що й до сьогодні проблеми

зв'язку мови як культурного явища з історичними, соціальними умовами є одними з основних у сучасному мовознавстві.

О. Трубачов вважає, що «якщо врахувати, що в цей час слов'янська етимологія знаходилася в початковому стані, а багато важливих попередніх робіт ще не було здійснено, зокрема, були відсутні слов'янські етимологічні й історичні словники, то буде легко зрозуміти необхідність праці Лавровського для свого часу» [13, с. 13]. Дослідження П. Лавровського стало основним джерелом для вивчення слов'янської лексики на позначення споріднених стосунків.

Теоретичні проблеми сім'ї з другої половини XIX століття вивчали антропологи, етнологи, соціологи: Ф. Енгельс, М. Ковалевський, Б. Малиновський, Л. Морган, Ф. Ле Пле, П. Сорокін, що теж мало величезний вплив на лінгвістичне вивчення номенів на позначення спорідненості.

Дж. П. Мердок, аналізуючи теоретичну літературу з цих питань, виявляє шість груп зовнішніх чинників, які є детермінантами лексико-семантичної групи на позначення РС і свояцтва: історичні впливи; морфологічні відмінності в мовах; елементарні психологічні процеси; універсальні соціологічні принципи; традиції переважного шлюбу; структура родинних та локальних груп [9, с. 140].

Історію взаємозв'язку етнографічних і лінгвістичних досліджень лексики на позначення спорідненості і свояцтва було розпочато ще в наукових працях американського етнолога, засновника антропологічного напрямку вивчення спорідненості Л. Моргана в його «Системах кровного родства и свойства в человеческой семье». У цьому ж напрямку працював і російський вчений-етнолог П. Лавровський. Учені більше торкалися культурно-історичного аспекту цього питання. Отже, культурно-історичний аспект став провідним в наукових розвідках цього шару лексики. Їхні послідовники, розвиваючи етносоціологічні теорії Л. Моргана й історико-філологічні дослідження П. Лавровського, сформуливали дві самостійні наукові традиції – етнографічну (соціально-антропологічну) й лінгвістичну (соціолінгвістичну).

У 1871 р. Льюїс Генрі Морган в його «Системах кровного родства и свойства в человеческой семье» першим сформулював ідею про те, що в кожній лексико-семантичній групі на позначення спорідненості і свояцтва враховується певний набір розпізнавальних ознак: покоління, якому належить родич, його стать та ін. [10]. В основі будь-якої системи спорідненості (СС) лежить уявлення про біологічну (кровну) спорідненість або спорідненість за шлюбом, проте різні СС значно різняться між собою. Л. Морган запропонував розділяти класифікаційні та дескриптивні описові СС.

У дескриптивних СС кожен новий родич позначається окремою лексемою або описово через поєднання вже відомих лексем даної семантичної групи, наприклад, *сестра матері зовиці*, *дружина племінника*, *чоловік сестри бабусі* та ін. Класифікаційні СС виділяють не конкретного родича, а клас родичів. Кожна людина, що входить в деякий клас, має таке ж відношення до певного індивіда, що й інші члени цього класу. Наприклад, до класу «*брат*» належать всі родичі чоловічої статі одного покоління з *его*, які в європейських СС визначаються за ступенями – як рідні, двоюрідні, троюрідні брати й сестри та ін.

Відкриття Л. Морганом класифікаційних і дескриптивних систем спорідненості зробило значний внесок у формування етносоціологічної концепції вивчення культурного феномену спорідненості, заклавши фундамент подальшого мовознавчого студіювання цього лексичного шару. Починаючи з Л. Моргана, в науці сформувався традиційний підхід до цього шару лексики як до джерела вивчення соціальної історії, її ранніх етапів. Це пояснюється тим, що ця лексика наочно відображає основні етапи попереднього розвитку й тенденції майбутнього розвитку суспільства і через це має найбільший інформаційний потенціал.

Логіко-семантична теорія Е. Сепіра-Уорфа, яка склалася в мовознавстві в середині XIX ст., мала величезний вплив на вивчення номенів, що позначають спорідненість. В етнолінгвістиці створився логіко-семантичний напрямок щодо вивчення цієї лексики, з'явилася самостійна галузь етнолінгвістики – етнографічна семантика. Когнітивний аспект вивчення мовних явищ став у мовознавстві основним. Семантико-прагматичний підхід



дозволив досліджувати цю лексику комплексно. Так, у праці К. Леві-Строса простежується ідея розрізнення системи найменувань і системи установок у просторі реальності. Родинні стосунки розглядаються як певні культурні стереотипи. Компонентний аналіз став в лінгвістиці провідним.

Надалі важливий крок у вивченні номенів на позначення родинних стосунків здійснили лінгвісти О. Трубачов (порівняльно-історичний аналіз на базі індоєвропейських мов), Ф. Філін (визначення родинних стосунків в давньоруській літературній мові), О. Ісаченко (визначення гіоцентричного принципу їхньої організації), М. Крюков (дослідження морфологічної структури лексем на позначення спорідненості) та ін.

З погляду порівняльно-історичного дослідження НПРС стала значущою фундаментальна праця О. Трубачова «История славянских терминов родства и некоторых древних терминов общественного строя», яку було здійснено на базі індоєвропейських мов. Автор звертає увагу на етимологічні й екстралінгвістичні питання, що вказує на комплексний підхід до вивчення НПРС.

Чеський лінгвіст О. Ісаченко, досліджуючи лексико-семантичну групу слів на позначення спорідненості, визначав гіоцентричний принцип цієї лексики.

Важливий крок у вивченні цієї проблематики здійснив М. Крюков, виділивши з точки зору морфологічної структури три види лексем на позначення спорідненості: *елементарні, складені, описові*, що сприяло більш повному та глибокому дослідженню НПРС.

На українському ґрунті номені на позначення родинних стосунків та свояцтва опрацьовано в окремих студіях таких учених як А. Бурячок (аналіз історії виникнення і розвитку номенів на позначення родинних стосунків), М. Гримич (класифікація і трактування цієї лексики на основі функційного принципу типів спорідненості), В. Парасунько (етимологічний аналіз певних складників цієї лексико-семантичної групи), Т. Вільчинська (*аксіосистемні виміри зазначених номенів*), Н. Журавльова (стилістичні аспекти, зокрема в епістолярній спадщині великих українських письменників), С. Богдан, В. Жайворонок, О. Миронюк, О. Яковлева (лінгвокультурологічні виміри) тощо.

У комунікативно-прагматичному аспекті номені на позначення спорідненості досліджував видатний український мовознавець А. Бурячок. Фундаментальне значення мало комплексне дослідження вченим цієї лексики з погляду етимологічних, лексичних, словотворчих, стилістичних та діалектних особливостей. У 1961 році з'явилася монографія А. А. Бурячка «Назви спорідненості і свояцтва в українській мові», у якій уперше в українському мовознавстві подано докладний аналіз історії виникнення і розвитку НПРС на ґрунті української мови, а також на підставі порівняння українських лексем із відповідними лексемами інших індоєвропейських мов. У цій праці багато уваги приділяється розкриттю конотативної семантики та словотворчих можливостей, а також вагомості цієї лексики в загальному словниковому складі української мови. Крім того, у праці розглядається зазначена лексика, що вживається як у літературній мові, так і в діалектах: *батько, отець, тато; дядько, стрийко, вуйко, племінник, небіж; шурин, швагер, дівер, свояк, зовиця* тощо.

Значним явищем у мовознавчих розвідках стала праця Ф. Філіна «О терминах родства и родственных отношений в древне-русском литературном языке [14, с. 329 – 346].

Українські НПРС як явища мовної культури посіли належне місце в одинадцятитомному «Словнику української мови» [12]; у «Толковом словаре живого великорусского языка» [4]; в «Словаре украинского языка, собранного ред. журн. «Киевская старина» у 4-х томах за ред. Б. Грінченка [11]; в «Великому тлумачному словникові сучасної української мови» за ред. В. Т. Бусела [3]. Було розпочато видання «Етимологічного словника української мови» [6]. Ці лінгвістичні джерела використовуються для визначення семантики цього шару лексики, лексико-семантичних груп, синонімії, дослідження етимологічного ряду та історичних витоків.

Проте наявні із зазначеної проблематики дослідження присвячені лише окремим аспектам аналізу цього обсяжного шару лексики, що унеможливило отримання цілісного уявлення про психолінгвістичний аспект даної лексики в сучасній українській мові, її семантичні та етнолінгвістичні особливості функціонування, увиразнюючи необхідність

поглибленого вивчення системи номенів спорідненості і свояцтва в сучасній українській мові.

На сучасному етапі в українській мові представлено розвинену систему номенів на позначення спорідненості та свояцтва, які в мовознавчих розвідках мають назву «*терміни спорідненості*», «*назви спорідненості*» чи «*номени спорідненості*».

Термінами спорідненості вважають «слова, які називають людей, що перебувають в тих чи інших родинних стосунках з іншими людьми» [7].

Інституція спорідненості, що існує в українському суспільстві, дає можливість вивчати культурно-історичну спадщину нашого народу, найважливіші етнокультурні та етнолінгвістичні особливості. Ці питання є пріоритетними для всіх напрямів комплексу гуманітарних наук. У своїй праці «Феномен родства: Прологомени к иденетической теории» Г. Дзібель визначає, що «феномен спорідненості виявився в центрі поля наук про людину, маркуючи ту сферу етнології, яка належить біології; ту сферу біології, яка належить соціології; ту сферу соціології, яка належить психології; ту сферу психології, яка належить лінгвістиці; і, нарешті, ту сферу лінгвістики, яка належить етнології» [5, с. 21].

Отже, дослідженням номенів спорідненості як певного соціокультурного коду займається лінгвістика й суміжні з нею науки: етнографія (етнологія), право, соціальна історія, соціологія, етнолінгвістика, культурологія. Тому комплексне дослідження системи номенів спорідненості і свояцтва українського суспільства є на сьогодні актуальним як у цих галузях, так і в лінгвістиці.

Номени на позначення родинних стосунків є частиною словникового складу мови, але принципи групування цих номенів в номеносистему спорідненості визначаються особливостями соціальної організації конкретного суспільства. Номеносистема на позначення родинних стосунків відтворює національно-культурні символи й стереотипи, що дозволяє глибше проникнути в національно-мовну картину світу етносу, створює умови для успішного спілкування. Етнопсихологи визнають, що поряд із дослідженням звичаїв і традицій особливу роль відіграє аналіз народного мистецтва й мова. Безпосередньо в процесі соціалізації передача рис національного характеру здійснюється через мову.

Наукове вивчення НПС є актуальним в умовах глобалізаційних процесів, що існують у сучасному українському суспільстві й пояснюється прагненням осмислити родинні зв'язки та витоки родоводу. Отже, наявність доволі широкого кола наукових праць беззаперечно підкреслює постійний інтерес дослідників до різноаспектної лінгвістичної кваліфікації лексики на позначення родинних стосунків. Проте психолінгвістичне й етнолінгвістичне опрацювання таких номенів у вітчизняному мовознавстві не здійснювалося попри те, що вивчення саме цих аспектів може прислужитись у широкомасштабному поглибленні знань про мовну природу цих одиниць, виявленні особливостей їхнього сприйняття й лінгвоментальної специфіки, висвітленні закономірностей національно-етнічної інтерпретації.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бурячок А. А. Назви спорідненості і свояцтва в українській мові / А. А. Бурячок. – К. : АН УРСР, 1961. – 137 с.
2. Буслаев Ф. И / Ф. И. Буслаев О влиянии христианства на славянский язык. Опыт истории языка по Остромирову Евангелию / О влиянии христианства на славянский язык. Опыт истории языка по Остромирову Евангелию. – [Электронный ресурс]; [сайт]. □ Режим доступа: [http://eknigi.org/gumanitarnye\\_nauki/68972-ovliyani-xristianstva-na-slavjanskij-yazyk.html](http://eknigi.org/gumanitarnye_nauki/68972-ovliyani-xristianstva-na-slavjanskij-yazyk.html). [Издательство: Москва. Университетская типография, 1848, – Назва з екрану. – 255 с., формат: PDF.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : В 4-х томах: Т. 1 – 4 / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., – 1978 – 1980.
5. Дзібель Г. В. Феномен родства : Прологомени к иденетической теории / Г. В. Дзібель // Алгебра родства : Родство. Системы родства. Системы терминов родства. – Вып. 6. – СПб : Музей антропологии и этнографии (Кунсткамера) РАН, 2001. – 470 с.
6. Етимологічний словник української мови : У 3-х т. – Т. 1 – 3. – К., 1983 – 1989.
7. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Ж. Ж. Варбот, А. Ф. Журавлёв. – Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова

РАН, Этимология и история слов русского языка. 1998: [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: [www.etymolog.ru](http://www.etymolog.ru), свободный. – Назва з екрану.

8. Лавровский П. А. Коренное значение в названиях родства у славян. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 144 с.

9. Мердок Дж. П. Социальная структура. / Дж. П. Мердок. – М. : ОГИ, 2003. – 608 с.

10. Морган Л. Г. Системы кровного родства и свойства в человеческой семье. / Л. Г. Морган. – [Электронный ресурс]; [сайт]. – Режим доступа: – [http://gruzdoff.ru/wiki/Системы\\_терминов\\_родства/http://allrefs.net/c11/3tmlh/p26/](http://gruzdoff.ru/wiki/Системы_терминов_родства/http://allrefs.net/c11/3tmlh/p26/). – Назва з екрану.

11. Словарь украинского языка, собранный ред. журн. Киевская старина / [ред. Б. Д. Гринченко]. – 1907 – 1909. – I – IV. – [фотомеханическое воспроизведение]. – К. : [б.в.], 1958 – 1959.

12. Словник української мови : В 11-ти тт. – К., 1970 – 1980.

13. Трубочёв О. Н. История славянских терминов родства и некоторых древнейших терминов общественного строя / О. Н. Трубочёв. – М. : АН СССР, 1959. – 212 с.

14. Филин Ф. О. О терминах родства и родственных отношений в древне-русском литературном языке // Ф. О. Филин // Язык и мышление. – Москва – Ленинград : АН СССР, 1948. – Т. XI. – С. 329 – 346.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Ольга Нахапетова** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства, історико-правових та мовних дисциплін Одеського національного морського університету.

*Наукові інтереси:* номеносистема на позначення родинних стосунків, етнолінгвістика, психолінгвістика.

УДК 811.111:340.113.1

## **ЮРИДИЧНІ ТЕРМІНИ ЯК ВЕРБАЛЬНІ РЕПРЕЗЕНТАНТИ ПРАВОВОГО КОНЦЕПТУ**

**Оксана ОЛІЙНИК (Кропивницький, Україна)**

*Стаття присвячена з'ясуванню й опису термінологічної сутності юридичних термінів як ключових репрезентантів правових концептів, дослідження яких є одним із актуальних завдань сучасної юридичної лінгвоконцептології. На підставі теоретичного аналізу характеристик термінів як елементарних одиниць професійно-орієнтованих підмов, юридичний термін тлумачиться як когнітивно-інформаційна структура, що інкорпорує юридично-наукове поняття, вербалізоване у формі моно- або полілексемного утворення, яке належить до терміносистеми певної галузі права і якому властива загальноструктурна та вузькосистемна детермінованість, когнітивна насиченість, дефінітивність, семантико-реляційна й семантико-кореляційна специфіка. Особливість функційної навантаженості юридичного терміну полягає в його концепто-модельючій функції як ключовій у юридичному дискурсі.*

**Ключові слова:** юридичний термін, кримінальне право, терміносистема, правовий концепт, вербальний репрезентант концепту, загальноструктурна та вузькосистемна детермінованість; когнітивна насиченість, дефінітивність, семантико-реляційні та семантико-кореляційні характеристики терміну, функціонально-діяльнісна навантаженість; концепто-модельюча функція, національно-культурна специфіка.

**Оксана Олійник. Юридические термины как вербальные репрезентанты правового концепта.** *Статья посвящена установлению и описанию терминологической сущности юридических терминов как ключевых репрезентантов правовых концептов, исследование которых относится к актуальным проблемам современной юридической лингвоконцептологии. На основании теоретического анализа характеристик терминов как элементарных единиц профессионально-ориентированных подязыков юридический термин интерпретируется как когнитивно-информационная структура, инкорпорирующая юридическое научное понятие, вербализованное в форме моно- или полилексемного образования, которому присуща общеструктурная и узкосистемная детерминированность, когнитивная насыщенность, дефинитивность, семантико-реляционная и семантико-кореляционная специфика. Особенность функциональной нагруженности юридического термина состоит в его концепто-моделирующей функции как ключевой в юридическом дискурсе.*

**Ключевые слова:** юридический термин, уголовное право, терминсистема, правовой концепт, вербальный репрезентант концепта, общеструктурная и узкосистемная детерминированность; когнитивная насыщенность, дефинитивность, семантико-реляционные и семантико-кореляционные характеристики термина, функционально-деятельностная нагруженность, концепто-моделирующая функция, национально-культурная специфика.

**Oksana Oliynyk. Legal Terms as Verbal Representatives of the Legal Concept.** *The purpose of this research which highlights one of the issues of present-day linguistic conceptology is to depict the terminological essence of legal terms as key representatives of legal concepts. In the focus of theoretical analysis, there are peculiarities of legal terms as elementary units of LSP nominating professional concepts. A legal term is defined as a cognitive informational structure, incorporating a legal notion, verbalized in the form of a mono- or poly-lexeme unit as an integral element of a terminological system related to a particular*

branch of law. Essential characteristics of legal terms comprise their structure-related and system-related determinancy, their cognitive load, definitive explication of their meaning, their semantic relational and semantic correlational peculiarities. The key legal term function in legal discourse consists in concept-modelling.

**Key words:** legal terms, criminal law, terminological system, legal concept, structure-related and system-related determinancy, term's cognitive load, definitive explication of meaning, semantic relational and semantic correlational features of the term, functional loading, concept-modelling function, national cultural specificity.

**Постановка проблеми й аналіз останніх досліджень.** Право як і будь-яка інша галузь знань вербалізується мовними засобами, надбудованими над загальноживаною мовою, при цьому підмова *кримінального права* є формалізованим утворенням для семіотичного забезпечення професійного спілкування в цій галузі права, а вербальні продукти такого спілкування втілюють частину правової картину світу відповідної лінгвокультури [23, с. 209].

Елементарною номінативною одиницею професійно-орієнтованих підмов вважається *термін* (від лат. *terminus* – межа, кордон) [8, с. 264]. У свою чергу, *юридичний термін* є словом або словосполученням, яке уніфіковано вживається у сфері правових відношень, позначає юридичне поняття з певним ступенем дефінітивності, заданою моносемічністю (тобто однозначністю, семантичною визначеністю) та функційною стійкістю [26, с. 51].

Різні аспекти юридичних термінів сучасної англійської мови знаходились у центрі уваги дослідників протягом останніх двох десятиліть переважно в межах лінгвоцентричного підходу: І. М. Гумовської (2000); Ю. А. Анісімової (2002); І. О. Громової (2002); Е. С. Максименко (2002); Е. Т. Дерді (2003); А. М. Пиж (2005); О. В. Авакової (2006); О. В. Волгіної (2006); Н. В. Саковської (2007); І. В. Сапожник (2007); А. М. Ляшук (2007); М. В. Лутцевої (2008); Т. В. Ускової (2008); Я. Ю. Манжос (2011); А. В. Панаськова (2011); Г. Х. Шамсєєвої (2011; 2012); Д. Валентиної (2013) та інш. У ракурсі сучасного лінгвокогнітивного підходу “<...> термін уособлює особливу когнітивно-інформаційну структуру, у якій акумулюється виражене в конкретній мовній формі професійно-наукове знання” [12, с. 93]. У зв’язку з цим терміни та їхні сукупності – *терміносистеми* й *термінополя*, розглядаються в тісному зв’язку з концептами як результатами мовленнєво-мисленнєвої діяльності [7, с. 91; 16, с. 12].

Одним з важливих завдань лінгвоконцептології є *онтологізація* концептів (А. М. Приходько), тобто виведення їхнього внутрішнього змісту назовні, та опис їхніх мовно-комунікативних репрезентантів. Внутрішня природа англійських термінів кримінального права, зумовлена професійною діяльністю, і термін як об’єктиватор правового концепту на часі отримав фрагментарне вивчення (див. праці: К. В. Данилова (2004); О. А. Макшанцевої (2010); С. П. Хижняка (1997; 1998; 2007; 2008; 2013); Р. Р. Юсупової (2010)).

З огляду на вищесказане, вважаємо **актуальним** дослідницьким завданням визначення особливостей термінів американського кримінального права як лексичних репрезентантів правових концептів. **Об’єкт** аналізу нашого дослідження охоплює *терміни* кримінального права в текстах кримінальних кодексів (далі – КК) США та інших нормативно-правових актів (джерела функціонування) і в юридичних словниках (джерела їхньої фіксації), а **предмет** – їхні конструктивні характеристики (термін Б. Ю. Городецького), тобто ті, які беруться до уваги у процесі реконструкції змісту правових концептів, котрі вони репрезентують. **Мета** статті полягає в з’ясуванні термінологічної сутності юридичних термінів як вербальних об’єктиваторів правових концептів.

**Виклад матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.** Визнано, що між загально вживаним словом і терміном існує відношення логічної похідності, а не контрарності [2, с. 77], а відтак у юридичній термінології відбуваються майже всі ті самі лексико-семантичні процеси, властиві лексиці взагалі, але зі своїми специфічними рисами реалізації цих процесів. Різниця між терміном і словом об’єктивно зумовлена тим, що вони відображають явища різних рівнів мисленнєвої діяльності – наукове мислення і побутове оперування уявленнями [10, с. 32].

Критеріями віднесення мовної одиниці до юридичної лексики англійської мови вважаються: правове поняттєве наповнення, юридична спрямованість і маркованість типу “*law*”, “*legal*” (юридичне) у словникових статтях [17, с. 12], змістова точність, під якою С. В. Гриньов розуміє “чіткість, обмеженість значення термінів”, зумовлену дефініцією [10, с. 37], специфічність вживання (в юридичних текстах у спеціальному значенні) та системні відношення з іншими елементами терміносистеми.

Окрім термінів, галузь кримінального права представлена також і іншими типами спеціальних лексичних одиниць (далі – ЛО): *номенами* (термінів, які позначають конкретне одиничне поняття, важливе в прикладному значенні); *передтермінами* (спеціальні ЛО, які вживаються для називання нових понять, але які не відповідають вимогам, що висувуються до термінів); *прототермінами* (ЛО, які називають не поняття, а спеціальні уявлення, і в яких, на відміну від терміна, відсутня наукова дефініція); *терміноїдами* (від *термін* + *eidos* вид; термін А. Д. Хаютіна, який позначає розмовні, просторічні, терміноподібні ЛО з нечітким статусом, які не зафіксовані у фахових словниках), *професіоналізмами* (ненормована спеціальна лексика, обмежена вживанням в усному мовленні професіоналів (детальніше див.: [15, с. 40]) тощо. Вище зазначені ЛО послабленої термінологічності не беруться нами до уваги.

На основі універсальної анкети конструктивних ознак терміну, запропонованої Б. Ю. Городецьким [9], досліджень юридичної термінології Е. Т. Дерді (2003), О. С. Максимової (2002; 2004), О. А. Макшанцевої (2001; 2010; 2012), С. П. Хижняка (1997; 1998; 2007; 2008), Г. Х. Шамсєєвої (2011; 2012), найважливішими характеристиками термінів кримінального права вважаємо такі: 1) загальноструктурну та вузькосистемну детермінованість; 2) когнітивну насиченість і ступінь дефінітивності; 3) семантичні характеристики, серед яких виокремлюємо особливості змісту семантичної структури, семантико-кореляційні характеристики терміну; 4) функційно-діяльнісну навантаженість; 5) національно-культурну специфіку. Стисло їх схарактеризуємо.

Загальноструктурна детермінованість визначає місце терміну в мові через підмову /галузеву термінологію або в текстах, які обслуговує ця підмова. [16]. С. П. Хижняк виокремлює у складі юридичної термінології *термінологію права* (закона), яку також називає термінологією правозастосувальної практики, і *термінологію правознавства* (юриспруденції), тобто правової доктрини, які відрізняються за сферами функціонування, ступенем складності та періодом виникнення [25, с. 6-7]. У центрі нашого дослідження знаходиться *термінологія кримінального права*, яку розуміємо як сукупність термінів цієї галузі права.

Термінологія в результаті формалізованого опису постає як система термінів, або *терміносистема*, – впорядкована множина термінів з фіксованими відношеннями між ними [14, с. 9-10], тобто своєрідна знакова модель теорії певної галузі знань/професійної діяльності, елементами якої слугують слова та словосполучення відповідної мови для спеціальних цілей [16, с. 119]. Системність вважається однією з найважливіших умов існування терміну.

Терміносистема служить для терміну *термінологічним полем* / *термінополем*, у межах якого термін точно й однозначно відповідає поняттю [6, с. 16; 23, с. 211]. Основою виокремлення елементів / одиниць термінополя є їхній семний склад – наявність інтегральних (спільних, родових) сем, властивих усім одиницям певного класу, та диференційних сем (видових, за допомогою яких описуються відмінності конститuentів поля) [20, с. 6]. Звідси випливає, що в загальному вигляді терміносистему кримінального права можна представити як *термінополе*, яке уособлює сукупність різних за характером семантичної диференціації груп термінів, *мікрополів*, а також менших семантичних об’єднань – *терміногруп*, побудованих на основі наявності інтегральних / диференційних сем [6, с. 17-18].

Дослідники структурують англійські юридичні терміни (далі – ЮТ), які референціюють систему понять права, на вісім типів, що вербалізуються терміноодиницями семантичних мікрополів у межах термінологічного макрополя: 1) загальноюридичні поняття;

2) суб'єкт права (учасник цивільного, кримінального чи судового процесу); 3) фахівець юридичної діяльності; 4) злочин (підкреслення наше – О. О.); 5) покарання; 6) судочинство; 7) майнові правовідносини; 8) юридичний документ [17, с. 12-13]. Отже, термін *crime* може функціонувати як архілексема відповідного термінологічного мікрополя.

Класифікаційна стратифікація юридичних термінів правової сфери вживання ілюструє різноманіття підходів до групування цих одиниць. Одна з найдетальніших класифікацій вміщує 12 класифікаційних параметрів: 1) поширеність вживання в мові (*загально вживані та спеціальні терміни*); 2) галузь наукового пізнання (*спеціальні неюридичні та спеціальні юридичні*); 3) сфера поширення термінів в юридичній науці та практиці (*загально правові, міжгалузеві та галузеві терміни*); 4) галузева належність (*терміни кримінального права, цивільного права, конституційного права тощо*); 5) ступінь однозначності (*однозначні та багатозначні*); 6) ступінь точності позначуваного поняття (*терміни точного значення й терміни, які виражають оцінні поняття*); 7) час використання (*усталені та нові терміни*); 8) обсяг поняття, яке відображається терміном (*терміни родового та терміни видового значення*); 9) наявність дефініції (*дефіновані та недефіновані терміни*); 10) зв'язок із контекстом (*контекстні та неконтекстні терміни*); 11) джерело походження (*питомі та запозичені*); 12) склад терміну (*термін-слово, термін-словосполучення*) [22, с. 176-180].

Вузькосистемна детермінованість зумовлює місце терміну в терміносистемі відповідної підмови, що виявляється в його належності до однієї з гранично широких за значенням семантичних категорій, серед яких виокремлюють: процеси, предмети, властивості, величини, одиниці вимірювання, науки й галузі, професії й заняття, стани, режими тощо [13, с. 9]. Термін *crime* можливо віднести до семантичної категорії *дія/діяння*.

Важливою характеристикою терміну є його *когнітивна насиченість*, яка відображає глибину знання про предмет, що ним позначається, а також ступінь точності та повноти його чинних *дефініцій* [9; 7, с. 24; 5, с. 64]. Наявність дефініції вважається специфічною рисою терміну (В. В. Виноградов; В. П. Даниленко), але в спеціальній літературі відсутній одноставний підхід до її розуміння. У завдання нашого дослідження не входить з'ясування природи дефініції, її структури або типології, нас цікавить зв'язок терміну з дефініцією і її роль як вербального фіксатора поняттєвого змісту терміну. У дослідженні термінів кримінального права Д. Валентинова виокремила їхні чотири групи за *дефінітивністю*: 1) терміни, які мають дефініцію в текстах законів, що сприяє максимальному виконанню терміном своєї функції; 2) терміни, дефініції яких не сформульовані в кодексах, але їх можливо вивести за змістом декількох статей кримінального закону; 3) терміни, які не мають дефініції в тексті закону, однак існує детальне їхнє визначення хоча би в одному з юридичному словників; 4) терміни, які не мають дефініції ані в сфері вживання, ані в сфері фіксації, однак вони можуть позначати юридичне поняття, а відтак мати термінологічне значення, відмінне від їхніх загально літературних "омонімів" [4, с. 43-44]. Я. О. Манжос, услід за Л. А. Важевою, поділяє юридичні терміни на *визначені та невизначені* (їхні дефініції не зафіксовані в лексикографічних джерелах) [20, с. 9], а також позначає терміни, які мають дефініції в словниках, *стандартно-визначеними*, а терміни, дефініції яких містяться в текстах фахового характеру, – *спеціально-визначеними* [9, с. 13].

Вищенаведені дані дають нам підстави вважати, що, хоча дефініція є одним із особливо значимих способів пояснення та фіксації термінологічного значення, а тому її наявність бажана, однак у правозастосувальній практиці вона не є облігаторною: терміни кримінального права виявляють різну ступінь дефінітивності.

Семантико-реляційні характеристики ЮТ зумовлюють специфіку його *термінологічного значення*, яке вважається одним із типів лексичного значення, що виражає формальне поняття [24, с. 111]. У семантичному аспекті юридичні терміни неоднорідні й поділяються на: 1) терміни з переважно *інтенціональним* типом значення (в якому закріплені ознаки, властивості, що складають внутрішній зміст слова, тобто його сигніфікацію); та 2) терміни з *екстенціональним* типом значення (в яких чіткіше проявляється денотативне значення, в силу того, що в ньому закріплюється не зміст поняття, а його обсяг, тобто сукупність денотатів, з якими співвідноситься поняття) [24, с. 108]. Унаслідок уточнення й спеціалізації терміну інтенціональність його значення посилюється, а екстенція слова

скорочується [21, с. 124]. Саме це уособлює тенденцію до однозначності терміну як вияв термінологічності, однак сучасна юридична термінологія інкорпорує значний пласт термінологізованої загально вживаної лексики, яким властива *полісемія* [29, с. 233; 24, с. 108]. У випадку полісемії вплив контексту на значення юридичного терміну полягає в актуалізації того чи іншого його значення [11, с. 21].

Окрім специфіки моносемії / полісемії у семантичній структурі юридичного терміну, для нашого дослідження важливим є включення *оцінного* чинника до семантики та формальної структури терміноодиниці, що є специфічною рисою юридичних термінів [19, с. 40], до яких віднесено й право, хоча стилістична нейтральність, відсутність оцінності є бажаною рисою так званого “ідеального” терміна. Сам аксіологічний характер права зумовлює можливість і навіть необхідність оцінки в семантиці юридичних термінів [19, с. 40]: право, закон завжди оцінюють діяння, вчинки індивідів за шкалою: правомірні / неправомірні (протиправні), або за шкалою: добре / погано, безпечно / небезпечно (для суспільства, для законслухняного індивіда), велика / незначна шкода [25, с. 17]. Більшість термінів, які позначають злочини, і які утворені шляхом переосмислення загальноживаних слів, є носіями морально-етичної оцінки, напр.: *bribery, fraud, perjury* тощо; у термінах *life sentence, tenants for life* представлено часову оцінку, а терміни *petty larceny, out-pocket expenses* також вміщують оцінну сему величини – кількісна оцінка (приклади С. П. Хижняка).

Семантико-кореляційні характеристики ЮТ охоплюють явища *гіпонімії, синонімії і антонімії* як природний вияв загально мовних законів розвитку лексики в межах терміносистем [2, с. 77; 9; 27]. *Гіперо-гіпонімічний* тип зв'язку між терміноодиницями визнано одним із основних видів парадигматичних зв'язків в терміносистемах, так як практично кожна галузева терміносистема в основі має родо-видові відношення й уособлює організовану ієрархічну сутність [2, с. 74], причому основні поняття певної галузі знання зазвичай виражаються за допомогою *родових* термінів [1, с. 296]. У більшості випадків ці терміни виражені окремими словами, а видові – терміносполученнями, тому що, вони здатні відображати необхідні ознаки поняття і визначати їхнє місце в класифікації [там само, с. 296]. Так, наприклад, поняття, які позначаються термінами *accidental manslaughter, constructive manslaughter, negligent manslaughter*, є видовими для родового поняття *manslaughter*. Термінолексиці кримінального права властиві гіперо-гіпонімічні відношення.

Специфічною рисою термінологічної *синонімії* на відміну від загально мовної є те, що в термінології синоніми співвідносяться з одним і тим же спеціальним поняттям і об'єктом, не характеризують його різні властивості, а виконують функцію заміщення або уточнення в залежності від терміну-синоніма [2, с. 72]. Враховуючи відмінності семантики англійських юридичних термінів, а також їхню структурну тотожність / нетотожність, виокремлюють два типи їхніх синонімів: 1) *абсолютні*, або *повні* синоніми; 2) *відносні* (синтаксичні), або *часткові* синоніми [27, с. 138-139]. *Абсолютні* синоніми характеризуються семним складом, що повністю збігається, і відображає ідентичні семантичні ознаки; наявність цих синонімів є результатом зіткнення запозичень, кальок та термінів, утворених на базі мови-реципієнта; між ними відсутні емоційно-експресивні або відтінкові відношення. 37 % англійських юридичних термінів віднесено до абсолютних синонімів [там само, с. 142]. *Відносні* синоніми виявляють тотожне ядро значення, але його периферійні компоненти можуть бути різними; джерелом часткової синонімії в англійській кримінальній термінології слугують евфемізми та сленг; за даними Г. Х. Шамсєєвої, на долю *відносних* синонімів приходить 63% досліджених юридичних термінів [там само, с. 142]. *Антонімія*, властива юридичній терміносистемі, суттєво не відрізняється від відповідного явища в загально літературній мові [28, с. 135].

Функційно-діяльнісна навантаженість юридичного терміну охоплює сукупність функцій, що виконується ним у контексті комунікативної діяльності носіїв відповідної підмови галузевого знання [9]. Терміни кримінального права, головним чином, вживаються в текстах кримінальних кодексів та інших нормативно-правових актів правозастосувальної практики, а відтак комунікативним середовищем, в якому відбувається формування

поняттєвого змісту й функціонування термінів кримінального права виступає *юридичний дискурс*. У ракурсі нашого дослідження особливе значення має *концептуально-моделююча* функція терміну [3, с. 198] як вербалізатора наукових / професійних концептів, а відтак терміни кримінального права є засобами об'єктивації правового концепту “*crime*”.

Національно-культурна специфіка американських юридичних термінів. Правова система США має чітко окреслені національно-культурні особливості, які відображаються в її юридичній терміносистемі. Згідно з семантичним критерієм, національно-культурну специфіку виявляють такі лексико-семантичні групи американських юридичних термінів: 1) терміни на позначення осіб – учасників правовідносин (напр.: *Attorney General, bailiff, sheriff*); 2) терміни на позначення юридичних установ, організацій тощо, що зумовлено відмінностями будови американської правової системи (напр.: *superior court, territorial court, Federal Bureau of Investigation* тощо); 3) терміни на позначення нормативно-правових актів та юридичних документів (*Smith Act*, закон про реєстрацію іноземців), судові прецеденти (*Escobedo v. Illinois*, звинувачений має право на допомогу юриста) тощо; 4) терміни на позначення понять цивільного та кримінального процесу, процесуальних дій тощо; 5) терміни окремих галузей права, зокрема американського кримінального права, серед яких існують назви злочинів і правопорушень, котрим притаманні відмінності в назвах / значеннях, або котрі відсутні в юридичних терміносистемах інших англомовних країн. Так, напр., американське кримінальне право визнає ступінь тяжкості злочину – *degree* (system for classifying murders), тому терміни *first degree murder, second degree murder* відсутні в термінології британського кримінального права.

**Висновки та перспективи використання результатів дослідження.** Отже, аналіз теоретичних джерел, які висвітлюють термінологічну сутність термінів як елементарних одиниць професійно-орієнтованих підмов, що вживаються в професійних дискурсах, дозволив синтезувати конструктивні характеристики юридичного терміну, релевантні для реконструкції змістового наповнення правових концептів концептосфери певної галузі права. У ракурсі лінгвокогнітивного підходу юридичний термін тлумачимо як когнітивно-інформаційну структуру, що інкорпорує юридично-наукове поняття, вербалізоване у формі моно- або полілексемного утворення, яке належить до терміносистеми певної галузі права і якому властива загальноструктурна та вузькосистемна детермінованість, когнітивна насиченість, семантико-реляційна й семантико-кореляційна специфіка та експліцитна або імпліцитна дефінітивність, яка чітко обмежує зміст терміну. Особливість функціональної навантаженості юридичного терміну полягає в його концепто-моделюючій функції як ключовій у юридичному дискурсі.

Перспективи дослідження вбачаються в подальшому описі засобів об'єктивації правових концептів у текстах кримінальних кодексів США та англомовній публіцистиці, а також їхнє порівняння.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анисимова А. Г. Англоязычные юридические термины: оптимизация процесса обучения / А. Г. Анисимова, М. А. Архипова // Вестник МГИМО. – 2014. – № 4. – С. 294-299.
2. Бурсина О. А. Терминология социальной работы: структура, семантика и функционирование (на материале англоязычной литературы для социальных работников) : дис. ... канд. филол. наук; 10.02.04 / Ольга Алексеевна Бурсина; Спб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2014. – 324 с.
3. Буянова Л. Ю. Термин как единица логоса: Монография / Л. Ю. Буянова. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 224 с.
4. Валентинова Дарья. Терминология уголовного права (в русско-чешском сопоставительном плане): Диссертационная работа / Дарья Валентинова. – Оломоуц: Университет имени Палацкого, 2013. – 154 с.
5. Вопленко Н. Н. Правовые дефиниции в современном российском законодательстве / Н. Н. Вопленко, М. Л. Давыдова // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2001. – № 1. – С. 64–71.
6. Главацька Ю. Термінологічне поле vs терміносистема: принципи наповнення та структуризації термінологічного поля в мові /Ю. Главацька //Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: “Лінгвістика”. – 2014. – № 21. – С. 15-18.
7. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение : учеб. пособие / Е. И. Голованова. – 2-е изд. стер. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 224 с.
8. Головин Б. Н. Терминология / Б. Н. Головин // Березин Ф. М., Головин Б. Н. Общее языкознание. – М.: Наука, 1979. – С. 264-268.



9. Городецкий Б. Ю. Термин как семантический феномен (в контексте переводческой лексикографии) / Б. Ю. Городецкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.dialog-21.ru/digests/.../pdf/GorodetskiyB.pdf](http://www.dialog-21.ru/digests/.../pdf/GorodetskiyB.pdf)
10. Гринев С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
11. Данилов К. В. Репрезентация концептов CRIME и PUNISHMENT в британской и американской юридической терминологии : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Кирилл Владимирович Данилов; Саратов. гос. юридическая академия. – Саратов, 2005. – 19 с.
12. Зяблова О. А. Принципы исследования языка для специальных целей (на материале немецких экономических текстов): Дис. ... докт. филол. наук / О. А. Зяблова. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. – 314 с.
13. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов / Т. Л. Канделаки. – М.: Наука, 1977. – 168 с.
14. Кобрин Р. Ю. О понятиях “терминология” и “терминологическая система” / Р. Ю. Кобрин // ВИНТИ. Сер. 2. – М., 1981– М 8. – С. 7-10.
15. Ланьлань Янь. Терминология живописи в русском языке : структурный и функциональный аспекты : дисс. ... канд. филолог. наук : 10.02.01 / Янь Ланьлань; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2014. – 333 с.
16. Лейчик В. М. Терминоведение : Предмет, методы, структура. Изд. 3-е. / В. М. Лейчик. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
17. Ляшук А. М. Семантична структура юридичних термінів української та англійської мов : дис... канд. філол. наук: 10.02.17 / Анна Миколаївна Ляшук; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 335 арк.
18. Макшанцева Е. А. О сущности и типах оценки в языке и месте оценочного компонента в структуре значения термина права / Е. А. Макшанцева // Право Законодательство Личность: Научный журнал. – № 1 (8), 2010а. – Саратов: ГОУВПО “Саратовская государственная академия права”, 2010. – С. 145-150.
19. Макшанцева Е. А. Некоторые причины аксиологичности юридических терминов / Е. А. Макшанцева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010б. – № 3. – С. 39-45.
20. Манжос Я. Ю. Семантичні та функціональні особливості англійських юридичних термінів - назв злочинів проти людини: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Я. Ю. Манжос ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. — Х., 2011. — 20 с.
21. Суперанская А. В. Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева / Отв. ред. Т. Л. Канделаки: Изд.5-е. – М.: Либроком, 2009. – 248 с.
22. Толстик В. А. Проблемы классификации юридической терминологии / В. А. Толстик // Актуальные проблемы экономики и права. – 2013. – № 2(26). – С. 176-182.
23. Хижняк С. П. Терминологическое значение, концептуальное содержание и дефинитивная основа системности юридической терминологии / С. П. Хижняк // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2013. – № 2(91). – С. 208-214.
24. Хижняк С. П. Семантические свойства юридического термина / С. П. Хижняк // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза: Изд-во Пензенского гос. у-та. – 2007. – № 2. – С. 104-112.
25. Хижняк С. П. Юридическая терминология: формирование и состав / С. П. Хижняк / Под ред. Баранниковой Л. И. – Саратов: Изд-во Саратовского. ун-та, 1997а. – 134 с.
26. Чернобель Г. Т. Теоретические основы упорядочения терминологии / Г. Т. Чернобель // Проблемы совершенствования советского законодательства. – Москва: ВНИИ совет. законодательства, 1983. – № 27. – С. 51-63.
27. Шамсеева Г. Х. К проблеме синонимии терминов права (на материале юридических терминов английского и татарского языков) / Г. Х. Шамсеева // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2012. – № 21 (275). Филология. Искусствоведение. – Вып. 68. – С. 137-142.
28. Шамсеева Г. Х. К вопросу об антонимии юридических терминов в английском и татарском языках / Г. Х. Шамсеева // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2011. – № 3. – С.135-138.
29. Шишканова Л. П. К проблеме многозначности юридических терминов / Л. П. Шишканова // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – № 5(100). – 2014. – С. 229-233.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Олійник** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.  
*Наукові інтереси:* актуальні проблеми юридичного термінознавства та юридичної лінгвоконцептології.

УДК 811.111'81'373.43

## **ЗООМОРФНА МЕТАФОРИЧНА НОМІНАЦІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ СФЕРИ ЕКОНОМІКИ**

***Лариса САНДІЙ (Тернопіль, Україна)***

*В статті проаналізовано зооморфну метафоризацію як один із поширених способів семантичної деривації в англійській мові сфери економіки. Наголошено, що евристичний потенціал метафори є*

ключовою причиною зростання ролі цього мовностилістичного засобу вираження в спеціальних мовах, і зокрема в економічному лексиконі. З огляду на семантичну двоплановість метафоричного моделювання, здійснено класифікацію зоометафоричних одиниць з урахуванням їхньої приналежності до області-джерела («Дикі тварини», «Свійські тварини», «Дикі птахи», «Свійські птахи», «Комахи», «Міфічні й символічні тварини», «Середовище проживання тварин») й області-реципієнта («Фондовий ринок та інвестиційна діяльність», «Менеджмент», «Корпоративна культура», «Бізнес-діяльність компанії», «Маркетинг», «Економіка, господарче життя країни (регіону)»). Детерміновано основні метафоричні моделі і визначено, що анімалістична метафора активно залучається для найменування учасників бізнес-спільноти, країн і регіонів, компаній, економічних явищ, фінансових ринків, бізнес-середовища. Дослідження кореляції між суто мовними і позамовними чинниками творення зоометафор доводить, що висока концентрація метафоричних одиниць спостерігається навколо суспільно значущих явищ.

**Ключові слова:** зооморфна метафора, зоометафора, область-джерело, область-реципієнт, метафорична модель, метафорична номінація, мовний чинник, позамовний чинник.

**Сандій Л. В. Зооморфная метафорическая номинация в английском языке сферы экономики.** В статье проанализирована зооморфная метафоризация как один из распространенных способов семантической деривации в английском языке сферы экономики. Отмечено, что эвристический потенциал метафоры является ключевой причиной возрастающей роли этого лингвостилистического приёма выразительности в специальных языках, и в частности в экономическом лексиконе. Принимая во внимание семантическую двуплановость метафорического моделирования, осуществлена классификация зоометафоричных единиц с учетом их принадлежности к области-источнику («Дикие животные», «Домашние животные», «Дикие птицы», «Домашние птицы», «Насекомые», «Мифические и символические животные», «Среда обитания животных») и к области-реципиенту («Фондовый рынок и инвестиционная деятельность», «Менеджмент», «Корпоративная культура», «Бизнес-деятельность компаний», «Маркетинг», «Экономика, хозяйственная деятельность страны (региона)'). Детерминированы основные метафорические модели и определено, что анімалістическая метафора активно привлекается для наименования участников бизнес-сообщества, стран и регионов, компаний, экономических явлений, финансовых рынков, бизнес-среды. Исследование корреляции между языковыми и внеязыковыми факторами образования зоометафор доказывает, что высокая концентрация метафорических единиц наблюдается вокруг общественно значимых явлений.

**Ключевые слова:** зооморфная метафора, зоометафора, область-источник, область-реципиент, метафорическая модель, метафорическая номинация, языковой фактор, внеязыковой фактор.

**Sandii L. V. Zoomorphic metaphorical nomination in Business English.** The article analyzes zoomorphic metaphorization as one of the most widespread means of semantic derivation in the Business English language. It is noted that the heuristic potential of the metaphor is the key reason for the growing role of this linguistic and stylistic tool of expressiveness in special languages, and particularly in the economic lexicon. The theoretical and methodological framework of the research is based on two main approaches: lingual (structural and semantic) and socio-lingual. The hypothesis of the study is reduced to the assertion of the existence of a correlation between intra-lingual and extra-lingual factors of nomination processes related to zoomorphic metaphorical transposition. Taking into account the semantic duality of metaphorical modelling, the classification of zoometaphoric units is developed based on their belonging to the source domain (Wild Animals, Domestic Animals, Wild Birds, Domestic Birds, Insects, Mythical and Symbolic Animals, Animal Habitats) and target domain (Stock Market and Investing, Management, Corporate Culture, Business Performance of Companies, Marketing, Economies of Countries (Regions)). A variety of metaphorical models described in the paper, proves that animalistic metaphors are widely used to give names to businesspeople, countries, companies, economic phenomena, markets, business environment. The study of the correlation between intra-lingual and extra-lingual factors of zoomorphic metaphorization reveals that a high concentration of metaphorical units is observed around socially significant phenomena. The article also stresses that, most metaphorical units denote not only actual events or objects, but also make explicit socio-cultural information which reflects the new value priorities shared by participants in modern economic relations.

**Key words:** zoomorphic metaphor, zoometaphor, source domain, target domain, metaphorical model, metaphorical nomination, intra-lingual factor, extra-lingual factor.

**Постановка проблеми.** В лінгвістиці поняття термінологічної метафоризації еволюціонувало від негативного ставлення до метафоричних термінів як суперечливих і неоднозначних мовних одиниць до утвердження думки про природність і невідворотність метафор у наукових і фахових текстах. Адже «мистецтво творення нових термінів тісно пов'язане з мистецтвом наукових відкриттів» [1, с. 121]. Тож людина, котра вдається до співставлення різних сутностей і метафоричного відтворення дійсності, формує новий гносеологічний образ.

Саме евристичний потенціал метафори, тобто здатність висловити в мові, а отже, зробити усвідомленою нову інформацію про світ, є основною причиною поширення метафоризації у спеціальних мовах. Зокрема, метафорична транспозиція як універсальний пізнавальний механізм та інструмент концептуалізації дійсності займає чільні позиції у семантичних змінах, котрі відбуваються в англійській мові сфери економіки. Особливе зацікавлення викликають зооморфні метафори в сучасному англомовному бізнес-дискурсі,

які допомагають у доступній формі об'єктивувати притаманні людям характерні риси і якості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як доводить вивчення метафори в рамках когнітивної лінгвістики, повсякденна понятійна система людини є по суті своєю метафоричною [7, с. 25]. Отже, метафорика – не властивість мовної системи, а її *modus vivendi*. Поділяючи точку зору багатьох дослідників щодо семантичної двоплановості метафори, ми розглядаємо метафоричне перенесення як акт світобачення, в основі якого лежить припущення про подібність двох онтологічно несхожих і логічно неспівставних в реальності сутностей (за моделлю  $X \in \text{нби } Y$ ). Спираючись на модус фіктивності (принцип подібності), антропометричності й асоціативності, метафора синтезує нові концепти, порушуючи межі несумісного.

В сучасній англійській метафоричне моделювання економічної дійсності досліджується з позицій неології [2; 3], соціолінгвістики [12], у порівняльному [4; 6], лінгвокогнітивному [8; 11] та лінгводидактичному аспектах [10; 15]. Зооморфна метафора також залишається в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних лінгвістів [5; 13; 14].

Втім, попри значний доробок мовознавців у дослідженні метафори, і зокрема зоометафори, коло питань, що стосуються зооморфної метафоричної номінації в англійській мові сфери економіки, потребує детального розгляду. Особливої ваги набуває аналіз структурно-семантичних, соціолінгвальних, лінгвокультурологічних, прагматичних і психолінгвістичних аспектів зоометафор, в яких, «з одного боку, образу тварини приписуються антропоморфні властивості, а з другого боку, цей образ проектується на людину, якій приписуються зооморфні характеристики» [9].

**Метою статті** є висвітлення зооморфної метафоричної транспозиції як важливого джерела вторинної номінації в англійській мові сфери економіки. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання низки завдань, а саме: детермінувати склад і лексико-семантичну структуру зоометафор; класифікувати зооморфні метафоричні одиниці з урахуванням їхньої приналежності до області-джерела (*source domain*) й області-реципієнта (*target domain*); встановити кореляцію між внутрішніми (мовними) і зовнішніми (позамовними) чинниками творення зоометафор; визначити специфіку функціонування і культурної маркованості зооморфних метафор. Матеріал дослідження дібрано з робочої картотеки, укладеної шляхом суцільної вибірки з новітніх англомовних друкованих словників, електронних лексикографічних репозитаріїв (*Investopedia Dictionary*, *Word Spy*, *Worldwide Words* та ін.) й англомовної періодики за 2000-2017 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на семантичну двоплановість метафоричного моделювання, ми обрали спосіб систематизації зоометафор за двома принципами. Перший передбачає розподіл мовних одиниць з урахуванням їхньої приналежності до області-джерела, або, за іншою термінологією, сфери-донора (*source domain*). Другий – класифікацію метафоричних найменувань відповідно до того, до якої області-реципієнта (*target domain*) вони потрапляють.

Аналіз джерел метафоризації дозволив з'ясувати, що для осмислення економічних реалій типовими вихідними ментальними образами в рамках зооморфної сфери є такі: «Дикі тварини» (*alligator, bear, bunny, elephant, gorilla, hamster, hedgehog, kangaroo, lemming, lion, mouse, narwhal, panda, porcupine, prairie dog, puma, rat, tiger, wolf, yak, zebra*); «Свійські тварини» (*cat, dog, pig, puppy, rabbit, sheep*); «Дикі птахи» (*condor, dove, hawk, kiwi, ostrich, peacock, seagull, swan, vulture*); «Свійські птахи» (*chicken*); «Комахи» (*bee, butterfly, cockroach*); «Міфічні й символічні тварини» (*dragon, unicorn*); «Середовище проживання тварин» (*farm, jungle*).

Розгляд зоометафор за їхньою приналежністю до області-реципієнта дав змогу детермінувати напрями метафоричної експансії і виявити основні денотативні зони, а саме: «Фондовий ринок та інвестиційна діяльність» (*bear tack, meerkat effect, vulture investor*), «Менеджмент» (*hedgehog concept, lion food, seagull manager*), «Корпоративна культура» (*mouse race, rat-race equilibrium, stress puppy*), «Бізнес-діяльність компаній» (*narwhal*,

*unicorn, zebra movement*), «Маркетинг» (*alpha pup, roach bait*), «Економіка, господарче життя країни, (регіону)» (*Celtic Tiger, the Pacific Pumas, Wolf Economy*).

Зростання ролі індивідуально-творчого начала в актах номінації призвело до появи цілої низки метафоричних моделей, за якими відбувається концептуалізація дійсності у мовній свідомості учасників економічних відносин, як-от: *PEOPLE ARE ANIMALS, COUNTRIES ARE ANIMALS, COMPANIES ARE ANIMALS, ECONOMIC PHENOMENA ARE ANIMALS, MARKETS ARE ANIMALS, BUSINESS ENVIRONMENT IS A HABITAT*.

Найпоширенішою є метафорична транспозиція за комплексною моделлю **PEOPLE ARE ANIMALS**, котра, у свою чергу, членується на прості метафоричні моделі: *INVESTORS ARE ANIMALS, MANAGERS ARE ANIMALS, EMPLOYEES ARE ANIMALS, CONSUMERS ARE ANIMALS*. Зупинімося докладніше на кожній з них. Крім відомих завдяки памфлетам шотландця Дж. Арбетнота головних персонажів фондової біржі – биків (*bulls*) та ведмедів (*bears*), нині з'являються нові символічні назви за формулою *INVESTORS ARE ANIMALS*, а саме: *chicken* «занадто обережний інвестор, для якого страх втратити переважає над бажанням отримати прибуток», *lemming* «інвестор, котрий діє імпульсивно», *pig* «інвестор, який здійснює ризиковані й необачні операції заради максимального прибутку», *sheep* «інвестор, котрий не має чіткої цілі і стратегії» *stag* «інвестор, який купує щойно емітовані цінні папери з метою їхнього подальшого продажу з премією, що перевищує ціну емісії».

Схожу природу має й метафоричне найменування *vulture investor* «інвестор, котрий скуповує проблемні фірми чи облігації, оскільки має надію, що кон'юнктура зміниться, і він зможе заробити». Можна припустити, що в цій зоометафорі використано схожість звукової оболонки слова *vulture* («падальник») з лексемою *venture* (ризик), яка входить до складу усталеного терміна *venture investor*.

Деякі метафоричні назви водночас стають дієвим знаряддям розширення антонімічних відношень. Приміром, в парі *hawk* (яструб) – *dove* (голуб) «яструб» – це радник, котрий готовий до підвищення облікових ставок задля приборкання інфляції, тоді як «голуб» – радник, який меншою мірою схильний до підвищення облікових ставок. В антонімічній опозиції *meerkat effect* («ефект суриката») – *ostrich effect* («ефект страуса») зооморфний персонаж «сурикат» позначає активного інвестора, котрий повсякчас перевіряє свій інвестиційний портфель на предмет поганих новин, а «страус» – інвестора, який уникає ризикованих ситуацій на фінансовому ринку.

З біологічними та поведінковими особливостями тварин порівнюються й інші учасники економічних відносин. Наприклад, за моделлю *MANAGERS ARE ANIMALS* утворилися назви *queen bee* «особа на керівній посаді, яка не заохочує своїх підлеглих до кар'єрного росту», *hedgehog concept* «принцип їжака», згідно з яким людина досягає успіху, якщо методично рухається до мети (назва завдячує своєю появою американському бізнес-консультанту Дж. Колінзу, котрий творчо обіграв дилему «їжака та лисиці» з байки давньогрецького поета Архілоха), *seagull manager* «менеджер, котрий зчиняє галас і неконструктивно критикує роботу працівників».

Асоціативне переосмислення *EMPLOYEES ARE ANIMALS* лежить в основі найменувань, співвіднесених зі змінами в середовищі працівників. Приміром, необхідність увесь час генерувати інноваційні ідеї актуалізувалася в зоометафорі *idea hamster* (асоціація з хом'яком, який без упину крутить колесо). Стресовий характер професійного життя – в образній назві *stress puppy* «людина, котрій подобається напружено працювати, проте, вона постійно нарікає на це». Ставлення до надто жорсткої конкуренції як до неприйнятної форми кар'єрного росту призвело до появи мовної одиниці *mouse race*, в якій необхідна ознака актуалізована за рахунок заперечення іншої (порівн. *rat race* «щурячі перегони»). Бажання спеціалістів зменшити напруження на роботі вербально втілене в семантично спорідненій назві *rat-race equilibrium*.

За моделлю *CONSUMERS ARE ANIMALS* утворена сполука *alpha pup* («породисте цуцення»), яку маркетингологи використовують для опису підлітків, котрі постійно наполягають на купівлі нових речей, оскільки прагнуть стати популярними в своєму оточенні.

Доволі творчо переосмислюється зооморфна лексика в найменуваннях емісійних цінних паперів, отриманих за моделлю **COUNTRIES ARE ANIMALS**. Прикладом слугують метафоричні назви *Dragon bond*, *Kangaroo bond*, *Kiwi bond*, *Panda bond*, в яких етнокультурна зоосимволіка використовується для представлення відповідних країн: *dragon* – країни Азії (крім Японії), *kangaroo* – Австралія, *kiwi* – Нова Зеландія, *panda* – Китай.

Неформальний економічний термін *Tiger economy*, що позначає стрімке економічне зростання чотирьох країн Південно-Східної Азії (Південна Корея, Тайвань, Гонконг, Сінгапур), став своєрідною моделлю для утворення низки споріднених найменувань. Так, наприклад, використання образу тигренят (фізично незрілих і слабших за дорослих тварин) у назві *Tiger cub economies* стосується країн (В'єтнам, Індонезія, Малайзія, Таїланд, Філіппіни), що в минулому були відсталими, а нині динамічно розвиваються.

В аналогічних одиницях *Anatolian Tiger*, *Baltic Tiger*, *Celtic Tiger*, *East-Asian Tiger economy*, *Gulf Tiger*, *Hebrew Tiger*, *Tatra Tiger* метафоричне моделювання відбувається шляхом додавання до ядерного конститuenta *tiger* нових атрибутивних компонентів, котрі символізують певні країни (регіони): *Anatolian* – Туреччина; *Baltic* – будь яку з трьох балтійських країн (Естонія, Латвія, Литва); *Celtic* – Ірландія; *East-Asian* – М'янма, Шрі-Ланка, Філіппіни; *Gulf* – Дубай (ОАЕ), *Hebrew* – Ізраїль, *Tatra* – Словаччина.

На перший погляд, видається дивним залучення образу тигра (важливого символу азійських країн) для опису економічного поступу таких неподібних за своєю культурою країн і регіонів. Однак не викликає жодних сумнівів, що наведені назви асоціюються з базовим терміном не так за аналогічністю структури, як за аналогічністю семантики (успіх «тигрів» як приклад економічного дива).

Деякі споріднені найменування (*Lion economy*, *the Pacific pumas*, *Wolf economy*) утворилися шляхом введення нових зоокомпонентів, що символізують країни і регіони: *lion* (лев) – країни Африки (Алжир, Ангола, Ботсвана, Гана, Єгипет, Маврикій, Марокко, Нігерія, Південна Африка, Руанда, Туніс); *puma* (пума) – країни Південної Америки (Колумбія, Мексика, Перу, Чилі); *wolf* (вовк) – Монголія. Таким чином, спостерігається своєрідна «ланцюгова реакція», коли нові метафоричні назви продукуються шляхом залучення механізму аналогії.

Креативне переосмислення змісту назв деяких тварин призвело до появи зоометафор за моделлю **COMPANIES ARE ANIMALS**. Прикладом може слугувати найменування *gorilla* «компанія, яка має значну частку у певному сегменті ринку, але не є монополістом». Образ агресивного примата-велетня дозволяє передати наступальний характер діяльності великих корпорацій.

У зв'язку з появою у 1999 році високотехнологічних стартапів, ринкова вартість яких складала щонайменше один мільярд доларів США, виникла потреба ідентифікувати їх з-поміж інших компаній. Для цього в американському варіанті англійської мови використовувався термін *unicorn* («єдиноріг»), а в канадському – *narwhal* («нарвал, морський єдиноріг»). Образи міфічного єдинорога і нарвала, доволі рідкісного морського ссавця, вказують на те, що на зламі століть компанії, які досягли позначки в один мільярд доларів, були доволі унікальним явищем. Згодом через велику кількість «єдинорогів» в Кремнієвій долині довелося винайти ще одну назву – *decicorn* («десятиріг») «стартап з ринковою вартістю понад десять мільярдів доларів США».

В найменуванні *zebra movement* «рух, який шукає кошти для невеликих стартапів («зебр»), створених жінками і представниками етнічних меншин», образ зебри є цілком реальним на відміну від міфічних єдинорогів.

Метафоричне перенесення за моделлю **ECONOMIC PHENOMENA ARE ANIMALS** відбувається для номінації таких явищ: а) економічні системи (*butterfly economics* «економіка, що функціонує як живий організм і здатна пристосовуватися»); б) бізнес-стратегії (*iron butterfly* «опціонна стратегія, для якої характерними є малі ризики і малі прибутки», *iron condor* «опціонна стратегія, що розраховує на низьку волатильність основних активів», *porcupine provision* «прийом дикобраза («дикобраз» – спосіб захисту від спроби ворожого поглинання)), *yak shaving* «завдання, яке потрібно виконати, інакше проект не

може рухатися далі»), в) проблеми (*black swan* «важкопрогнозована та рідкісна подія, котра має значні наслідки», *cockroach problem* «проблема, яка є серйознішою, ніж видавалася спочатку»); г) тренди (*dead cat bounce* «оманливе тимчасове відновлення цін на акції («стрибок мертвої кішки»)), *elephant curve* «графік, що показує ріст доходів у світі і виокремлює відносний приріст у домогосподарствах»).

Метафоричне відтворення дійсності за моделлю **MARKETS ARE ANIMALS** є менш продуктивним. Зооморфна лексика, що залучається для опису ринків (*peacock market* «ситуація, коли вартість фондового ринку штучно завищена центральним банком», *bunny market* «фондовий ринок, на якому ціни скачуть то вгору, то вниз»), дає дуже прозорі характеристики ринкам цінних паперів (павич – натяк на хизування хвостом, кролик – непередбачувані стрибки).

Метафоричне перенесення **BUSINESS ENVIRONMENT IS A HABITAT** відбувається за допомогою назв, котрі позначають середовище проживання тварин. Так, образ тваринної ферми використано в іронічній назві *cube farm* «велике офісне приміщення, в якому кожен співробітник має відокремлене робоче місце». Назва *jungle* описує світ бізнесу як небезпечне місце, в якому панує запекла конкуренція і виживають найсильніші.

Деякі метафоричні одиниці з'явилися шляхом звернення до відомих висловів. Приміром, зоометафора *to walk the cat back* «спробувати зрозуміти ситуацію через реконструкцію подій у хронологічному порядку» закріпилася у мові завдяки американському політичному коментатору і колумністу Патріку Буханану. Назва *dog with fleas* «неефективна акція» потрапила у фінансовий лексикон після фільму "*Wall Street*", в якому цю фразу вживав один із головних персонажів – Гордон Гекко. А словосполучення *wolf of Wall Street*, одне з прізвиськ фінансового інвестора Джордана Белфорта з однойменного фільму, стало збірним терміном для позначення інвесторів.

До специфічних рис зоометафоричних одиниць варто віднести їхню культурну маркованість, здатність відбивати творчу фантазію учасників економічної спільноти і слугувати важливим засобом вираження суб'єктивної оцінки. Щодо статусу багатьох зоометафор, то, з одного боку, їх вирізняє неформальність, помітно виражені образність та експресивність, а з другого боку, вони активно вживаються не лише для комунікації окремої професійної групи, а й в якісній фаховій пресі, наукових дослідженнях, в офіційних ситуаціях.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведений аналіз зооморфної метафоричної номінації в англійській мові сфери економіки дозволив встановити, що основні ментальні образи запозичені з таких областей-джерел: «Дикі тварини», «Свійські тварини», «Дикі птахи», «Свійські птахи», «Комахи», «Міфічні й символічні тварини», «Середовище проживання тварин». Денотативним зонами, в яких спостерігається концентрація зоометафор, є «Фондовий ринок та інвестиційна діяльність», «Менеджмент», «Корпоративна культура», «Бізнес-діяльність компаній», «Маркетинг», «Економіка, господарче життя країни (регіону)».

Метафоричне моделювання за допомогою анімалістичних образів відбувається для номінації учасників бізнес-спільноти (інвесторів, менеджерів компаній, найманих працівників, споживачів), країн і регіонів, компаній, широкого спектру економічних явищ, фінансових ринків, бізнес-середовища. Дослідження кореляції між мовними і позамовними чинниками творення зоометафор дає підстави стверджувати, що потреба в асоціативній об'єктивації дійсності й акцентуації на суттєвих ознаках нових економічних реалій виникає в предметних областях, в яких відбуваються значні соціальні зрушення.

Для подальших наукових розвідок перспективним вбачається аналіз лінгвокультурологічних, прагматичних і психолінгвістичних аспектів метафоричних одиниць англійської мови сфери економіки.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Алексеева Л. М. Термин и метафора / Лариса Михайловна Алексеева. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 1998. – 250 с.

2. Белозьоров М. В. Англійські лексичні та фразеологічні новотвори у сфері економіки: структурний, семантичний і соціофункціональний аспекти: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Максим Віталійович Белозьоров. – Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 2002. – 253 с.
3. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу / Юрій Антонович Зацний. – Львів: ПАІС, 2007. – 228 с.
4. Колотнина Е. В. Метафорическое моделирование действительности в русском и английском экономическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Елена Владимировна Колотнина. – Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 261 с.
5. Кривенко Г. Л. Зоосемізи в англійській та українській мовах: семантико-когнітивний і функціонально-прагматичний аспекти: автореф. дис... канд. філол. наук / Г. Л. Кривенко; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2006. – 20 с.
6. Кришталь С. М. Структурно-семантичний аналіз метафорических термінів подъязыка финансов в англійском и украинском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.17 / Светлана Михайловна Кришталь. – Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2003. – 218 с.
7. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем: монография / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А. Н. Баранова, А. В. Морозовой; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 252 с.
8. Романюха М. В. Метафорична вербалізація концептосистеми ECONOMY в сучасному англомовному медіадискурсі: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Романюха Марина Володимирівна. – Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2011. – 223 с.
9. Сагитова А. Ф. Зоометафора как один из способов кодирования культурного смысла (на материале русского, турецкого и английского языков) [Электронный ресурс] / А. Ф. Сагитова // Современные проблемы науки и образования. 2014. – № 1. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/pdf/2014/1/250.pdf>
10. Henderson W. Metaphor and Economics / Willie Henderson // New Directions in Economic Methodology, Roger E. Backhouse (ed.). – London: Routledge, 1994. P. 343-367.
11. Koller V. Metaphor and Gender in Business Media Discourse: A Critical Cognitive Study / Veronika Koller. – Basingstoke, N. Y.: Palgrave Macmillan, 2004. – 256 p.
12. McCloskey D. N. Metaphors Economists Live By / Donald N. McCloskey // Social Research, 1995. – Volume 62 (2). – P. 215-237.
13. Silaški N. Animal Metaphors in Some Business-related Terms in English /Nadežda Silaški // Radovi Filozofskog fakulteta u Istočnom Sarajevu, 2011. – Volume 13(1). – P. 565-576.
14. Sommer R. Zoomorphy: Animal Metaphors for Human Personality / Robert Sommer, Barbara A. Sommer // Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of the Interactions of People and Animals, 2011. – Vol. 24, No. 3 (September). – P. 237–48.
15. White M. Metaphor and economics: the case of growth / Michael White // English for Specific Purposes, 2003. – Issue 22. – P. 131-151.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лариса Сандій** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету.

*Наукові інтереси:* англійська неологія, розвиток словникового складу англійської мови сфери економіки, сучасні соціолінгвістичні та лінгвокультурологічні студії, актуальні питання міжкультурної комунікації.

УДК 81'373.23:323.15(73=161.2)

## АНТРОПОНІМІКОН УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ США

**Оксана ТРУМКО (Львів, Україна)**

*У статті описано особливості антропонімікону української діаспори США та прослідковано його трансформацію протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Встановлено, що в іменнику присутні власне українські імена та запозичені з англійської, давньосврейської, німецької та французької мов антропоніми. Окрім традиційних українських імен є дохристиянські та церковнослов'янські імена, імена святих, зниклі в СРСР імена. Одним зі способів передачі запозичених імен є транслітерація. Також на мовне оформлення антропонімікону української діаспори впливає правопис 1928 року. Активно використовуються народнорозмовні, діалектні та подвійні форми імен. Виявлено співвідношення українських і запозичених імен в антропоніміконі дітей та онуків українців, які емігрували до Америки в першій половині ХХ століття.*

**Ключові слова:** антропонімікон, українська діаспора, форма імені, транслітерація, співвідношення імен.

*Оксана Трумко. Антропонимикон украинской диаспоры США. В статье описаны особенности антропонимикона украинской диаспоры США и прослежено его трансформацию в течении второй половины ХХ – начала ХХІ вв. Установлено, что в именике присутствуют собственно украинские имена и заимствованные из английского, древнееврейского, германского и французского языков антропонимы. Кроме традиционных украинских имен присутствуют дохристианские и церковнославянские имена, имена святых, пропавшие в СССР имена. Одним из способов передачи*

заимствованных имен является транслитерация. Также на языковое оформление антропонимикона украинской диаспоры влияет правописание 1928 года. Активно используются народноразговорные, диалектные и двойные формы имен. Выявлено соотношение украинских и заимствованных имен в антропонимиконе детей и внуков украинский, эмигрировавших в Америку в первой половине XX века.

**Ключевые слова:** антропонимикон, украинская диаспора, форма имени, транслитерация, соотношение имен

**Oksana Trumko. Anthroponymicon of the Ukrainian Diaspora in the USA.** The article describes the features of the anthroponymicon of the Ukrainian diaspora in USA and traces its transformation during the second half of the 20th and the beginning of the 21st century. It is determined the origin of the names, compliance / non-compliance with the modern Ukrainian literary language and their structure. It is established that the anthroponymicon consists proper Ukrainian names and adopted from the English, Hebrew, German and French languages anthroponyms. In addition to traditional Ukrainian names, there are pre-Christian and Church-Slavic names, names of saints, names missing in the USSR. Large part of the anthroponymicon is occupied by women's names that are made up of men's. We also see phenomena of the same name within the same family and the use of family nicknames. One way of transferring borrowed names is transliteration. Also, the linguistic design of the anthroponymicon of the Ukrainian diaspora is influenced by the orthography of 1928. Conversational, dialectal, and dual-forms of the names are actively used. The correlation between Ukrainian and adopted names in the anthroponymicon of children and grandchildren of Ukrainians who emigrated to America in the the first half of the 20th century was revealed. Adopted names representing 20% of the total are displayed in Latin obituaries and using transliteration with significant errors. A comparative analysis of the nouns of children and grandchildren indicates an increase in the number of adopted names. If in the anthroponymicon of children their share was 8%, then in the anthroponymicon of grandchildren already 31%. In general, the anthroponymicon of the Ukrainian diaspora in the USA testifies to the desire to maintain contact with their Motherland, and the name becomes a marker of national identity.

**Key words:** anthroponymicon, Ukrainian diaspora, form of name, transliteration, correlation of names.

Ономастичні студії в Україні спрямовані на вивчення антропонімії різних регіонів України, зокрема Закарпаття (П. Чучка), Бойківщини (Г. Бучко), Волині (І. Митнік), Житомирщини (Л. Ящук) та ін. Проблеми функціонування українського іменника в іншомовному середовищі вивчали Б. Ажнюк, А. Бергсасі, С. Черничко.

**Мета цієї статті** – прослідкувати зміни, які відбулися в іменнику української діаспори США протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Реалізація поставленої мети передбачає опис мовних особливостей іменників дітей та онуків, зокрема: 1) з'ясування походження імен, відповідності/невідповідності сучасній українській літературній мові, їх структури та 2) виявлення кількісних характеристик іменників, тобто співвідношення між власне українськими і запозиченими іменами дітей та онуків українців другої і третьої хвиль еміграції. Матеріалом для аналізу обираємо некрологи, що розміщені у газеті «Свобода» за 2015 рік (всього 151). Це газета української громади в США, що заснована у 1893 році і, фактично, є найстаршою україномовною газетою у світі, що видається безперервно. Для ознайомлення широкого загалу з виданням створено електронний архів [10].

Традиційно, некрологи повідомляють про смерть українців, які покинули свою батьківщину, щоб вберегтися від переслідувань СРСР або після війни опинилися у таборах для переміщених осіб чи військовополонених (наприклад, члени ОУН, УПА). Ці люди в основному народилися у 20–40-х роках ХХ ст. та померли в 2014–2015 рр. Емігрувавши до Америки у молодому віці, вони створили власні сім'ї, продовжили проукраїнську діяльність.

**Іменник дітей** (243). Для номінації хлопчиків вихідці з України використали 43 форми імен. Це Адам, Адріян (2), Александер, Александер-Роман, Андрій (7), Аскольд, Богдан (6), Борис (2), Василь (3), Віктор (2), Володимир, Григорій, Данило (4), Дарко, Євген, Зеновій, Зенон (3), Іван, Ігор (7), Ігор Андрій, Любомир (3), Маркіян (2), Марко (5), Микола (2), Мирон (4), Михайло (3), Михайло-Іван, Нестор, Олег (4), Олександр, Олександр, Олесь, Орест (3), Остап, Павло (3), Петро (5), Роман (10), Стефан (2), Тарас (5), Юрій (5), Юрко, Ярко, Ярослав (4).

Антропонімикон представлений традиційними для українців іменами: Андрій, Богдан, Василь, Володимир, Григорій, Данило, Євген, Іван, Ігор, Маркіян, Марко, Микола, Мирон, Михайло, Нестор, Орест, Остап, Павло, Петро, Роман, Тарас тощо. Паралельно з повними формами імен побутують і їх зменшено-пестливі варіанти: Олександр, Олег – Олесь [11, с. 72], Юрій – Юрко, Ярослав – Ярко.

Спостерігаємо функціонування декількох форм одного імені, зокрема Александер, Олександр та Олександр. Ім'я Александер – це транслітерація популярного серед американців імені Alexander; Олександр – українізована форма російського Александр



(відповідає нормам сучасної української літературної мови) [5, с. 258]; *Олександр* – трансформацією початкової форми імені відповідно до популярного серед української діаспори правопису 1928 року (так звана скрипниківка) [14, с. 17]. Також за правописними нормами скрипниківки у некрологах подано імена *Адріян* та *Стефан*, які в сучасній українській літературній мові мають такі відповідники: *Адріан* та *Степан*. Найвні в іменнику народнорозмовні варіанти імені *Зінон* – *Зеновій* та *Зенон* [7, с. 72].

Ім'я *Дарко* належить одному із синів Дмитра Троянського, що народився 20.08.1937 р. в селі Куляшне, що на Лемківщині. Він «55 років працював вчителем, вперше в Семполю, а пізніше в монастирі св. Йосафата отців Василіян в Глен-Ков (США) ... брав активну участь в українському громадському і культурному житті парафії св. Володимира в Гемпстед. Був членом УККА і кілька років очолював українську організацію ООЧСУ» [10 (№52, 1.05.15)]. Це ім'я ніколи не було поширеним в Україні та могло постати щонайменше з трьох різних імен, наприклад, виникнути на базі іменника дар [15, с. 149]. Тому можна висловити припущення, що мається на увазі ім'я *Дарій* або *Богдан*, а *Дарко* – його зменшено-пестлива форма.

Також за межами України відбулося відновлення практики давання дітям подвійних імен, що було переважно в західноукраїнських областях, де значна частина населення належала до греко-католицької конфесії [12, с. 76]. Тому в некрологах є імена *Александр-Роман*, *Ігор Андрій*, *Михайло-Іван*.

Зустрічаються в антропоніміконі української діаспори імена біблійних осіб (*Адам*) та імена періоду Київської Русі (*Аскольд*, *Борис* (похідне від дохристиянського імені *Борислав* [2, с. 91]), *Любомир*). Функціонування цих імен на території України було неможливим через політику русифікації, що активно впроваджувалася в СРСР для асиміляції та денационалізації національно-культурного життя.

Вплив іншомовної традиції найменування дітей засвідчує ім'я *Віктор* (утворене від лат. *victor* «переможець»), яке належить до іменника католицької церкви і в першій половині ХХ століття не було поширеним серед українців.

Іменник дівчаток забезпечують 77 одиниць. Їх називали *Адріана*, *Адріанна*, *Андрея*, *Анна*, *Анна Марія*, *Аркадія*, *Богдана*, *Валентина*, *Віра* (3), *Галина* (3), *Галя* (2), *Ганна*, *Дарія* (6), *Дарця*, *Елена*, *Звенислава* (2), *Зеновія*, *Іванка*, *Ірена* (3), *Ірина* (3), *Калина*, *Катя*, *Кіка*, *Клара*, *Лавра*, *Лада*, *Лариса* (2), *Леся* (3), *Ліда* (4), *Лідія* (4), *Лідія-Калина*, *Ліля*, *Людмила*, *Ляриса*, *Марина*, *Марійка*, *Марія* (2), *Марта* (6), *Марта-Стефанія*, *Маруся*, *Меланія*, *Мирося*, *Міка*, *Мірся*, *Мотря* (2), *Надія* (2), *Надя* (2), *Нана*, *Наталія* (3), *Неонелія*, *Одарка*, *Оксана* (3), *Олександра*, *Оля*, *Оля Марія*, *Орина*, *Орися*, *Роксана*, *Роксоляна* (2), *Рома* (2), *Ромі*, *Слава*, *Соня* (3), *Тамара* (2), *Тетяна*, *Уля*, *Уляна* (3), *Христина* (8), *Христина Анна*, *Ярослава*, *Аму*, *Daria*, *Jill*, *Katrina*, *Larissa*, *Romana*, *Suzanne*.

Більшу частину іменника становлять традиційні для українців імена *Анна/Ганна*, *Валентина*, *Віра*, *Лариса* (*Ляриса*), *Марина*, *Марта*, *Наталія*, *Оксана*, *Роксоляна*, *Тетяна*, *Христина*. Популярними є імена *Дарія* (*Дарця* (діалектне), *Одарка*), *Ірина* (*Орина*, *Орися* [11, с. 152]), *Марія* (*Марійка*, *Маруся*).

Спостерігаємо паралельне використання повних імен та їх зменшених відповідників *Галина* (*Галя*), *Лідія* (*Ліда*), *Надія* (*Надя*), *Уляна* (*Уля*), *Олександра* (*Леся*). Імена *Катерина*, *Лілія*, *Софія* та *Ольга* представлені тільки своїми зменшеними варіантами (*Катя*, *Ліля*, *Соня*, *Оля*). Зауважимо, що імена *Катя* та *Соня* у сучасній українській літературній мові вважаються ненормативними і трактуються як кальки з російської мови. Також ім'я *Катя* може бути співзвучним з англійським *Kate* (від *Katherine* – *Катерина*).

Поширені жіночі форми чоловічих імен: *Адріана/Адріанна* (утворені від староукраїнського чоловічого імені *Адріан* [6, с. 43]), *Андрея* (утворене від церковнослов'янського чоловічого імені *Андрей* [13, с. 143]), *Аркадія*, *Богдана*, *Зеновія*, *Іванка*, *Рома* (зменшена форма імені *Романія/Романна*), *Ярослава* та зменшена форма цього імені (*Слава*).

Деякі традиційні українські імена написані у некрологах латиницею: *Daria*, *Larissa* та *Romana*.

Дохристиянський антропонімікон, що засвідчує прагнення діаспори відродити давню традицію називання дітей, відображають імена *Звенислава, Лада, Мирося/Міряся* (зменшені форми імені Мирослава), *Людмила*.

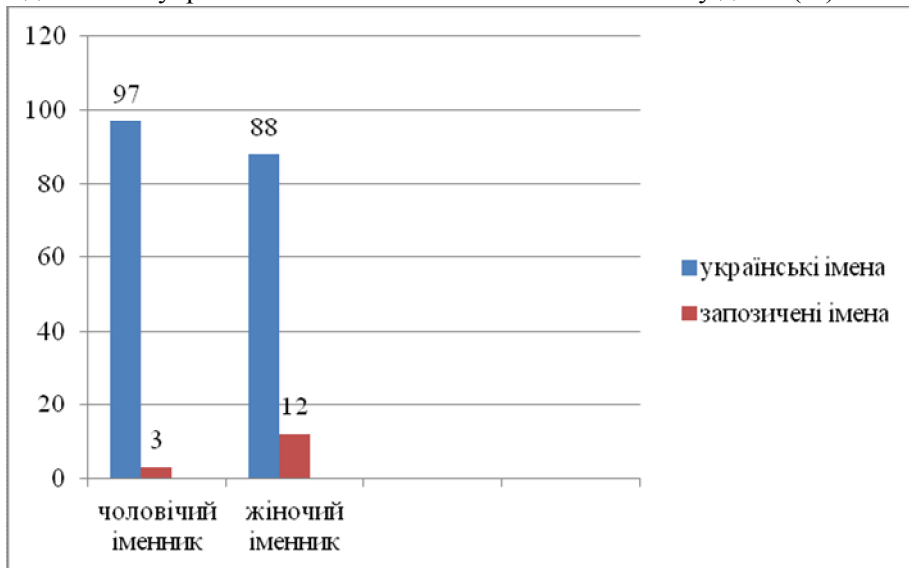
Рідковживане, переважно лише в Карпатах, ім'я *Калина* – це скорочений варіант (утворений під впливом загальної назви калина) офіційного імені Калінікія від церковнослов'янського Калиникия, яке прийшло до нас разом з християнством із грецької мови [8, с. 44]. Знаковим також є вживання таких імен як *Меланія* та *Мотря*. Ім'я *Меланія* в українській культурі звучало як Ме(а)ланка (народний варіант – Мелашка) [4, с. 360]. Ще одне давнє ім'я *Мотря* – це скорочена форма від Мотрона, яка активно функціонувала в іменнику українців до початку радянської епохи.

Присутні подвійні імена: *Анна Марія, Лідія-Калина, Марта-Стефанія, Оля Марія, Христина Анна*.

Також іменник доповнюють іншомовні антропоніми: *Елена* (від Еллен; Ellen), *Ірена* (німецьке ім'я Irene [11, с. 144]), *Клара* (Klara), *Лавра* (від Лаура; Laura), *Нана* (вірменське ім'я), *Неонелія* (від Nelly, Nellie), *Роксана* (Roxana), *Ромі* (Romy), *Тамара* (давньоєврейське ім'я), *Аму, Jill, Katrina* та *Suzanne*. Наприклад, ім'я *Клара* для своєї доньки обрала Марія Санков, що народилася у Чернівцях на Поліссі та у 1951 році емігрувала до США [10 (№12, 20.03.15)]. Зауважимо, що для номінації інших дітей жінка використовує імена Галина та Лідія. *Аму, Jill* і *Suzanne* – це імена доньок Святослава Федорука. Чоловік народився в 1938 році в Тернополі. Перед закінченням Другої світової війни покинув Україну. Спочатку перебував в одному зі створених у Німеччині таборів для переселенців, а 1949 році іммігрував до США. Після закінчення Logans College в Dubuque, Iowa, в 1959 році, служив в американській армії в Кореї. Пізніше він оселився в Міннесоті і викладав німецьку мову та історію в середній і вищій школах [10 (№36, 4.09.2015)]. Ім'я дружини пана Святослава – Elizabeth засвідчує її американське походження і, очевидно, саме вона мала вплив на вибір імен дітям. Його самого друзі називали Stan, що є ще одним підтвердженням часткової американізації української діаспори.

Ім'я *Кіка* є скороченою формою, що утворена від англійських імен, які закінчуються на -ка [16]. Неоднозначною є етимологія імені *Міка*, що належить доньці відомого музикознавця, автора, піаніста та викладача Романа Савицького [10 (№26-27, 26.06-3.07.2015)]. Це може бути скорочений варіант імені Michaela або сімейне прізвище (ніжне ім'я, яким називають вдома), що утворене від імені Михайлина.

Співвідношення українських та запозичених імен в іменнику дітей (%).



**Імена онуків** (284 одиниць) – це імена, які дають своїм дітям діти мігрантів. Вони народилися за кордоном та створили там сім'ю. Серед їхніх чоловіків/дружин 59% є українцями (емігранти або діти українських мігрантів) та 41% – іноземцями. В українських сім'ях, так само як і в змішаних, батьки обирають для дітей імена як українського, так і

американського походження, тому чіткого зв'язку між національністю та іменем дитини немає. Проте, активно спостерігаємо практику давати дітям імена дідусів і бабусь (явище однойменності в межах однієї сім'ї).

Чоловічий іменник представлений 89 іменами та їх формами. Це *Адам* (3), *Адріян* (2), *Азарій*, *Александр* (5), *Александр* (2), *Андрей*, *Андрій* (6), *Андрійко* (2), *Антон*, *Богдан*, *Браєн*, *Брендон*, *Василь*, *Ганнер*, *Даміян*, *Дам'ян* (2), *Данило* (8), *Дем'ян*, *Дерек*, *Джеймі*, *Дмитрій*, *Дмитро*, *Ейдин*, *Ерик*, *Ешлі*, *Захарій*, *Зеновій*, *Зорян*, *Івасик*, *Йосиф* (2), *Кайл*, *Кевін*, *Коннор*, *Ліам*, *Лука*, *Лукаш*, *Лукіянчик*, *Любомир* (2), *Любослав*, *Максим* (3), *Марк*, *Маркіян* (4), *Марко* (5), *Матей*, *Микола* (6), *Микольцьо*, *Михайло* (3), *Михась*, *Никола*, *Ніл*, *Один*, *Олег*, *Олександр* (2), *Олександр* (3), *Олесь*, *Остап*, *Павло*, *Петро*, *Роман* (5), *Сін*, *Славко*, *Степан*, *Стефан* (8), *Тарас*, *Тиміш* (2), *Тома* (2), *Томас*, *Христин*, *Христофер*, *Христофор* (3), *Чейс*, *Юрій*, *Ярема*, *Ярослав*, *Chance*, *Cole*, *Danny*, *Delphine (David)*, *Eric*, *Jason*, *Kaden*, *Kathleen*, *Lionel*, *Mateja*, *Michael*, *Mihael*, *Nicolas*, *Timothy*, *William*.

Популярні такі українські імена: *Андрій*, *Антон*, *Данило*, *Максим*, *Маркіян*, *Марко*, *Микола* (*Никола* є однією із форм цього імені [8, с. 48]), *Михайло*, *Олександр/Олександр*, *Роман*, *Стефан* (*Степан*), *Ярослав*. Рідше використовуються *Богдан*, *Василь*, *Дмитрій* (*Дмитро*), *Зеновій*, *Олег*, *Остап*, *Павло*, *Петро*, *Тарас*, *Юрій*. Паралельно у некрологах функціонують як і початкові форми імен, так і їх зменшено-пестливі варіанти: *Андрійко*, *Івасик*, *Микольцьо* (діалектне), *Михась*, *Олесь*, *Славко* та ін. Антропоніми *Даміян*, *Дам'ян* є формами традиційного українського імені *Дем'ян*.

Не втрачають своєї актуальності дохристиянські (*Зорян* (походить від імені Зореслав [15, с. 197]), *Любомир*, *Любослав*), церковнослов'янські (*Адріян*, *Андрей*) і давні козацькі (*Лукаш*, *Лукіянчик* (зменшено-пестлива форма від *Лук'ян*), *Тиміш*, *Ярема*) імена. Також засобами номінації дітей служать імена біблійних персонажів та християнських святих (*Адам*, *Азарій*, *Захарій*, *Йосиф*, *Лука* (належить до католицької традиції), *Матей* (*Mateja*) – синонім імені *Матвій*, *Христофор*). До християнських імен зараховуємо синоніми імені *Хома* – *Тома* і *Томас* (*Thomas*).

Активно використовуються іншомовні імена: *Chance*, *Cole*, *Danny*, *Delphine (David)*, *Eric*, *Jason*, *Kaden*, *Kathleen*, *Lionel*, *Michael*, *Mihael* (допущено орфографічну помилку; *Michael*), *Nicolas*, *Timothy*, *William*. Значна їх частина подана у некрологах за допомогою транслітерації: *Александр/Alexander* (*Alexander*), *Браєн* (*Brian*, *Bryan*), *Брендон* (*Brendon*), *Ганнер* (*Hanter*), *Дерек* (*Derek*), *Джеймі* (*Jamie*), *Ерик* (*Eric*), *Ешлі* (*Ashley*), *Кайл* (*Kyle*), *Кевін* (*Kevin*), *Коннор* (*Conor*), *Ліам* (*Liam*), *Марк* (*Mark*), *Ніл* (*Neil*), *Сін* (скорочена форма імені *Саймон*; *Simon*), *Христин* (*Християн/Крістіан*; *Christian*), *Христофер* (*Christopher*), *Чейс* (*Chase*). Є в іменнику давньогерманські імена *Ейдин* (*Eyudin*) та *Один* (*Oden*).

Для номінації дівчаток представники української діаспори використали такі імена та їх форми: *Адріана* (3), *Алекса*, *Александра* (3), *Алисон*, *Аліса*, *Анастасія*, *Анджеліка*, *Андрея* (4), *Аніса*, *Анна*, *Антонія*, *Аріядна*, *Аріяна* (2), *Богдана*, *Вікторія* (3), *Віра*, *Ганя*, *Гейлі*, *Дана*, *Данієл*, *Дарбі*, *Дарця*, *Джакі*, *Дженифер*, *Діяна*, *Дора*, *Елена*, *Зеня*, *Іванка*, *Ізабелла*, *Калина*, *Кассандра*, *Катерина*, *Катруся*, *Катя* (4), *Ксеня*, *Лариса* (2), *Ляриса* (2), *Леся*, *Ліндзі*, *Любослава*, *Люся*, *Мадлін*, *Мариса*, *Маріка*, *Марічка*, *Марія*, *Марта* (4), *Маруся*, *Меланія*, *Мелася*, *Мелодія*, *Михайлінка*, *Михася*, *Міля*, *Настя*, *Наталія*, *Наталка* (5), *Наталя* (2), *Ніколь*, *Ніна*, *Оксана* (2), *Олександра*, *Олена*, *Оленка*, *Олесья*, *Оля*, *Патріція*, *Рената*, *Реня*, *Сара*, *Соломія*, *Софійка* (3), *Софія* (4), *Стефані*, *Стефанія*, *Таїсса*, *Таїса*, *Тамара*, *Таня* (5), *Татіанна*, *Татіяна*, *Тереза*, *Тіміяна*, *Уляна*, *Хризанна*, *Хризанна-Анізія*, *Христина* (2), *Христя* (3), *Юліяна*, *Юрія*, *Alexandra*, *Anastasia*, *Barbara*, *Kathleen*, *Madeline*, *Megan*, *Nicole*, *Patricia*. Загальна кількість – 99.

В іменнику засвідчено функціонування таких традиційних українських імен та зменшено-пестливих форм деяких із них: *Анна* (*Ганя*), *Анастасія* (*Настя*), *Віра*, *Катерина* (*Катруся*, *Катя*), *Ксеня/Оксана*, *Лариса/Ляриса* (*Леся*), *Марія* (*Марічка/Маруся*), *Марта*, *Наталія* (*Наталка*, *Наталя*), *Олена* (*Оленка*), *Олесья*, *Соломія*, *Софія* (*Софійка*), *Таїса* (*Таїсса*), *Уляна*, *Христина* (*Христя*). Ім'я *Тетяна* представлено зменшеною формою – *Таня* та декількома варіантами старослов'янського імені *Татіанна* (*Татіяна*, *Тіміяна*) [3, с. 563].

Фіксуємо лише короткі форми імен Дарія – *Дарця*, Людмила – *Люся* [11, с. 137] та Ольга – *Оля*.

Популярними є жіночі імена, що утворені від чоловічих: *Антонія*, *Богдана*, *Зеня*, *Іванка*, *Михайлинка/Михася*, *Олександра*, *Стефанія*, *Юліянна*, *Юрія*.

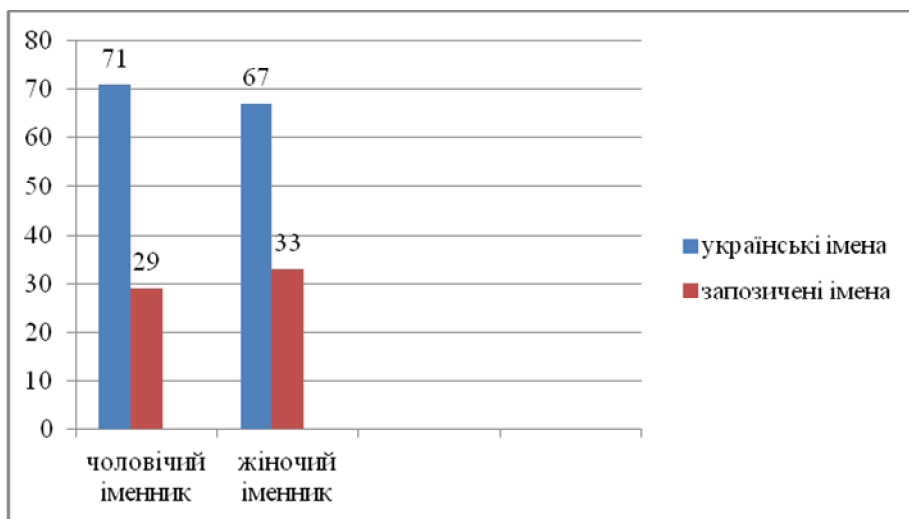
Присутні дохристиянські (*Калина*, *Любослава*), церковнослов'янські (*Адріана*, *Андрія*, *Хризанна/Хризанна-Анізія*, яке утворене від чоловічого імені Хризант) та звиклі в СРСР (*Меланія*, пестливі форми *Мелася*, *Міля*) українські імена. Ім'я *Дана* є похідним від Дарина або Богдана [2, с. 141].

Значною є кількість іншомовних імен: *Алекса* (Alex), *Александра* (Alexandra), *Аліса* (Alice), *Аніса* (Anise), *Вікторія* (Victoria), *Дарбі* (Darby), *Джакі* (утворене від чоловічого імені Джек; Jackie), *Дора* (Dora; співзвучне зі слов'янським імен Теодора [11, с. 163]), *Елена* (від Еллен; Ellen), *Ізабелла* (іспанська форма імені Єлизавета; в англомовній традиції, як правило, Isabel [16, с. 110]), *Ліндзі* (Lindsey), *Маріка* (скандинавське ім'я), *Ніна* (грузинське ім'я), *Патріція* (Patricia), *Рената* (французьке ім'я), *Стефані* (Stephanie), *Тереза* (Theresa), *Barbara*, *Kathleen*, *Megan*. Ім'я *Кассандра* є співзвучним з іншомовним іменем *Сандра* (Sandra). Ім'я *Аріяна* має французьке походження або є синонімом запозиченого з грецької міфології імені *Аріядна* (протягом останнього десятиліття це ім'я є популярним і в Україні).

Деякі імен має давньоєврейське походження: *Реня* (може бути короткою формою імені Ірена), *Сара*, *Тамара*.

При передачі низки іншомовних імен кирилицею допущено помилки, що обумовлено неусталеністю принципів транслітерування [1, с. 21]. Це такі антропоніми: *Алісон* – Алісон (Alison), *Анджеліка* – Анжеліка (Angelica), *Гейлі* – Хайлі (Haley), *Данієл* – Данієль (Daniel), *Дженіфер* – Дженніфер (Jennifer), *Діана* – Діана (Diana), *Мадлін* – Маделін (Madeline), *Мариса* – Маріса (Marisa), *Мелодія* – Мелоді (Melody), *Ніколь* – Ніколь (Nicole).

Співвідношення українських та запозичених імен в іменнику онуків (%).



Отже, антропонімікон діаспори складають власне українські імена та запозичені здебільшого з англійської, а також давньоєврейської, німецької та французької мов антропоніми. Традиційні для українців імена представлені не тільки повними формами, а й своїми зменшено-пестливими варіантами. Також є дохристиянські та церковнослов'янські імена, імена святих та звиклі в СРСР імена. Активно використовуються народнорозмовні, діалектні та подвійні форми імен. Значна кількість імен у некрологах записана за допомогою правопису 1928 року. Запозичені імена, що складають 20% від загальної кількості, відображені у некрологах латиницею та за допомогою транслітерації зі значними помилками. Порівняльний аналіз іменника дітей та онуків вказує на збільшення кількості запозичених імен. Якщо в іменнику дітей їхня частка становила 8%, то в іменнику онуків – 31%. Загалом

антропонімікон української діаспори США засвідчує прагнення зберегти зв'язок зі своєю Батьківщиною, а ім'я стає маркером національної ідентичності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ажнюк Б. М. Принципи відтворення українських онімів у латиноалфавітних мовах / Б. М. Ажнюк // Відтворення українських власних назв (антропонімів і топонімів) іноземними мовами : міжнар. наук. конф., 7–8 грудня 1993 р. : доп. та повідомл. – Київ, 1995. – С. 21–30.
2. Белей Л. О. Ім'я дитини в українській родині / Л. О. Белей. – Харків : ФОЛЮ, 2011. – 283 с.
3. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. – Київ : Наукова думка, 2006. – Т. 5 : Р–Т / уклад.: Р. В. Болдирев та ін.. – 704 с.
4. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. В. Жайворонок. – Київ : Довіра, 2006. – 703 с.
5. Мозер М. Причинки до історії української мови : монографія / М. Мозер. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 848 с.
6. Півторак Г. П. З історії власних імен людей: Андрій, Василь, Василина / Г. П. Півторак // Культура мови. – Київ, 1980. – Вип. 19. – С. 43–46.
7. Півторак Г. П. З історії власних імен людей: Зінон, Зінозій, Зіновія, Зінаїда / Г. П. Півторак // Культура слова. – Київ, 1981. – Вип. 21. – С. 72–73.
8. Півторак Г. Я. З історії власних імен: Калина, Килина (Кулина, Якилина), Катерина, Микола / Г. Я. Півторак // Культура слова. – Київ, 1990. – Вип. 38. – С. 44–48.
9. Рыбакин И. А. Словарь английских личных имен : 4000 имен / И. А. Рыбакин. – Москва, 2000. – 224 с.
10. Свобода. – Режим доступу : <http://svoboda-news.com/svwp/pdf%D0%B0%D1%80%D1%85%D1%96%D0%B2/>
11. Скрипник Л. Г. Власні імена людей : словник-довідник / Л. Г. Скрипник, Н. П. Дзятківська; за ред. В. М. Русанівського. – Київ : Наукова думка, 1996. – 335 с.
12. Тараненко О. О. Мова української західної діаспори і сучасна мовна ситуація в Україні (на загальнослов'янському тлі) / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2013. – № 2–3. – С. 63–99.
13. Трійняк І. Словник українських імен / І. Трійняк. – Київ : Довіра, 2005. – 509 с.
14. Український правопис. Видання перше. – Харків : Державне видавництво України, 1929. – 72 с.
15. Чучка П. Слов'янські особові імена українців: історико-етимологічний словник / П. Чучка. – Ужгород : Ліра, 2011. – 432 с.
16. English Oxford living Dictionary. – Режим доступу : <https://en.oxforddictionaries.com>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Трумко** – кандидат філологічних наук, науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

*Наукові інтереси:* соціолінгвістика, комунікативна та когнітивна лінгвістика, лінгвістика тексту.

УДК 811.161.2'373.46

## НАЗВИ ОПЕРАЦІЙНИХ СИСТЕМ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ТЕРМІНОЗНАВСТВА

**Олена ГАВРИЛОВА (Харків, Україна)**

*У статті розглядаються теоретичні засади дослідження термінологічних одиниць в українській мові. Присвячена увага загальним теоретичним питанням термінознавства в сучасній українській мові, починаючи з основних засад творення української термінології на початку ХХ століття. В роботі простежено становлення термінології як самостійного напрямку та її розвиток в радянський період. Розглянуто погляди різних учених на напрями термінології, проаналізовано думки сучасних дослідників на визначення термінів. Так як запровадження нової термінології у будь-якій сфері супроводжується низкою проблем, виокремлено проблему перекладу та запозичення термінів в українській мові. Беручи до уваги, що окремі підсистеми сучасної української національної термінології залишаються ще недостатньо вивченими й потребують подальшого опрацювання та систематизації, а інформаційно-комп'ютерні технології та мобільна мережа є принципово новим середовищем і засобом масової комунікації й інформації, в статті розглядаються назви основних операційних систем, які використовуються в різноманітних пристроях від настільних до кишенькових. Зроблена спроба пояснити виникнення сленгових варіантів термінів, які виникли від назв операційних систем, а також порівняти застосування та функціонування професійних інформаційно-комп'ютерних термінів та термінів мобільного зв'язку в сучасній українській мові.*

**Ключові слова:** терміни, інформаційно-комп'ютерні технології, сленг, термінологічні одиниці, українська мова, мобільний зв'язок, операційна система, термінологія.

*В статье рассматриваются теоретические основы исследования терминологических единиц в украинском языке. Уделено внимание общим теоретическим вопросам терминологии в современном украинском языке, начиная с основных принципов создания украинской терминологии в начале XX века. В работе прослеживается становление терминологии как самостоятельного направления и ее развитие в советский период. Рассмотрены взгляды различных ученых на направления терминологии, проанализированы мнения современных исследователей на определение терминов. Так как введение новой терминологии в любой сфере сопровождается рядом проблем, выделены проблема перевода и заимствования терминов в украинском языке. Принимая во внимание, что отдельные подсистемы современной украинской национальной терминологии остаются еще недостаточно изученными и требуют дальнейшей обработки и систематизации, а информационно-компьютерные технологии и мобильная сеть являются принципиально новой средой и средством массовой коммуникации и информации, в статье рассматриваются названия основных операционных систем, которые используются в различных устройствах от настольных до карманных. Сделана попытка объяснить возникновение сленговых вариантов терминов, возникших от названий операционных систем, а также сравнить применение и функционирование профессиональных информационно-компьютерных терминов и терминов мобильной связи в современном украинском языке.*

**Ключевые слова:** термины, информационно-компьютерные технологии, сленг, терминологические единицы, украинский язык, мобильная связь, операционная система, терминология.

*The article is devoted to the different names of operational systems which are used in the field of information and computer technologies in the English and Ukrainian languages. The theoretical bases of research of the terminological units in the Ukrainian language are considered in the article. It is paid an attention to general theoretical problems of terminology in the modern Ukrainian language, starting with the basic principles of creation the Ukrainian terminology in the early twentieth century because the Ukrainian terminology is the fast developing field of the Ukrainian language. It is shown the formation of the Ukrainian terminology as an independent direction and its development in the Soviet period. The views of various scientists on the directions of terminology are considered, the opinions of modern researchers on the definitions of terms are analyzed in the work. Since the introduction of new terminology in any field is accompanied by a number of problems, the problem of translation and borrowing of terms in the Ukrainian language is highlighted. Taking into account that some subsystems of the modern Ukrainian national terminology remain insufficiently studied and require further processing and systematization, information and computer technologies and mobile network are a fundamentally new medium and means of mass communication and information where a great amount of new words appears every year. The names of main operating systems that are used in various devices from desktop to pocket are analyzed in the article. It is examined the origin of the main operating system names in the article. It was paid attention to the area of using terms and it was made an attempt to explain the origin of slang variants of terms arising from the names of operating systems, as well as to compare the application and functioning of professional information and computer terms and terms of mobile communication in the modern Ukrainian language.*

**Key words:** terms, information and computer technologies, slang, terminological units, the Ukrainian language, mobile communication, operating system, terminology.

В українському мовознавстві на початку XXI століття об'єктом аналізу стала значна кількість терміносистем найрізноманітніших науково-технічних галузей. У цих дослідженнях знаходять вирішення теоретичні та практичні проблеми формування й розбудови галузевих термінологій, формулюються теоретичні засади термінотворення, розробляються принципи створення національних термінологічних стандартів, вирішуються питання термінологічної лексикографії тощо. Метою статті є дослідження деяких інформаційно-комп'ютерних одиниць та їх функціонування в українській мові.

В Україні термінологія як самостійний напрямок бере початок з роботи Українського Наукового товариства ім. Т.Г. Шевченка та створення Інституту української наукової мови на початку XX століття, де були сформульовані основні засади творення української термінології та її ознаки. Як вважав лексикограф, перекладач та голова Технічної секції Правописно-термінологічної Комісії УАН Тадей Секунда, «термінологія повинна бути народною; у разі відсутності готового терміна в народній мові треба створити його з власно мовних морфем; лише у разі непридатності новоствореного терміна запозичувати наукову назву з мови-джерела; термін має бути зрозумілим; назва поняття має бути точна й однозначна; термін повинен бути придатний для творення похідних термінів; термін має бути доброзвучний і економний» [10, с. 12].

В радянський період українська термінологія зазнала впливу російських лінгвістів Д. С. Лотте та Г. О. Винокура, які започаткували два напрями в поглядах на термінологію. Перший напрям (послідовники Д. С. Лотте) спрямований на зіставлення слова і терміна, щоб визначити їх природну семантичну неподібність. Таким чином виділили відмінні ознаки терміна – однозначність, точність, умотивованість [5, с. 28; 13, с. 228]. Прихильники цього напряму головною функцією терміна вважають номінативну [9, с. 41; 3, с. 29]. Представники

другого напрямку (послідовники Г. О. Винокура) називають терміни «особливими знаковими одиницями, які вживаються для вираження спеціальних понять» [8, с. 21] та зазначають, що «термін – це слово, яке має спеціальне, суворо окреслене значення в тій чи іншій галузі знань» [1, с. 57]. Термін, як мовна одиниця, досліджується в працях українських та зарубіжних науковців, проте єдиної загальноприйнятої назви спеціального поняття певної галузі науки на сьогодні немає.

Суперанська О. В., Подольська Н. В. та Васильєва Н. В. вважають, що ключовим у визначенні терміна є дотримання «триєдиної основи терміна – предметне значення, логічне осмислення і мовне вираження» [12, с. 17].

Упродовж 90-х рр. ХХ ст. з'явилося чимало праць, у яких розглядаються загальні теоретичні питання термінознавства, а також досліджуються різні галузеві термінології та терміносистеми. Це, зокрема, праця Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк «Українське термінознавство», колективна монографія А. С. Д'якова, Т. Р. Кияка, З. Б. Куделько «Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти», дослідження М. П. Годованої, Т. Р. Кияка, І. М. Кочан, Л. І. Мурашко, Л. М. Полюги, Л. О. Симоненка, О. О. Тараненка, Я. В. Януш та інших учених, друківані в наукових збірниках і періодичних виданнях.

Сучасні дослідження термінів здебільшого спираються на здобутки термінологів Г. О. Винокура, Б. Н. Головіна, Б. Ю. Городецького, С. В. Гриньова, В. М. Лейчика, В. А. Татарінова та ін. Хоча, Г. О. Брагіна зауважує, що недостатньо розтлумачити термін лише як мовну реалізацію спеціального поняття – його водночас слід сприймати як мовну складову функціонального стилю, при цьому вивчати термін треба у взаємозв'язку з іншими лексичними засобами в конкретних мовленнєвих творах [2].

Запровадження нової термінології у будь-якій сфері супроводжується низкою проблем, однією з яких є проблема перекладу та запозичення термінів. На думку науковців, пошук українського терміна повинен починатися з аналізу властивостей поняття. При перекладі терміна слід шукати відповідник насамперед для позначуваного ним поняття, а не для терміна мови-джерела, тобто, як зазначає Г. В. Наконечна, йти за схемою: поняття – український термін, а не іншомовний термін – український термін [6]. При цьому термін мови-джерела і мови перекладу може ґрунтуватися на різних властивостях у мові-джерелі й у мові перекладу.

Водночас окремі підсистеми сучасної української національної термінології залишаються ще недостатньо вивченими й потребують подальшого опрацювання та систематизації. Це в першу чергу стосується терміносистеми інформаційно-комп'ютерних технологій та мобільного зв'язку, що виникли й поширилися в Україні з розвитком мобільних мереж та мережі Інтернет.

Розвиток сучасних засобів комунікації сприяє виникненню нових видів спілкування. Всесвітня мережа Інтернет та мобільна мережа є принципово новим середовищем і засобом масової комунікації й інформації. Так як сучасний світ і люди в ньому живуть в умовах швидкого розвитку мікропроцесорної та обчислювальної техніки, тому першою за кількістю нових слів виступає саме галузь комп'ютерних технологій та мобільного зв'язку.

Розглянемо назви основи всіх інформаційно-комп'ютерних технологій – операційних систем. Термін «операційна система» (скорочено ОС) є повною калькою від англійського «*operating system (OS)*» і як зазначено в Новому російсько-українсько-англійському тлумачному словнику з інформатики – «це організована певним чином сукупність керівних та оброблювальних програм, що забезпечують найекономніше розподілення ресурсів системи та виконання програм». Як правило, термін «операційна система» використовують на комп'ютерних форумах, його часто згадують системні адміністратори та програмісти, які скорочено називають її *ось*. Для пересічної людини, яка є лише користувачем комп'ютера чи смартфона, цей термін не є досить зрозумілим. Тлумачний словник дає пояснення, що існує багато різних операційних систем. Більшість цих операційних систем розробляються в США, тому вони слушно отримують англійські назви. Загалом така термінологія не перекладається, бо належить до термінологічного фонду загального професійного користування. Але

відбувається заміщення культурологічних лакун, таким чином поступово з'являється велика кількість англомовних слів, які знаходяться у користуванні необмеженої кількості мовців.

Однією з найпоширеніших операційних систем до середини 90-х років була дискова операційна система фірми Microsoft – MS DOS (від англ. *Microsoft Disk Operating System*). Перша версія MS DOS мала багато помилок, які прийшлося виправляти програмістам IBM. У результаті з'явилась PC DOS. Пізніше ці операційні системи об'єднали, і вони мало чим відрізнялись. PC DOS встановлювали на оригінальні комп'ютери IBM, а MS DOS на їх численні копії. Приставка MS в даному випадку є лише індикатором того, що цю версію операційної системи розробила компанія Microsoft, а PC – компанія IBM. За тим же принципом, наприклад, іменувалася операційна система Apple DOS. В українській мові термін «MS DOS» не зазнав ніяких змін: *«Фізично операційна система MS DOS являє собою дві групи файлів, які розміщуються на магнітному диску. Перша група, яка становить основну частину MS DOS, складається з трьох файлів»* [4, с. 26].

З часом MS DOS була замінена на операційні системи сімейства Windows. Це найбільш відомі з усіх операційних систем, які встановлюються майже на 88% комп'ютерах у всьому світі. Операційна система Windows отримала свою назву («windows» – від англ. *вікна*) з огляду на те, що однією з основних її особливостей була можливість перемикатися між декількома вікнами графічного інтерфейсу призначеного для користувача. У 2017 році операційна система Windows, яка встановлена на 73,33% всіх пристроїв від настільних до кишенькових, стала лідером у використанні в Україні. Таке поширення операційної системи призвело спочатку до використання запозиченого терміна «Windows», згодом, у процесі пристосування до мовленнєвих традицій до «віндоус», а пізніше до появи сленгових варіантів «вікна», «вінда», «віндуза», «віндовоз». Безпосередній переклад терміна «Windows» як *вікна* в українській термінології не використовується: *«Під час роботи в середовищі Windows простір екрану займає одне або кілька вікон – прямокутних ділянок екрану, в яких виконуються Windows-програми»* [4, с. 46].

Друге місце по використанню у світі та в Україні займає операційна система Mac OS (скорочення від англ. *Macintosh Operating System*). Вона була розроблена корпорацією Apple та використовувалася виключно на персональних комп'ютерах Macintosh. Самого терміна «Mac OS» в дійсності не існувало, поки його не використали офіційно у середині 1990-х років. З тих пір термін застосовується до всіх версій операційних систем Macintosh як зручний спосіб виділення їх в контексті інших операційних систем. В українській мові використовується класична назва «Mac OS», яку не слід плутати із скороченою назвою комп'ютера Macintosh – «Mac»: *«Перш ніж почати наш підручник, важливо відзначити, що на відміну від Windows, Mac OS X є набагато більш стабільна система, і немає необхідності для форматування диска раз на рік або близько того для того, щоб перевстановити операційну систему. Однак, за бажанням можна відформатувати диск вашого Mac, щоб позбутися від програмного забезпечення та попередніх даних, щоб почати все заново з нуля»* [14].

У порівнянні з Windows операційна система Linux займає менше 2% українського ринку і використовується лише спеціалістами. Вона отримала свою назву на честь її розробника Лінуса Торвальдса. Не дивлячись на те, що офіційним логотипом та талісманом Linux є досить товстенький пінгвін Тух, ця операційна система не отримала нових варіантів назв. В українській мові, окрім сленгових «лінь», «лінух», «люлих», використовується назва – «Linux», «Лінуке» та її похідна «лінуксоїд» – користувач операційної системи Linux: *«Користувачі Linux мають величезну свободу у виборі програмного забезпечення. Лінуке надзвичайно пластичний. . . . Найбільш просунуті лінуксойди можуть навіть скласти власний дистрибутив за простою порадою Лінуса Торвальдса»* [16].

Ще одна операційна система UNIX, яка була створена в протигагу існуючій операційній системі Multics, спочатку називалась «UNICS» – абревіатура від англ. *Uniplexed Information & Computing Service*, але пізніше програмісти схильні до скорочень та оптимізації замінили CS на X та система отримала назву UNIX, яку має і по сьогоднішній день. Так як і операційна система Linux, UNIX в розмовному мовленні має варіант «юнікс» та сленгову похідну «юніксоїд» – користувач операційної системи UNIX або UNIX-подібних



операційних систем, хоча в написанні зазвичай використовується назва «UNIX»: «Дуже мало команд в UNIX не використовують параметри» [4, с. 37].

Такі операційні системи як BSD, OS/2, ReactOS, Oracle Solaris, Syllable Desktop, AmigaOS, Haiku, SkyOS, TempleOS, Plan 9, ChromeOS та інші не мають широкого кола користувачів (менше 1%), тому ще не отримали додаткових наз та похідних.

Аналогічний процес спостерігається і в мобільних технологіях. Найбільш поширені операційні системи для планшетів, смартфонів та мобільних пристроїв – Android, iOS, Windows Phone, LineageOS, Blackberry OS, Fire OS, Tizen, SailfishOS, RemixOS та інші.

В Україні майже 14% ринку займає операційна система Android. З самого початку ця мобільна операційна система розроблялась компанією Android, Inc., на честь якої і отримала свою назву (в перекладі з англійської «android» – *людиноподібний робот*) та логотип – зеленого незграбного робота. На сьогоднішній день Android – це вже не просто операційна система для смартфона, а ціла інфраструктура. На ній працюють телефони, планшети, телевізори, розумні годинники і інші гаджети, а скоро і автомобілі будуть керуватися за допомогою Android. Термін «Android» в процесі пристосування отримав назву «андроїд», а згодом безліч сленгових варіантів, які ґрунтуються не тільки на англійській назві «android» – «Андрей, Андрюша», а й на заставці (зелений робот), яку використовує ця операційна система – «дройд, робот, ведро, ведройд, зелений робот». Незважаючи на те, що кожна нова версія операційної системи Android отримує назву солодощів (Android 4.0 Ice Cream Sandwich (морозиво з вафлями), Android 4.2 Jelly Bean (мармеладне драже), Android 4.4 KitKat (шоколадний батончик Kit Kat), Android 5.0 Lollipop (льодяник), Android 7.0 Nougat (нуга), Android 8.0 Oreo (шоколадне печиво Oreo)), в повсякденному мовленні вони рідко вживаються, версії операційної системи продовжують відрізняти за номерами: «*Android 2.3 і 4.0 можна назвати найуспішнішими ОС від Google*» [17].

На другому місці стоїть операційна система iOS від компанії Apple (трохи більше 9%). Спершу Apple не вказувала ім'я операційної системи, просто заявивши, що «iPhone використовує OS X». У червні 2010 року Apple перейменувала iPhone OS на iOS, де OS – це операційна система, а літеру «i» компанія Apple приписує до всіх своїх продуктів. Вона є символом декількох слів: internet, individual (індивідуальний), inspire (натхнення), instruct (навчання), inform (інформування). Завдяки тому, що ця операційна система використовується виключно на пристроях компанії Apple, вона не отримала власної додаткової назви в українській мові, тобто використовується її американський термін: «*«З iPad Pro і iOS 11 ви можете повністю змінити навколишній світ. Ваш наступний комп'ютер може і не бути комп'ютером», – цими словами Apple описує перший ролик*» [15], хоча досить часто пристрої компанії Apple називають «яблучними» завдяки логотипу компанії (надкушене яблуко), який є на всіх пристроях: «*У цьому огляді розглянемо причини «зависання» «яблучної» техніки, прості дієві способи, варіанти вирішення даної проблеми*» [18].

Слід звернути увагу на ареол використання термінів, чим більше користувачів починає використовувати той чи інший термін, тим більше сленгових варіантів одержує цей термін.

Отже, існуючі професійні терміни, коли потрапляють у широке коло користувачів, іноді бувають незручними у використанні або вимовлянні через складність, тому складається тенденція до скорочення та спрощення, а сленг у сучасній мові виступає елементом полегшення або спрощення розуміння та використання терміну.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бурдин С.М. О терминологической лексике / Филол. науки. – Москва, 1958. – №4. – С. 57-64.
2. Брагина А. Значение и оттенки значения в термине / Терминология и культура речи. – М.: Наука, 1991. – С. 37-47.
3. Звегинцев В.А. Проблема знаковости языка. – Москва: МГУ, 1956. – 260 с.
4. Информатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник. – К.: Каравела, 2003. – 464 с.
5. Коновалова Г.Ф. Из истории русской литературоведческой терминологии / Русский язык в школе. – 1956. – № 3. – С.28-34.
6. Наконечна Г. Декілька підсумків термінологічної роботи останніх років / Український правопис і наукова термінологія: проблеми норми та сучасність. – Матеріали засідань Мовознавчої комісії і Комісії всесвітньої л-ри НТШ у Львові 1996-1997 р. – Львів, 1997. – С. 130-144.

7. Новый російсько-українсько-англійський тлумачний словник з інформатики. / Уклад.: М.Д. Гінзбург, Л.І. Білоусова, І.М. Корніловська та ін. – Харків: «Корвін», 2002. – 656 с.
8. Овчаренко В.М. Термины, аналитическое наименование и номинативное определение / Современные проблемы терминологии в науке и технике: сб. науч. тр. – Москва: Наука, 1969. – С.21-26.
9. Ольшки Л. История научной литературы на новых языках: в 3 т. – Москва: Гостехиздат, 1933-1934. – Т.1.: Литература техники и прикладных наук от средних веков до эпохи Возрождения / [пер. с нем.: Ф.А. Коган-Берштейн, П.С. Юшкевич; авт. Предисл. С.Ф. Васильева. – 1933. – 304 с.
10. Секунда Т. Принципи складання української термінології / Вісник ІУНМ. – Київ, 1930. – Вип. 2. С. 11-21.
11. Симоненко Л., Хойнацький М. Мовні проблеми державних стандартів на терміни та визначення / Вісник книжкової палати. – 2000. - №1 (42). – Київ, 2000. – С. 16-18.
12. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – Москва: Наука, 1989. – 246 с.
13. Фохт У.Р. «Отражение», «изображение», «выражение» как термины литературоведения / Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – 1963. – Т. 22. – Вып. 3. – С. 228-233.
14. Крайці поради про те, як форматувати диск. – Режим доступу: <http://uk.wondershare.com/disk-utility/format-disk.html>
17. Корпорація Apple опублікувала дві нових реклами iPad Pro. – Режим доступу: <https://hyser.com.ua/ua/tehnology/295539-korporatsiya-apple-opublikovala-dve-novyh-reklamy-ipad-pro>
16. Майбутнє за LINUX OS. – Режим доступу: <http://www.quality-assurance-group.com/linux-os/>
17. Різниця між Android 2.3 і Android 4.0. – Режим доступу: <https://topinfoweb.com/the-difference-between-android-2-3-and-android-4-0>
18. Як переважити IPAD. – Режим доступу: <http://jak.magey.com.ua/articles/jak-perezavantazhiti-ipad.html>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Гаврилова** – викладач кафедри іноземних мов Українського державного університету залізничного транспорту, аспірантка кафедри української мови Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

*Наукові інтереси:* термінологія української мови, проблеми перекладацької еквівалентності та адекватності.

УДК 811.112.2.415.413=20

## АНГЛІЦИЗМИ У НІМЕЦЬКІЙ ФАХОВІЙ СУБМОВІ ПЕДАГОГІКИ

**Ілона ДУЛЕПА (Чернівці, Україна)**

*Стаття присвячена дослідженню структурних і семантичних особливостей англомовних педагогічних термінів у сучасній німецькій мові. Дібрано корпус англомовних термінів із сучасних німецькомовних педагогічних словників і лексиконів, описано види англомовних запозичень в педагогічній терміносистемі німецької мови за структурою і семантикою, встановлено причини популярності англомовних запозичень в сучасній німецькій мові в сфері педагогіки. З формального погляду більшість англомовних термінів педагогіки є прямими запозиченнями у вигляді герундіальних утворень з суфіксом -ing, скорочень, а також гібридними утвореннями з першим англомовним компонентом. За змістом диференціюючи англомовні терміни педагогіки значно переважають узагальнюючі, що свідчить про прагнення до уточнення, деталізації семантичного змісту термінів як одну з причин їх запозичення. Іншими причинами є репрезентативний потенціал англіцизмів, тобто „підвищення в ранзі” позначуваного ними явища, а також евфемістичні тенденції. Включення англомовних термінів до терміносистеми допомагає також уникнути міжкатегорійної багатозначності. Англомовні номінації запозичуються здебільшого разом з педагогічними методиками викладання, що свідчить про гносеологічні й евристичні функції мови, які полягають в більш ретельному членуванні навколишнього світу з подальшим його вивченням і у відкритті нового знання.*

**Ключові слова:** термінологія, запозичення, англіцизми, фахова субмова педагогіки, структура, семантика, евфемізми.

*Ілона Дулепа. Англицизмы в немецком профессиональном подязыке педагогике. Статья посвящена исследованию структурных и семантических особенностей англоязычных педагогических терминов в современном немецком языке. Выбран корпус англоязычных терминов из современных немецкоязычных педагогических словарей и лексиконов, описаны виды англоязычных заимствований в педагогической терминотехнике немецкого языка по структуре и семантике, установлены причины популярности англоязычных заимствований в современном немецком языке в сфере педагогики. С формальной точки зрения большинство англоязычных терминов педагогики являются прямыми заимствованиями в виде герундиальных образований с суффиксом -ing, сокращений, а также гибридными образованиями с первым англоязычным компонентом. По содержанию дифференцирующие англоязычные термины педагогики значительно преобладают обобщающие, что свидетельствует о стремлении к уточнению, детализации семантического содержания терминов как одной из причин их заимствования. Другими причинами являются репрезентативный потенциал*

англицизмів, то єсть „повышение в ранге □ обозначаемого ими явления, а также эвфемистические тенденции. Включение англоязычных терминов в терминосистемы помогает также избежать межкатегориальной многозначности. Англоязычные номинации заимствуются в основном вместе с педагогическими методиками преподавания, что свидетельствует о гносеологических и эвристических функциях языка, которые заключаются в более тщательном членении окружающего мира с последующим его изучением и в открытии нового знания.

**Ключевые слова:** терминология, заимствования, англицизмы, профессиональный подъязык педагогики, структура, семантика, эвфемизмы.

*Ilona Dulepa. Anglicisms in German sublanguage of pedagogy. The phenomenon of English as a lingua franca has become the subject of considerable studies during the past few years. The article deals with pedagogical terms borrowed from English as the specific terminological units to fill lexical gaps in German, and their structural and semantic peculiarities. The author has selected English terms from contemporary German pedagogical dictionaries, described the types of English borrowings within the pedagogical terminological system of the German language according to their structure and semantics, and determined the reasons of their popularity in the field of pedagogy of modern German. According to their structure most English pedagogical terms are direct borrowings represented by gerundial formations with suffix -ing, abbreviations, as well as hybrid entities with the first English component. Terms-hybrids represent the point of intersection of the language systems, and therefore serve as a kind of bridge from one socio-cultural society to another, facilitating the reproduction of the concept of another culture. From the point of view of their content, differentiating English terms of pedagogy prevail over generalising ones, which shows the intention to clarify and detail the semantic content of the terms as one of the reasons of their borrowing. Other reasons are the representative potential of anglicisms, as well as euphemistic tendencies. Euphemisms help avoid harsh judgments about disadvantaged pupils or pupils with deviant behaviour, as well as conflicts with their parents. Euphemisms reflect a tactful attitude to the interlocutor, contributes to the mitigation of conflict situations, which is of great vitality for teachers working with children. The use of English terms in the terminological system also helps avoid intercategory polysemy. English nominations are mostly borrowed with pedagogical methods of teaching; this represents the epistemological and heuristic functions of the language providing more detailed division of the world with its further study in the process of gaining new knowledge.*

**Key words:** terminology, borrowing, anglicism, professional sublanguage of pedagogy, structure, semantics, euphemism.

Термінологія будь-якої галузі знань є результатом пізнавальної діяльності спеціаліста, що полягає в концептуалізації, категоризації і вербалізації професійних знань. Вона є динамічним явищем, яке народжується, формулюється і поглиблюється в процесі когніції [1, с. 21]. Спеціальні знання, необхідні в професійно-науковій діяльності, акумулюють терміни як типові інформаційно-когнітивні структури [2, с. 304]. Вони не тільки розкривають і систематизують знання, але й виконують евристичну функцію, сприяючи відкриттю нового знання.

Істотний внесок до формування окремих терміносистем роблять запозичення, які заповнюють прогалини в терміносистемі, коли в розпорядженні певної мови є тільки дефініції чи нестійкі словосполучення. Як відомо, всередині європейського культурного ареалу першими творцями спеціальної лексики були греки, які стихійно створили номенклатури наукових шкіл, напрямів, галузей знань. Латина, яка протягом багатьох віків була мовою науки, слугувала насамперед провідником грецьких терміноелементів і моделей [3, с. 105-106]. На даному етапі роль *lingua franca* в науковому дискурсі виконує англійська мова. Такий статус англійської мови зумовлений серед усього іншого зовнішніми чинниками, які стосуються вагомості та впливовості народу, який є її носієм, інноваційними тенденціями світового масштабу в науковому, політичному, економічному, технологічному, освітньому та культурному контекстах [6; 7]. Так, зростаюча популярність американського й британського освітнього процесу в світі зумовила зростання кількості англомовних термінів педагогіки в німецькій мові, витлумачити і описати які є досить актуальним завданням на тлі збільшення загальної кількості англомовних запозичень в сучасній німецькій мові. Крім того, англомовні терміни фахової підмови педагогіки мають практичну цінність у викладанні німецької мови: англомовні номінації запозичуються разом з самими методиками викладання. Отже, це не просто данина моді, але й показник гносеологічної і евристичної функцій мови, які полягають в більш ретельному членуванні навколишнього світу з подальшим його вивченням і у відкритті нового знання.

Англомовну педагогічну лексику визначаємо слідом за Н.О. Стефановою [4, с. 5] як сукупність лексичних засобів, які обслуговують тематично лімітовану комунікацію у сфері освіти та / або присвячену освітянським проблемам. Основою педагогічної лексики є педагогічна термінологія, яка розглядається як підсистема загальної гуманітарно-наукової

термінології. За обсягом і змістом, поняття, що позначається педагогічним терміном, збігається зі значенням терміна, зафіксованим дефініцією, яка міститься в наукових текстах і спеціальних словниках.

У науково-педагогічній літературі дослідження педагогічної термінології почалося з кінця 1960-х рр. На педагогічну термінологію спершу звернули увагу не лінгвісти, а історики-педагоги, зокрема, І.М. Кантор у монографії „Педагогічна лексикографія і лексикологія” та Б.Б. Комаровський у праці „Русская педагогическая терминология”. Філософський підхід до аналізу історичного розвитку педагогічної науки та її понятійно-термінологічного апарату представлений, насамперед, у працях В.С. Безрукової та В.І. Гінецинського. Ідея мовознавчого вивчення тематичних груп педагогічної лексики реалізувалася в дисертаційних роботах Ю.І. Жадько і Р.М. Тагієвої. У вітчизняному мовознавстві педагогічній лексиці сучасної української мови присвячені дисертації М.С. Розумейко „Педагогічна лексика української мови”, де в першому розділі зроблено діахронний огляд розвитку педагогічної лексики, починаючи з періоду Київської Русі до сучасного, і Т.О. Бевз „Семантичні інновації, структурні моделі та функції педагогічної лексики”. У цих працях у межах педагогічної лексики досліджуються деякі аспекти української лексики системи освіти. Зокрема, з’ясовуються джерела поповнення словникового складу педагогічної лексики в її динаміці, аналізується співвідношення в ній національного та інтернаціонального, виявляються мікросистеми педагогічної лексики й принципи їхньої організації, аналізується організація категорійно-тематичних груп, розкривається зміст лінгвістичних понять „педагогічна лексика” та „педагогічна термінологія”, вивчається склад педагогічних термінів у різностильових текстах, визначається обсяг педагогічної лексики та її структури, виявляються структурні моделі педагогічних лексем т. ін. Але в жодному із цих досліджень не розглянуто англомовні запозичення, які функціонують у фаховій підмові педагогіки, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Об’єктом** нашого дослідження є запозичені англомовні лексичних одиниць, що функціонують в сучасній німецькій мові як терміни фахової підмови педагогіки. **Предметом** вивчення є структура та семантика англомовних педагогічних термінів у сучасній німецькій мові, що дозволить зробити узагальнюючі висновки про причини появи англійських термінів у фаховій субмові педагогіки. **Мета** дослідження – описати структурні та семантичні особливості англомовні педагогічні терміни в сучасній німецькій мові. Поставлена мета передбачає вирішення наступних **завдань**: зібрати корпус англомовних термінів із сучасної німецькомовної педагогічної літератури, описати види англомовних запозичень в педагогічній терміносистемі німецької мови та встановити причини популярності англомовних запозичень в сучасній німецькій мові в сфері педагогіки. Матеріалом дослідження слугували англомовні терміни педагогіки та їх похідні, дібрані з німецькомовних спеціальних джерел – педагогічних словників, довідників та тезаурусів, а саме: D. Lenzen „Pädagogische Grundbegriffe” [8], H.-E. Tenorth, R. Tippelt „Lexikon Pädagogik” [9], R. Casale, S. Larcher, J. Oelkers, S. Andresen „Handwörterbuch Erziehungswissenschaft” [5]. Загальна кількість досліджуваних англомовних запозичень склала 750 лексичних одиниць. Це становить 12 % від загальної кількості термінологічних одиниць, зафіксованих у вказаних словниках.

За формою виокремлені термінологічні одиниці є як простими, так і похідними та складними словами, як-от: *Lead, Labelling, Ownership, Setting, Benchmark, 360°-Feedback*. Значну частку становлять словосполучення на кшталт *frozen pair, critical accident, appeal to authority, response set, Restless Legs Syndrome* і скорочення: *CAI (Computer Aided Instruction), CLL (Community Language Learning), E-Learning, Co-Teaching, REM-Rebound* тощо. Всі без винятку англомовні педагогічні терміни відповідають одній з вимог, що пред’являються до терміну, – вони короткі. Завдяки цьому вони заміщують більш громіздкі терміни німецької мови, наприклад: *Lifeskills – lebenspraktische Schlüsselqualifikationen; Recreation room – Aufenthaltsräume für jugendliche Arbeitnehmer, Shaping – Verhaltensformung beim operanten Konditionieren*.

У деяких випадках одночасно функціонують як власне німецькомовні терміни, та і їх стисліші англійські варіанти, що веде до утворення термінологічних дублетів, як-от: *Code-mixing – Sprachmischung*, *Backlash interference – rückwirkende Interferenz*; *reference group – Bezugsgruppe*; *Feedback – Rückkoppelung*, *Input – Sprachangebot* тощо. З двох складових термінологічних дублетів англкомовні терміни трапляються частіше, що свідчить про важливість їх репрезентативної функції, тобто функції „підвищення в ранзі” позначуваного ними явища. Так, якщо викладач звичну контрольну роботу (*Kontrollarbeit*) позначає як *Assessment*, то навіть впевнений усвоїх силах учень задумується, чи готовий він до майбутнього випробування. Сам процес навчання іноземної мови останнім часом позначається як мистецтво – *Language arts*, особливо в тих ситуаціях, коли важливо підкреслити творчий підхід викладача, креативне використання мови. Суб’єктами викладання при цьому виступають не просто вчителі, а педагоги-наставники, порадики, вихователі та довірені особи – *Tutor*, *Advisor*, *Advisory teacher*, які не тільки повідомляють знання, а й допомагають учням вирішувати проблему адаптації в колективі. Девізом успішної роботи стає *die Empathie* (з англ. *empathy* „співчуття, співпереживання”) як здатність дивитися на ситуацію очима дитини і згладжувати конфлікти, викликані різним світоглядом.

Крім того, включення англкомовних термінів до терміносистеми допомагає уникнути міжкатегорійної багатозначності, наприклад: *Cloze-Test – Noise-Test – Multiple-Choice-Test – Essay – Assessment* як різновиди *Kontrollarbeit*. Вживання таких конкретизуючих термінологічних одиниць сприяє також більш ретельному, раціональному членуванню навколишнього світу з його подальшим вивченням і відкриттям нового знання.

За змістом можна виділити терміни, які позначають об’єкти, як-от: *Overlay*, *Overheadprojektor*, *Beamer*, процеси: *Baby-Talk*, *Blind training*, *Foreigner talk*, *Layout*, *Shaping*, *Foreshadowing* й ознаки *Burnout*, *Button*, *Black Box*, *Chunks*, *Deprivation*. Цікаво відмітити той факт, що англкомовні терміни майже виключно вживаються для позначення наявних теорій оволодіння іноземними мовами, як-от: *Behaviourismus*, *Nativismus*, *Kognitivismus*, *Interaktionismus*, *die Identitäts-Hypothese*, *die Transfer-Hypothese*, *die Interlanguage-Hypothese*, *die Monitor-Hypothese*, *Interaktionshypothese*, *Immersion* тощо.

Усі виокремлені терміни можна поділити на узагальнюючі (концептуальні): *Image*, *Code*, *Team* і диференційні (уточнюючі): *Composition*, *Feature*, *Narration*, *Elaboration*. Диференціюючі англкомовні терміни педагогіки кількісно значно переважають узагальнюючі, що свідчить про прагнення до уточнення, деталізації семантичного змісту термінів як одну з причин їх запозичення. Підтвердженням цієї тези слугує також наявність серед досліджуваних термінів гібридних утворень (чи напівкальок) на кшталт *Kurzstatement*, *Real-Life-Situationen*, *Input-Output-Steuerung*, *Patchworkidentität*, *Common sense-Kompetenz*, *Buzz-Gruppen-Referat*, *die Team-Arbeit*, *Real-Life-Situationen*, *Multiple-Choice Aufgaben*, *die Drill-Übung* тощо, утворених з англійських та німецьких елементів. Найактивніше включаються до процесу гібридизації англкомовні скорочення на кшталт *co-*, *re-*, *team-*, як-от: *Team-Kleingruppen-Model*, *Co-Lernen*, *Tele-Tutor*, *E-Coach(ers)*, *E-gestützt*, *E-Konferenz*, *TPS-Prinzipien*, *Web-Verstärkung*, *Interlinguagetheorie*, *E-Spiel*.

Так, інтенціоналом терміну *Kurzstatement* „короткі тези, що фіксуються на дошці при знайомстві з темою уроку, т.зв. збір асоціацій до теми” є сема „констатація”, тобто виклад фактичного матеріалу без найменшого задіявання емоцій мовця. Цей термін імплікує той факт, що під час первинного збору асоціацій вчителю не рекомендується коментувати або відбирати, на його погляд, найбільш вдалі варіанти. Завдання вчителя – лише фіксувати всі запропоновані учнями лексичні одиниці на дошці. Таким чином, група учнів разом з учителем може вийти на найнесподіваніші асоціації і, відповідно, способи вирішення проблеми, навчитися мислити нестандартно.

Термін *Patchworkidentität* позначає яскраву багатогранну особистість і витісняє поступово концепт минулих років *ausgebildete Identität*. З погляду німецьких педагогів і соціологів, мета сучасної освіти в демократичному багатонаціональному суспільстві, вільному від ідеологічного тиску, насадження „затверджених у верхах” цінностей, полягає

саме у вихованні вільної людини на тлі розкриття її різноманітних інтересів, талантів та уподобань.

Як видно з наведених прикладів, терміни-гібриди представляють собою пункт перетину мовних систем, а тому слугують своєрідним містком з одного соціально-культурного суспільства в інше, полегшуючи відтворення поняття і смисла, які належать чужій культурі.

Англомовний термін може називати не ключову ознаку предмета чи явища, а уточнювати їх відмінну характеристику. Так, для позначення різних видів осмисленого читання (*involviertes Lesen*) вживається низка запозичених термінів *Involvement* „участь, співпереживання”, *Absorption* „заглибленість, захопленість”, *Suspense* „занепокоєння, тривога”, *Transportation* „переміщення в часі / просторі”. Іменник *Customs* „традиції, звичаї, звички” в німецькій мові вживається тільки для позначення традицій студентів або представників однієї професії. Термін *Impakt* „сильний вплив” стосується лише впливу екзаменаційних перевірок і підготовки до них на рівень володіння іноземною мовою в глобальному сенсі, на відміну від терміну *Backwash*, що досліджує вплив конкретних тестів і підготовчих вправ на конкретні навички. Англійська лексема *Understanding* „розуміння” вживається німецькими педагогами тільки в контексті американської методики інтенсивного навчання читання і позначає мінімальне декодування інформації, необхідної для виконання відповідних завдань. Розрізняють *procedural understanding* як фрагментарне розуміння прочитаного, необхідне для виокремлення окремих даних (номер телефону, адреса, професія) та *manipulating understanding* як розуміння, достатнє для формулювання короткого змісту прочитаного.

Стосовно останнього прикладу варто зазначити, що найпоширенішими англомовними запозиченнями серед німецької педагогічної термінології є слова у формі герундія, які виражають дію як процес, що розвивається. На нашу думку, герундіальні утворення допомагають вирішити проблему багатозначності терміна. Наявність чи відсутність продуктивного суфікса *-ing* дозволяє маркувати окремо процеси і факти. Так, смислова відмінність запозичень *mix* і *mixing* у німецькій мові очевидна: *Methoden-Mix* „набір методик” (відсутність семи „процес”) і *Code-mixing* „перехід (під час розмови) від однієї мови до іншої”. Лексема *Training* у складі терміносполук *manual training*, *goal-based training* і т.д., на відміну від німецького семантичного відповідника *Lernen* „навчання” підкреслює посилений тренувальний режим учнів, важливість інтенсивних практичних занять, прирівнює тих, хто вивчає іноземну мову до спортсменів, вимушених тренуватися регулярно, щоб демонструвати позитивну динаміку результатів.

Серед педагогічних термінів важливу роль відіграють евфемізми, як-от: *Alienation* замість німецького еквівалента *die Entfremdung* „відчуженість, віддалення, сварка, розкол”, *Drop-out* замість *Abbrecher / Herausgeworfener* „людина, яка кинула навчання”, *oppressed pupil* замість *überforderte Schüler* „учні, до яких пред’являються завищені вимоги”, *cultural lag* замість *kulturelles Zurückbleiben / kulturelles Nachhinken* „культурний застій”, що виражається в неприйнятті дитиною загальноовизнаних норм поведінки. Евфемізми допомагають уникнути різких суджень про невстигаючих учнів чи учнів з девіантною поведінкою, а також конфліктів з їх батьками. Евфемізація відображає тактовне ставлення до співрозмовника, сприяє пом’якшенню конфліктних ситуацій, що, безумовно, важливо для педагогів, які працюють з дітьми.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що з формального погляду більшість англомовних термінів педагогіки є прямими запозиченнями у вигляді герундіальних утворень з суфіксом *-ing*, скорочень, конверсивів, а також складними дво-, рідше трикомпонентними словами-напівкальками з першим англомовним компонентом. Англомовні номінації запозичуються здебільшого разом з педагогічними методиками викладання. Отже, це не просто данина моді, а показник гносеологічної й евристичної функцій мови, які полягають в більш ретельному членуванні навколишнього світу з подальшим його вивченням і у відкритті нового знання.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура / Владимир Иоисеевич Лейчик. – 4-е изд. – М.: Книжный дом „Либроком”, 2009. – 256 с.
2. Лысикова И.В. Иноязычный лингводидактический термин в свете новых научных теорий / И.В. Лысикова // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 4. – С. 301-307.
3. Москалева М.М. Заимствование как один из путей образования терминов (на примере русской и китайской военной лексики) / М.М. Москалева, Х. Фун // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 2000. – Вып. 12. – С. 105-108.
4. Стефанова Н.О. Сучасна англомова термінолексика сфери освіти : Автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.04 / Н. О. Стефанова. – Одеса, 2004. – 20 с.
5. Casale R. Handwörterbuch Erziehungswissenschaft / R. Casale, S. Larcher, J. Oelkers, S. Andresen. – Weinheim: Beltz, 2009. – 924 S.
6. Cogo A. English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications / Alessia Cogo // International Perspectives on English as a Lingua Franca. Pedagogical Insights. – Ed. by Hugo Bowles & Alessia Cogo. – Palgrave: Macmillan, 2015. – Pp. 1-12.
7. Jenkins J. English as a lingua franca: Attitude and identity / Jennifer Jenkins. – Oxford: University Press, 2007. – 284 p.
8. Lenzen D. Pädagogische Grundbegriffe / Dieter Lenzen. – 2 Bde. – 7. Aufl. – Rowohlt Taschenbuch, 2004. – Bd. 1 „Aggression bis Interdisziplinarität“: 800 S., Bd. 2 „Jugend bis Zeugnis“: 850 S.
9. Tenorth H.-E. Lexikon Pädagogik / Heinz-Elmar Tenorth, Rudolf Tippelt. – Weinheim: Beltz, 2007. – 786 S.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Ілона Дулепа** – аспірант кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

*Наукові інтереси:* структурно-семантичні особливості терміносистеми педагогіки в німецькій мові, текстологічні аспекти німецької фахової мови педагогіки.

УДК 808.2

**ПРАГМАТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СКЛАДНИХ ТЕРМІНІВ-ІМЕННИКІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКО МОВИ**

**Юлія КАРАЧУН (Київ, Україна)**

*Стаття присвячена з'ясуванню сутності понять «прагматика», «прагматичний компонент» та «прагматичне значення» складних термінів-іменників з електричної інженерії сучасної англійської мови. У процесі дослідження було з'ясовано, що прагматичний компонент є невід'ємною складовою структури лексичного значення складних термінів-іменників з електричної інженерії, оскільки він окреслює та визначає прагматичні параметри вживання термінологічних одиниць, основні умови їх реалізації та функціонування в науково-технічних текстах аналізованої підмови. Якщо у структурі лексичного значення прагматичний компонент є провідним, то слово може набувати прагматичного значення. У контексті нашого дослідження прагматичне значення визначаємо як сукупність знань людини, історичні, культурні і соціальні умови їх використання, у сфері яких зойснюється діяльність мови і мовця, вплив на використання мови і на ставлення мовця до мови.*

**Ключові слова:** складний термін, прагматика, прагматичний компонент, прагматичне значення, структурний компонент, лексичне значення складних термінів-іменників, науково-технічний текст, комунікативна ситуація, словостворення.

*Юлія Карачун. Прагматическое значение сложных терминов-существительных по электрической инженерии в современном английском языке. Статья посвящена изучению сущности понятий «прагматика», «прагматический компонент» и «прагматическое значение» сложных терминов-существительных по электрической инженерии в современном английском языке. В процессе исследования было выяснено, что прагматический компонент является неотъемлемой составляющей структуры лексического значения сложных терминов-существительных по электрической инженерии, поскольку он определяет прагматические параметры употребления терминологических единиц, основные условия их реализации и функционирования в научно-технических текстах рассматриваемого подязыка. Если в структуре лексического значения прагматический компонент является ведущим, то слово может приобретать прагматическое значение. В контексте нашего исследования прагматическое значение определяется как совокупность знаний человека, их исторические, культурные и социальные условия использования, сферы, в которых осуществляется деятельность языка и говорящего, влияние на использование языка и на отношение говорящего к языку.*

**Julia Karachun. Pragmatic meaning of compound terms in the sublanguage of electrical engineering in modern English.** The article is devoted to the clarification of the concepts meaning such as «pragmatics», «pragmatic component» and «pragmatic meaning» of compound terms-nouns in the sublanguage of electrical

*engineering in contemporary English. Having considered and analyzed the general theoretical material, it was found out that the pragmatic component is an integral part of the structure of the compound terms' lexical meaning in the sublanguage of electrical engineering, since it defines the pragmatic parameters of terminological units usage, the basic conditions for their implementation and functioning in scientific and technical texts of the analyzed sublanguage. If in the structure of the lexical meaning the pragmatic component is the leading, then the word may acquire a pragmatic meaning. In the context of our study, the pragmatic meaning is defined as a set of human knowledge, historical, cultural and social conditions of their use, in which the activities of the language and the speaker are carried out, the influence on the use of the language and the attitude of the speaker to the language.*

*Key words: compound term, pragmatics, pragmatic component, pragmatic meaning, structural component, lexical meaning of compound terms-nouns, scientific and technical text, communicative situation, word-formation.*

Новим етапом розвитку лінгвістики є домінування прагматичного підходу у вивченні мовних одиниць. Одним із досягнень цієї революції стала лінгвістична **прагматика** – наука, яка досліджує звичайне або «закодоване» в мовній одиниці значення, вивчає передачу значення, яке залежить не від структурного та лінгвістичного знання мовця і слухача, а від контексту висловлювання, орієнтації на такі умови комунікації, як вік і стать учасників комунікації, їх освітній та соціальний статус, особливості використання мови, яка обслуговує певну комунікативну сферу та комунікативні ситуації [11, 40-41].

**Актуальність** дослідження зумовлена більш глибоким аналізом прагматичного компоненту в структурі лексичного значення складних термінів-іменників та з'ясуванням прагматичного значення складних термінологічних одиниць сучасної англійської мови з електричної інженерії.

**Об'єктом** дослідження є складні терміни-іменники з електричної інженерії сучасної англійської мови.

**Предмет** дослідження становлять прагматичне значення складних термінів-іменників аналізованої сфери.

**Матеріалом** дослідження слугувати відібрані методом суцільної вибірки складні терміни-іменники з електричної інженерії сучасної англійської мови.

**Мета** статті передбачає висвітлення поняття «прагматичний компонент» у структурі лексичного значення складних термінів-іменників та визначення прагматичного значення складних термінологічних одиниць з електричної інженерії сучасної англійської мови.

Відповідно до мети передбачається виконання таких **завдань**:

- аналіз прагматичного компонента у структурі лексичного значення складної термінологічної одиниці;
- визначити прагматичне значення складних термінів-іменників з електричної інженерії сучасної англійської мови.

Питанням структури лексичного значення слова та висвітленням окремих його компонентів, зокрема прагматичного, займалися Е. С. Азнаурова, Ф. С. Бацевич, О. Г. Беляєвська, В. І. Заботкіна, Н. Г. Іщенко, О. С. Кубрякова, Л. Ф. Компалцева, І. П. Сусов, S. C. Levinson, I. Allwood. Адже для того, щоб слово могло функціонувати як мінімальний інформаційний та комунікативний блок, як засіб утілення досвіду окремого індивіда або навіть цілої нації, його лексичне значення має інкорпорувати не лише складники, що співвідноситимуть слово з предметом реальної дійсності та категоріями мислення, але й міститимуть вказівку на відношення слова з іншими словами, умови та учасників комунікації, а також їх ставлення до позначуваних реалій.

За В. В. Левицьким та Н. Г. Іщенко **лексичне значення слова** – це багатоплановий комплекс складників: інформації про позначувані словом предмети і явища реальної дійсності, інформації або знання про умови комунікації та правила вживання слова як мовного знака [5; 8].

**Прагматичний компонент** є невід'ємною складовою у структурі лексичного значення складних термінологічних одиниць, адже він визначає прагматичні параметри вживання термінологічних одиниць, основні умови їх реалізації та функціонування [5, с.79], іншими словами, прагматичний компонент з'являється у структурі лексичного значення для того, щоб регулювати розширення або звуження семантики слова залежно від контексту чи



зумовленої ситуації. Якщо у структурі лексичного значення прагматичний компонент є провідним, то слово може набувати прагматичного значення.

**Прагматичне значення** – це сукупність знань людини, історичні, культурні і соціальні умови їх використання, у сфері яких здійснюється діяльність мови і мовця, вплив на використання мови і на ставлення мовця до мови.

Прагматичне значення складного терміна-іменника відображає ставлення мовця до предметів та явищ реального світу, яке має зв'язки з об'єктами у свідомості носіїв мови. Воно являє собою додаткову до денотативно-номінативного змісту слова інформацію про учасників комунікативної ситуації, а також вказує на такі умови комунікації, як вік і стать учасників комунікації, їх освітній та соціальний статус, особливості використання мови, яка обслуговує певну комунікативну сферу та комунікативні ситуації [11, с. 40-41]. Воно характеризує відношення між носієм інформації і одержувачем цієї інформації, відношення між вживанням слова і його результатом, тому кожна із його мовних функцій відповідає деякому підтипу прагматичного значення.

У структурі складних термінів-іменників прагматичне значення може локалізуватися як в денотативному, так і в емотивно-конотативному компонентах. Прагматичне значення складного терміна-іменника позбавляє його статусу нейтральної мовної одиниці, робить його завжди стилістично маркованим і вміщує різну інформацію: суб'єктивне відображення об'єктивного світу, експресивне і емоційно-оцінне ставлення мовця до предмету мовлення.

Відповідно до вищесказаного складні терміни-іменники електричної інженерії доцільно диференціювати за:

- **характером**. До цієї групи належать: термінологічна вузькоспеціалізована лексика, яка чітко визначає та однозначно окреслює зображуване поняття у межах аналізованої галузі, наприклад: *electrodynamometer* – *електродинамометр*, *gearwheel* – *зубчасте колесо*, *steam-jacket* – *парова сорочка циліндра*. Дані термінологічні одиниці використовуються для номінації виключно фахових понять, які будуть зрозумілими лише для фахівців галузі електричної інженерії, а для пересічної людини потрібно скористуватися тлумачним словником для того, щоб зрозуміти, що *електродинамометр* – це прилад, що використовується для вимірювання електродинамічної сили струму; *зубчасте колесо* – це деталь у вигляді диску із зубами, що призначена для забезпечення руху і швидкості обертання валу; *парова сорочка циліндра* – це частина парового двигуна, яка відповідає за циркуляцію охолодження. Хоча, навіть, такі тлумачення для нефахівця у даній сфері будуть не зовсім зрозумілими.

Поряд із вузькоспеціалізованими складними термінологічними одиницями існують терміни, які не обмежуються певним жанром чи типом мовлення, яким властива нейтральна характеристика, наприклад: *deep-freezer* – *морозильна камера*, *keyboard* – *клавіатура*, *snow-maker* – *пристрій для подібнення льоду*, всі вище наведені одиниці є стилістично немаркованими, адже їх значення для пересічного мовця буде цілком зрозумілим тому, що дані прилади активно використовуються нами в повсякденному житті, що передбачає функціонування таких одиниць не лише в науково-технічній літературі, а також у повсякденному спілкуванні;

- **за певним підстилем науково-технічної прози**: власне науковим, науково-інформативним, науково-довідковим, науково-навчальним, навчально-методичним, власне-технічним;

- **за типом мовлення**. Аналізовані нами складні терміни-іменники лексики електричної інженерії належать переважно до книжно-писемного типу мовлення, у межах якого функціонують різні типи текстів: опис, довідка, інструкція, вказівки до використання, науково-технічна стаття. Складні термінологічні одиниці є засобом забезпечення також процесу усної комунікації фахівців та інших зацікавлених осіб у цій галузі електричної інженерії;

- **за функціональним та стилістичним забарвленням**. Функціональне забарвлення зумовлено обмеженими чи необмеженими функціями професійної, фахової та соціальної лексики. Практично всі складні терміни-іменники електричної інженерії є нейтрально-емоційними, оскільки однією із вимог до утворення термінологічної одиниці є відсутність у

них емоційного забарвлення, звідси, однією із ознак термінів є їх нейтральність, це дає нам змогу говорити про відсутність емоційних ознак у складній термінологічній одиниці, що відповідають за емоційне ставлення мовця до названого словом предмета чи явища і можуть передавати негативну чи позитивну оцінку зображуваних предметів або явищ;

- **прагматичною характеристикою.** Комунікація у науково-технічній сфері характеризується чітким підбором мовних засобів (лексичних одиниць) для забезпечення ефективного комунікативного процесу. Адресант, орієнтуючись, в першу чергу, на адресата, оцінює ситуацію спілкування та склад учасників комунікативного процесу, визначає їх вік, стать, професію, соціальне положення, а лише потім обирає ті складні термінологічні одиниці, у нашому випадку, які забезпечуватимуть взаєморозуміння та обмін фаховою інформацією в галузі електричної інженерії. Наприклад, укладання науково-навчальної літератури (підручників) відбувається на основі аналізу цільової аудиторії: учнів, студентів, абітурієнтів, науковців, вчених тощо, здійснюється підбір необхідного матеріалу відповідно до їх потреб для здійснення навчання;

- **за перенесеним або переосмисленим значенням.** У процесі дослідження було виявлено декілька термінів-іменників, яким властива уподібненість значення, що реалізується у метафоричному переосмисленні одного із компонентів складної термінологічної одиниці, наприклад: наприклад: *headactuator* – силовий привід магнітної головки, *headadjustment* – регулювання положення магнітної головки, *headamplifier* – підсилювач звукової головки, *headblock* – блок магнітних головок, *headchanger* – станок для заміни шпindelних головок; *tooth-gear* – зубчаста передача, зубчасте колесо, *tooth-mark* – слід від гострого предмета, *toothvoltage* – напруга у вигляді пилу, *tooth-rod* – зубчасторейковий механізм, *tooth-wheel* – зубчасте колесо, *bucket-tooth* – зуб ковша; *hands-on* – керування за допомогою клавіатури, *hand-glass* – ручна луна, *handset* – телефонна трубка, *handspike* – важіль для повороту корби; *finger-hole* – боковий отвір клапана, *fingerboard* – клавіатура.

У вищенаведених складних термінах-іменниках лексики електричної інженерії лексичні одиниці «*head*», «*tooth*», «*finger*», «*hand*» вжито у переносному (метафоричному) значенні. Причому пряме значення цих компонентів як самостійних слів є загальновідомим, тому, поєднуючись з іншим словом у складі складного терміна-іменника, у реципієнта виникають асоціації, які допомагають йому з'ясувати значення новоутвореної складної термінологічної одиниці та створити необхідний прагматичний ефект.

Отже, прагматичне значення утворюється на основі прагматичного компоненту у структурі лексичного значення слова і впливає на вибір необхідних мовних та мовленнєвих засобів для здійснення комунікації з урахуванням усіх прагматичних параметрів учасників-співрозмовників, щоб забезпечити ефективність комунікативного процесу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азнаурова Э. С. Прагматика художественного слова / Эльвира Сергеевна Азнаурова. – Ташкент: ФАН, 1988. – 121 с.
2. Беляевская Е. Г. Семантика слова / Беляевская Е. Г. – М.: Высшая школа, 1987. – С.43-55.
3. Заботкина В. И. Семантика и прагматика нового слова: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Виктория Ивановна Заботкина. – М., 1991. – 22 с.
4. Ищенко Н. Г. Словообразовательная синонимия в современном немецком языке / Монография. Ищенко Н. Г. – Киев: Издательский центр КНЛУ, 2000. – С. 164-170.
5. Ищенко Н. Г. Прагматичне значення похідних іменників / Ніна Григорівна Іщенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ, ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. – №14 (249). – С. 78-84.
6. Компанцева Л. Ф. Интернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / Л. Ф. Компанцева. – К. : 2007. – 36 с.
7. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Елена Самойловна Кубрякова. – М.: Наука, 1986. – 156 с.
8. Почепцов О. Г. Основы прагматического описания предложения / Олег Георгиевич Почепцов. – К.: Вища школа, 1986. – 116 с.
9. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика / Сусов И. П. – Винница: Новая книга, 2009. – С.35-38.
10. Allwood I. Linguistic Communication as Action and Cooperation / Jens Allwood // A Study in Pragmatics. – Göteborg, 1996. – 386 p.
11. Levinson S. C. Pragmatics / Stephen C. Levinson. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1993. – 420 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юлія Карачун – аспірант кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» імені Ігоря Сікорського.

Наукові інтереси: семантичні, стилістичні, словотвірні, прагматичні, синтактичні та функціональні властивості мовних одиниць, зокрема складних термінів-іменників.

УДК 811.112.2'028.6

## НІМЕЦЬКА ФАХОВА МОВА КУЛІНАРІЇ: ПРОБЛЕМИ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧНОГО ЧЛЕНУВАННЯ

Галина МЕЛЕХ (Дрогобич, Україна)

Стаття присвячена проблемі лексико-тематичного поділу німецької фахової мови кулінарії. Лексико-тематична група відображає зв'язки між предметами та фактами об'єктивної дійсності, які є основою для її формування. Це система систем із спільним семантичним компонентом, яка містить слова одного порядку, виявляє зв'язки синонімії та антонімії. Кожна група таких слів пов'язана загальними семантичними ознаками. Базові лексеми об'єднують у своїй структурі загальний компонент значення, тобто родові поняття, семантично похідні лексеми мають диференційні компоненти значення, тобто видові поняття. Критерієм об'єднання слів у лексико-тематичну групу є спільна семантична ознака та схожість позначуваних ними денотатів.

Фахова мова кулінарії містить технологічний та споживчий вектор. Технологічний бік кулінарної лексики включає слова на позначення інгредієнтів, кулінарних процесів та необхідного кухонного приладдя. Вектор споживання пов'язаний з назвами страв та напоїв, номінацією процесів, місця та часу споживання їжі. На основі гіперо-гіпонімічних зв'язків між лексемами досліджуваної сфери виділено сім лексико-тематичних груп, а саме: інгредієнти, страви, напої, посуд, процесуальна лексика, властивості та споживання їжі, які розпадаються на ряд макро- та мікрогруп.

**Ключові слова:** фахова мова кулінарії, лексико-тематична група, гіперо-гіпонімічні зв'язки, тематичне членування, мікрогрупа, макрогрупа, базова лексема.

*Melex G. B. Lexico-thematic sentence of the German professional language of the kitchen. In the article the problem of the lexico-thematic sentence of the German professional language of the kitchen is analyzed. The lexico-thematic group reflects the connections between objects or facts of objective reality, which are the basis for its formation. It is a system of systems with a common semantic component, which contains the words of the same order, reveals the connections of synonymy and antonymy. Each group of such words is associated with common semantic features. The criterion for combining words in the lexico-thematic group is the common semantic feature and the similarity of denotates they denote.*

*The professional language of the kitchen contains a technological and consumer vector. The technological side of the culinary vocabulary includes words, which denote the ingredients, culinary processes and the necessary kitchen utensils. The consumption vector is associated with the names of food and drink, the nomination of process, place and time of food intake. Cooking terms include names of dishes and drinks, names of cooking and serving methods, ingredients, names of kitchen utensils and activity names related to cooking, serving and eating, and names of places and time of food intake. On the basis of hyper-hyponymic connections between lexemes of the cooking sphere, seven lexico-thematic groups are distinguished, namely: ingredients, dishes, drinks, utensil, procedural vocabulary, properties and consumption of food, which break down into some macro- and microgroups. We have identified in each lexico-thematic group base lexemes that contain the general component of meaning, the other members of the group designate mostly species concepts.*

**Ключевые слова:** профессиональный язык кулинарии, лексико-тематическая группа, гипер-гипонимические отношения, тематическое членение, микрогруппа, макрогруппа, базовая лексема.

*Melekh H. B. Lexical-thematic differentiation of the German professional cooking language. The article is devoted to the problem of the lexical-thematic differentiation of the German professional cooking language. System of language is a complex of lexical fields, which contain in its composition certain lexical groups, including thematic groups. The lexical-thematic group reflects the connections between objects or facts of objective reality, which are the basis for its formation. It is a system of systems with the same semantic component, which contains the words of the same order, reveals the connections of synonymy and antonymy. Each group of such words is associated with common semantic features. The criterion for combining words in the lexical-thematic group is the common semantic feature and the similarity of denotates they denote.*

*The professional cooking language contains a technological and consumer vector. The technological side of the culinary vocabulary includes words, which denote the ingredients, culinary processes and the necessary kitchen utensils. The consumption vector is associated with the names of food and drink, the nomination of process, place and time of food intake. Cooking terms include names of dishes and drinks, names of cooking and serving methods, ingredients, names of kitchen utensils and activity names related to cooking, serving and eating, and names of places and time of food intake. On the basis of hyper-hyponymic connections between lexemes of the cooking sphere, seven lexical-thematic groups are distinguished, namely: ingredients, dishes, drinks, utensil, procedural vocabulary, properties and consumption of food, which break down into some macro- and microgroups. We have identified in each lexical-thematic group base lexemes that contain the general component of meaning, the other members of the group designate mostly species concepts.*

**Key words:** professional cooking language, lexico-thematic group, hyper-hyponymic connections, thematic differentiation, microgroup, macro group, base lexem.

Повсякденні і не до кінця усвідомлені нами визначення кулінарних семантичних одиниць приховані від нас феноменом повсякдення, що не давало можливості вводити їх у наукову парадигму знання. Їжа у всьому різноманітті денотативної сфери є одним із найважливіших факторів життєдіяльності людини, що знаходить своє відображення у лексичній семантиці та комунікативній діяльності. Терміносистема кулінарії в сьогоденні є актуальним об'єктом філологічних досліджень різних напрямків. Дослідження тематичного групування слів допомагає визначити, як членується досвід етносу за допомогою лексичних засобів. **Актуальність** дослідження полягає у тому, що поділ німецької кулінарної лексики здійснюється на основі гіперо-гіпонімічних відносин і на основі цього виділяються лексико-тематичні групи. Аналізу лексико-тематичних груп кулінарної лексики присвячено небагато досліджень, серед них: тематична група «Назви їжі та напоїв» – С. І. Бахтіна, Л. М. Борис, Ю. В. Зверева, тематична група «Посуд» – Н. Й. П'яст, тематична група «Смакові номени» – І. Гайдаєнко, в яких відображені особливості тематичного членування окресленої сфери. **Мета** дослідження – виявити особливості лексико-тематичного членування німецької терміносистеми кулінарії. Окреслена мета передбачає розв'язання наступних завдань: визначити поняття лексико-тематичної групи, окреслити особливості тематичного поділу кулінарної лексики, виокремити лексико-тематичні групи німецької кулінарної лексики. **Матеріалом** дослідження послужила авторська картотека кулінарної лексики, укладена на основі тлумачних словників загальним обсягом 5190 одиниць.

Лексична система будь-якої мови – це сукупність семантичних полів, оскільки кожна з них має у своєму складі певні лексичні групи, зокрема лексико-тематичні групи, які об'єднують лексеми на основі класифікаційних ознак денотатів цих лексем. Уявлення про тематичне членування лексики має досить давню історію. Ще Ф. де Соссюр звертав увагу на те, що поза мовленням слова, які мають між собою дещо спільне, асоціюються в пам'яті таким чином, що з них утворюються групи, всередині яких простежуються різноманітні відносини [9, с. 121]. Лексико-тематична група – мовне об'єднання слів, яке базується на парадигматичних відношеннях, це ієрархічна динамічна єдність взаємопов'язаних одиниць із спільною загальною ознакою, денотати яких виявляють певну подібність. Т. В. Бахвалова визначає тематичну групу як "групу слів, кожне з яких пов'язане з відображенням певного сегмента навколишньої дійсності" [2, с. 3]. Тематичне групування слів природно впливає з групування явищ об'єктивної реальності, у складі яких логічно виділяються вербальні відрізки із спільним значенням. Кожна група таких слів пов'язана спільними семантичними рисами, за якими ці слова співвідносяться як елементи тематичної цілісності [4, с. 6]. Лексико-тематична група – це ієрархічна динамічна єдність взаємопов'язаних одиниць, які мають певну загальну ознаку і схожість позначуваних денотатів. Тематична група «Їжа» – це група слів, яка означає функціонально однорідні реалії дійсності, тобто такі, що характеризуються предметно-логічними відношеннями [5, с. 48]. О.Т. Ліпатов зазначає, що слова об'єднуються в групи, засновані на їх семантичній подібності [6, с. 51]. Критерій об'єднання слів у тематичну групу – певна спільна ознака, яка виділяється в словах на основі їх номінативно-репрезентативної функції [8, с. 9].

Кулінарна лексика, на відміну від інших термінологій, належить до сфери щоденного побутового спілкування і складається з лексем, які окреслюють об'єкт зрозуміло, незособлено та цілеспрямовано. Знакова система їжі представляє одночасно як структуру споживання й підтримування життя людини, так і її культурні уподобання, специфіку чуттєвої сфери народу, смак як етнічний феномен [3, с. 1]. Технологічний бік харчування включає семантику сировини, дій над нею та кухонного інвентарю для первинної та термічної обробки продуктів. Вектор споживання їжі пов'язаний із номенклатурою готових страв та напоїв, посуду для їх споживання, гастрономічними уявленнями про властивості окремих інгредієнтів та страви загалом, а також локальними та темпоральними параметрами споживання.

Для поділу кулінарної лексики на лексико-тематичні групи ми взяли за основу твердження Б. О. Плотникова про те, що системність виявляється у вигляді слів, які об'єднані в тематичні групи на основі спільності позначуваних словами реалій, за схожістю,

суміжністю, функцією, призначенням, упорядкуванням тощо [7, с. 135]. У кожній ЛТГ можна виділити низку лексем, які є ключовими у дефініціях інших членів системи, які вони групують навколо себе. Гастролексику можна поділити наступним чином: трофоніми (інгредієнти), глютоніми-броматоніми (страви), глютоніми-помоніми (напої), глютоніми-процесиви (дії, пов'язані із приготуванням та споживанням їжі), глютоніми-інструментативи (посуд, кухонне приладдя), глютоніми-органолептиви (якість страв за одоративними (сцентальними), візуальними, густативними, акустичними та тактильними характеристиками) та глютоніми-локативи (місце споживання страв та напоїв). Анна Бохнакова до кулінарних термінів залічує назви способів приготування страв, їх подачі, назви страв та напоїв, а також компоненти страв, крім цього назви видів м'яса, овочів, фруктів, спецій. Крім цього сюди належать також назви посуду, кухонних приладів та назви дій, пов'язаних із приготуванням, сервіруванням та споживанням їжі, а також назви місць та часу споживання їжі [10, с. 7].

Для виділення лексико-тематичних груп ми скористались авторською картотекою кулінарних термінів, укладеною на основі німецьких тлумачних словників у кількості 5192 одиниці. Опіраючись на гіперо-гіпонімічні зв'язки між лексемами фахової мови кулінарії, ми виділили сім лексико-тематичних груп: інгредієнти, страви, напої, посуд, процесуальна лексика, властивості, споживання їжі, які в свою чергу розпадаються на макро- та мікрогрупи.

Лексико-тематична група «Інгредієнти» включає три макрогрупи.

Макрогрупа «Інгредієнти тваринного походження» включає мікрогрупи: м'ясо (258 лексем): *Bauch, Brust, Ente, Filet, Fleisch, Gans, Geflügel, Hachse, Hase, Huhn, Kalb, Keule, Leber, Lende, Ochse, Rind, Rippe, Rücken, Schmalz, Schwein, Speck, Zunge*; риба (149 лексем): *Aal, Auster, Barsch, Fisch, Forelle, Hering, Karpfen, Lachs, Muschel*; молочні продукти (48 лексем): *Butter, Käse, Milch, Obers, Quark, Rahm, Sahne, Topfen*; яйця (11 лексем): *Ei*.

Макрогрупа «Інгредієнти рослинного походження» включає мікрогрупи: фрукти (222 лексеми): *Apfel, Beere, Birne, Erdbeere, Frucht, Himbeere, Kirsche, Marille, Obst, Orange, Pflaume, Quitte, Rebe, Traube, Zitrone, Zwetschke*; овочі (211 лексем): *Bohne, Erbse, Erdäpfel, Gemüse, Gurke, Kartoffeln, Kohl, Paprika, Rübe, Spargel, Spinat, Tomate, Zwiebel*; гриби (124 лексеми): *Pilz*; прянощі (101 лексема): *Gewürz, Knoblauch, Kren, Kümmel, Mohn, Muskat, Vanille, Pfeffer, Würze*; горіхи (20 лексем): *Mandel, Nuss*.

Макрогрупа «Напівфабрикати» включає мікрогрупи: бакалія (179 лексем):

*Essig, Grieß, Hefe, Honig, Mehl, Nudel, Öl, Salz, Zucker*; заготовки (92 лексеми): *Masse, Teig*; солодощі (27 лексем): *Bonbon, Schokolade*; сухофрукти (18 лексем): *Korinthe, Rosine, Sukkade*.

Кожен етнос у процесі свого історичного "дорослішання" когнітивно засвоює процеси приготування їжі, формує уявлення про її смакові якості, естетизує споживання їжі, тобто формує образ споживаної їжі, семіотично репрезентуючи його у вигляді страв [2, с. 9]. Приготування страви – складний процес, який включає ряд дій та операцій, націлених на зміну смакових якостей їжі, її органолептичних характеристик, кінцевою метою якого є створення нової страви із набору інгредієнтів при активній участі людини. Загалом у кулінарній картині світу страви різняться в залежності від соціо-культурних факторів за своїми інгредієнтами та використовуваними у них спеціями. Лексико-тематичну групу «Страви» ми поділили на чотири макрогрупи.

Макрогрупа «Закуси» включає мікрогрупи: власне закуски (218 лексем): *Auflauf, Döner, Häppchen, Kebab, Leberkäse, Leberpastete, Omelett, Pastete, Pizza, Sandwich, Sulz, Toast*; сири (85 лексем): *Käse, Parmesan*, хлібо-булочні вироби (82 лексеми): *Brezel, Brot, Brötchen, Semmel, Weck, Wecken, Weckerl*, ковбасні вироби (80 лексем): *Leberwurst, Salami, Schinken, Wurst, Würstchen*, хлібні намазки (29 лексем): *Aufstrich, Konfitüre, Marmelade, Powidl*, салати (25 лексем): *Salat*.

Макрогрупа «Перші страви» (111 лексем): *Bouillon, Brühe, Eintopf, Suppe*.

Макрогрупа «Основні страви» включає мікрогрупи: основні страви (423 лексеми): *Beilage, Braten, Brei, Fondue, Gulasch, Klops, Kloß, Klößchen, Knödel, Lungenbraten, Nockerl, Rostbraten, Schnitzel, Spätzle*, соуси (58 лексем): *Bechamel, Sauce, Soße*.

Макрогрупа «Десерти» включає мікрогрупи: випічка (331 лексема): *Biskuit, Gebäck, Gugelhupf, Keks, Kipferl, Kolatsche, Krapfen, Kringel, Kuchen, Lebkuchen, Pfannkuchen, Plätzchen, Strudel, Torte, Zelten, Zopf*, десерти (129 лексем): *Baiser, Dessert, Eis, Gelee, Kompott, Marzipan, Pudding, Waffel*.

Ситуація приготування їжі включає багато процесів механічної та термічної обробки продуктів харчування, в результаті чого вони змінюють свою початкову форму та структуру. Обов'язковою умовою приготування їжі є втручання людини у цей процес. Ситуація споживання їжі національно обумовлена і відображає релігійні, етнічні та культурні характеристики етносу. Лексико-тематичну групу «Процесуальна лексика» ми поділили на чотири макрогрупи: попередня обробка (278 лексем): *pökeln, reiben, schneiden*, термічна обробка (126 лексем): *backen, braten, dämpfen, dörren, dünsten, grillen, hutzeln, kochen, rösten*, доведення до смаку, презентація (86 лексем): *abschmecken, pfeffern*; споживання (30 лексем): *abessen, frühstücken, knabbern, löffeln, trinken*.

Посуд і начиння є обслуговуючим, периферійним додатком сфери харчування і житлово-поселенського комплексу [8, с. 7]. Лексико-тематичну групу «Посуд» ми поділили на три макрогрупи: кухонне приладдя (252 лексеми): *Herd, Hobel, Messer, Mixer, Ofen, Presse, Sieb, Spieß*, посуд для споживання (152 лексеми): *Becher, Besteck, Bowle, Gabel, Glas, Kanne, Krug, Löffel, Platte, Schale, Serviette, Tasse, Teller*, посуд для готування (59 лексем): *Blech, Kessel, Kochtopf, Pfanne, Schüssel, Topf*.

Смакова характеристика їжі – це ті її властивості, які можна відчутти органолептично. У мові існує комплекс одиниць, які позначають рецепцію смакових відчуттів (первинне сприйняття даних, отриманих від подразника), які утворюють автономну зону смакового сприйняття функціонально-семантичного поля перцепції. Окрему підгрупу становлять предметні флейворизми, які вказують на смак окремого продукту (*sahnig*). Також існують флейворизми, які вказують на спосіб приготування (*gekocht, überbacken*). Деякі загальні слова теж позначають смакові відчуття, що є їхньою вторинною функцією: *blau, füllig, italienisch, milde, nüchtern, rein, steif, trocken, zart*. Відповідно до цього ми поділили лексико-тематичну групу «Властивості» на шість макрогруп: флейфоризми (35 лексем): *bitter, sauer, süß*; спосіб приготування (31 лексема): *roh*; консистенція (17 лексем): *fett, mager*; смак напоїв (11 лексем): *dry, on the rocks, pur, rein, trocken*; якість (11 лексем): *altbacken, besternt, delikat, frisch, lecker, schmackhaft*; температура (4 лексеми): *heiß, kalt, lauwarm, warm*.

Дослідження лінгвістичної репрезентації культури пиття дозволяє виявити базові стереотипи нації, пов'язані з цінностями в сенсорно-матеріальній галузі смаку, ритуального вживання напоїв та ін. Лексико-тематичну групу «Напої» ми поділили на три макрогрупи: алкогольні напої (388 лексем): *Ale, Bier, Brantwein, Champagner, Gin, Kognak, Likör, Most, Punsch, Rum, Schaumwein, Schnaps, Sekt, Wein, Weinbrand*, холодні напої (81 лексема): *Apfelsaft, Limonade, Radler, Saft*; гарячі напої (50 лексем): *Espresso, Kaffee, Mokka, Tee*.

Лінгвосеміотична своєрідність німецькомовної глутонії проявляється у своєрідних хронологічних та топологічних параметрах системи харчування, де хронос визначається періодичністю харчування, а топос представлений номінаціями місць, призначених для споживання їжі і сполучним елементом виступає особа, яка забезпечує споживача їжею. Тематична група «Споживання їжі» поділена на три макрогрупи: заклади громадського харчування (99 лексем): *Gaststätte, Lokal, Restaurant*; час споживання їжі (20 лексем): *Frühstück, Imbiss, Jause*; гастрономи-агенти (8 лексем): *Gastronom, Koch, Patissier, Sommelier*.

**Висновки.** Лексико-тематична група – це понятійно-логічне об'єднання слів на основі реальних відносин предметів чи явищ об'єктивної дійсності, які обслуговують одну і ту саму сферу життєдіяльності людини. У складі лексико-тематичних груп на позначення різних аспектів кулінарії (інгредієнти, страви, посуд, напої, процесуальна лексика, властивості, споживання їжі) слова пов'язані між собою перш за все як назви предметів, дій чи ознак, об'єднаних функціонально. У кожній ЛТГ ми виділили базові (ядерні) та семантично похідні терміни, які перебувають між собою у складних ієрархічних зв'язках. Базові терміни є

інтегруючими і об'єднують у своїй структурі загальний компонент значення, тобто родове поняття, семантично похідні терміни мають диференціюючі компоненти значення, тобто видові поняття. Найчисленнішою є ЛТГ "Страви" (1571 лексема), оскільки вона об'єднує чотири великі макрогрупи, які містять лексеми на позначення різних комбінацій інгредієнтів і через деталізацію значення утворюють велику тематичну групу. Найменше презентована ЛТГ "Властивості" (109 лексем), оскільки самих "смакових" прикметників у німецькій мові небагато, незначною є також кількість запозичених лексем для позначення властивостей; загалом лексеми для позначення кулінарних характеристик вживаються у багатьох контекстах, тому ця фахова мова може послуговуватись їх незначною кількістю.

**Перспективу** подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей функціонування виділених лексико-тематичних груп у сфері функціонування: у фахових текстах (кулінарних рецептах), художніх творах та системі фразеології.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахвалова Т. В. Характеристика интеллектуальных способностей человека лексическими и фразеологическими средствами языка (на материале орловских говоров): Учебное пособие / Орл. гос. пед. ин-т. / Т. В. Бахвалова – Орёл, 1993. – 130 с.
2. Боваева Г. М. Лингвокультурная специфика этнических пищевых предпочтений (на материале глоттонических номинаций калмыцко-, русско- и немецкоязычных этносов) / автореферат на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание / Галина Манджиевна Боваева – Казань, – 2012. – 22 с.
3. Браницька Я. В. Гастроніми в сучасній французькій мові: когнітивно-ономасіологічний аспект / автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: 10.02.05 – романські мови / Яніна Валентинівна Браницька. – Київ, 2009. – 21 с.
4. Гоца Е. Д. Назви їжі й кухонного начиння в українських карпатських говорах / автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: 10.02.01 – українська мова / Еріка Дюлівна Гоца. – Ужгород, 2001. – 17 с.
5. Козирева З. Г. Українська когнітосфера «їжа» як предмет лінгвістичного дослідження / З. Г. Козирева // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія». – Випуск 29. – 2014. – С. 48–55.
6. Липатов А.Т. Лексико-семантические группы слов и моносемные поля синонимов / А. Т. Липатов // Филологические науки. – 1981, № 2. – С. 51–57.
7. Плотников Б. А. Основы семасиологии: учебное пособие для филол. фак. вузов / Б. А. Плотников – М.: Высшая школа, 1984. – 236 с.
8. П'яст Н. Й. Формування тематичної групи «Назви посуду» в українській літературній мові / автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: 10.02.01 – українська мова / Наталія Йосипівна П'яст – Київ, – 2003. – 20 с.
9. Соссюр, де Ф. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр, Р.О. Шор. – Москва: URSS, 2013. – 271 с.
10. Bochnakowa Anna. Terminy kulinarne romańskiego pochodzenia w języku polskim do końca. XVIII w. / Anna Bochnakowa. – Kraków, 1984. – 168 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Галина Мелех** – викладач кафедри практики німецької мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* термінологія, фахові мови.

УДК: 811.161.2'37:808.51:347.964.1

## БІБЛЕОНІМИ В ОНІМНОМУ ПРОСТОРІ АДВОКАТСЬКИХ ПРОМОВ ХХ СТОЛІТТЯ

**Ганна СЛИШИНСЬКА (Одеса, Україна)**

*Стаття присвячена дослідженню функціонування біблеонімів у захисних промовах адвокатів ХХ століття. Саме в жанрі адвокатських промов на особливу увагу заслуговують біблійні оніми, що найчастіше виступають тут не просто як локально-темпоральні маркери, а як потужні символи та яскраві впливові домінанти. У роботі визначено обсяг актуальних біблійних онімів та особливості їхнього функціонування в жанрі судової промови, здійснено класифікацію зафіксованих онімів за семантичними групами та пояснено роль онімів в обраному жанрі з огляду на їхню імманентну впливовість. Об'єктом дослідження є тексти судових промов українських адвокатів, а предметом – семантичні та функційні особливості біблійних онімів в аналізованих промовах. Залучено оригінальний фактичний матеріал – тексти судових промов адвокатів, представлених у збірці "Судові промови*

адвокатів України”, як найкращих у цьому професійному сегменті. Збірка містить промови відомих адвокатів України різних поколінь: від фахівців радянського періоду до представників сучасного правництва, які вели захист у кримінальних і представляли інтереси сторін у цивільних справах.

**Ключові слова:** судова промова, пропріативи, біблеоніми, вплив, семантика.

*Анна Слышинская. Библионимы в онимном пространстве адвокатских речей XX века. Статья посвящена исследованию функционирования библионимов в защитных речах адвокатов XX века. Именно в этом жанре особого внимания заслуживают библейские онимы, что чаще всего выступают здесь не просто как локально-темпоральные маркеры, а как мощные символы и яркие влиятельные доминанты. В работе определен объем актуальных онимов библейского происхождения и особенности их функционирования в жанре судебной речи, осуществлена классификация зафиксированных онимов по семантическим группам и объяснено их роль в выбранном жанре учитывая имманентную влияние этих единиц. Объектом исследования являются тексты судебных речей украинских адвокатов, а предметом – семантические и функциональные особенности библейских онимов в анализируемых речах. Привлечено оригинальный фактический материал – тексты судебных речей адвокатов, представленных в сборнике "Судебные речи адвокатов Украины", как лучших в этом профессиональном сегменте. Сборник содержит речи известных адвокатов Украины разных поколений: от специалистов советского периода к представителям современного правничества, которые вели защиту по уголовным и представляли интересы сторон по гражданским делам.*

**Ключевые слова:** судебная речь, пропріативы, библионимы, влияние, семантика.

*Ganna Slyshynska. Bible proper nouns in lawyers' speeches of twentieth century. The article is devoted to the study of the functioning of Bible proper nouns in defence speeches of lawyers of the twentieth century. Bible proper nouns deserve special attention in the genre of lawyers' speeches as they don't just serve here as local and temporal markers, but as powerful symbols and vivid influential dominants. The paper identifies the amount of relevant Bible proper nouns and peculiarities of their functioning in the genre of judicial speech, gives a semantic groups classification of recorded nouns, explains their role in the chosen genre according to their immanent influence. The object of the research is the texts of defence speeches of lawyers in Ukrainian language, the subject - the semantic and functional features of the Bible proper nouns in the analyzed speeches. Research materials include the texts of defence speeches of lawyers presented in the collection "Judicial speeches of lawyers of Ukraine" as they are considered the best in this professional segment. The collection contains speeches of famous lawyers of Ukraine of different generations: from Soviet period experts to the representatives of modern law enforcement who defended in criminal cases and represented the interests of the parties in civil cases.*

**Key words:** judicial speech, Bible nouns, proper nouns, influence, semantics.

Функціонування онімів як стрижневих компонентів будь-яких текстів детально досліджували Л. О. Белей, М. В. Горбаневський, Л. І. Дука, В. М. Калінкін, Ю. О. Карпенко, В. М. Михайлов, Є. С. Отін, О. В. Суперанська та інші вітчизняні й зарубіжні мовознавці, що визначає актуальність вивчення цього лексичного шару. В основному аналізувалися стилістично-виражальні можливості власних назв, які побутують у художньому стилі мовлення, а на роль онімів в інших стилях увага практично увага не зверталася. Водночас не викликає заперечень твердження про те, що кожен зі стилів вирізняється певними особливостями у функціонуванні різних розрядів власних назв [див.: 1; 2]. Проте досі не виявлено характерні пріоритетні оніми, що побутують у жанрі адвокатських промов як одному з найвпливовіших жанрів судового дискурсу, хоч саме пропріативи часто виступають сугестивним стрижнем цих мовленнєвих масивів. Крім того, саме в цьому жанрі на особливу увагу заслуговують біблійні оніми, що найчастіше виступають тут не просто як локально-темпоральні маркери, а як потужні символи та яскраві впливові доміанти. Наведене визначає **актуальність** та загальну скерованість нашої наукової розвідки, що увиразнює і залучення оригінального фактичного матеріалу – текстів судових промов адвокатів, представлених у збірці “Судові промови адвокатів України”, як найкращих у цьому професійному сегменті [16]. Ця збірка містить промови відомих адвокатів України різних поколінь: від фахівців радянського періоду до представників сучасного правництва, які вели захист у кримінальних і представляли інтереси сторін у цивільних справах. Обрані нами судові промови переважно стосуються справ громадян, яких обвинувачено у вбивстві і за рішенням суду засуджено до найвищої міри покарання – довічного ув’язнення, що акцентує на максимальній вазі переконливості адвокатського виступу.

**Метою** статті є визначення особливостей функціонування біблійних онімів у захисних судових промовах адвокатів. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання:** 1) визначити обсяг актуальних біблійних онімів та особливості їхнього функціонування в жанрі судової промови; 2) здійснити класифікацію зафіксованих онімів за



семантичними групами; 3) пояснити роль онімів в обраному жанрі з огляду на їхню імманентну впливовість.

**Об'єктом** дослідження є тексти судових промов українських адвокатів, а **предметом** – семантичні та функційні особливості біблійних онімів в аналізованих промовах.

Теоретичною основою статті є праці О.В. Суперанської, А.А. Реформатського, Ю.О. Карпенка та ін. Основними **методами** нашого дослідження обрано компонентний аналіз, який допоміг виявити семантичні особливості зафіксованих онімів; контекстуально-інтерпретаційний аналіз прислужився у кваліфікації функційної оригінальності онімів у межах обраної джерельної бази; кількісні підрахунки дали змогу встановити динаміку вживання певних лексем у тексті; описовий метод став у нагоді при визначенні загальних особливостей аналізованих онімів. Фактичну базу роботи становлять 125 онімних одиниць, виокремлених із 5 судових промов.

У класичних ономастичних студіях суть поняття «функціонування онімів» трактується як «уживання, використання власної назви у мовленнєвих ситуаціях, писемних текстах, різне для різних класів назв і для різного часу» [2, с. 145]. Поняття функції у мовознавстві традиційно визначається як роль мови або її одиниць у спілкуванні, а основними функціями вважаються комунікативна, когнітивна, експресивна, естетична та ін. [1, с. 293]. Для пропріативів функція теж кваліфікується як «виконання своєї ролі, свого призначення власною назвою в мовленні», а основною вважається «характеристично-виражально-диференційна. Інформаційна та експресивна функції – факультативні» [2, с. 145]. І. І. Маруніч, аналізуючи погляди вітчизняних учених на функції власних назв (ВН) у мові та мовленні, підкреслив, що вони різноманітні і не мають єдиного тлумачення. У сфері ономастичної номінації оніми мають значно більше функцій, ніж апелятиви; це і мовні – номінаційно-диференційна, ідентифікаційна, дейктична; і мовленнєві – прагматична, апелятивна, адресна. В галузі сигніфікації пропріативам властиві мовні функції змістового характеру – концептуальна, інформативна, когнітивна, які виявляються і на рівні мовлення. У сфері конотації у власних назв з'являються стилістична, емоційно-оцінна, соціально-оцінна, регіональна та культурно-історична функції, до яких можуть додаватися загальна текстотвірна й естетична функції [10, с. 6 – 7]. Оскільки все пізнане людиною мусить бути пойменоване, номінативна функція є основною для онімів, адже у ній відбивається і тісний зв'язок з об'єктами номінації, і потреба у розмежуванні однотипних денотатів, і наявність найрізноманітніших екстралінгвальних відомостей про носія певної власної назви. Саме складниками інформаційної функції мови можуть бути названі вище функційні різновиди, передусім такі, як номінативно-диференційна, характеристична, ідеологічна й емотивна підфункції. Як відзначав Ю. О. Карпенко, «номінація, ідентифікація і диференціація – це три аспекти головної, провідної функції власних назв, яка завжди властива всім власним назвам у мовленні ... Всі інші функції власних назв, зокрема інформаційна й емоційна, факультативні і менш специфічні» [8, с. 234 – 235].

Отже, типові для всієї мови функції є характерними і для власних назв, які, проте, мають певні специфічні особливості в кожному конкретному випадку свого побутування, в кожному стильовому жанрі. Щоб з'ясувати функції онімів у публіцистичному стилі, до якого уналежнюємо жанр судової промови [15, с. 428-438], звернемося до її детальнішого аналізу.

Поняття судової промови не має чіткого визначення у науковій літературі. Так, Т.В. Дубровська вважає, що судова промова – це шанс адвоката на фінальному етапі судового процесу виявити себе як професіонала з високою комунікативною компетенцією і в результаті відстояти інтереси підзахисного [6, с. 2]. У свою чергу, В.В. Молдован розуміє її як промову в судових дебатах, де захист підсудного надає аналіз доказів, викладає міркування по суті обвинувачення, кваліфікації злочину, пропозиції щодо міри покарання, інші питання, що мають значення для правильного вирішення справи [11, с. 43]. С. Н. Начерна трактує промову адвоката як ділову публічну промову, судову за типом і дорадчу (відносно суду) за характером [13, с. 262], а Н. Н. Івакіна зазначає, що мета захисної промови – перекваліфікувати злочин після промови обвинувача й обґрунтувати аргументи про зміни міри покарання [7, с.75]. Ми вважаємо, що основними завданнями промови

адвоката є аналіз та правова оцінка обставин справи, а також характеристика особистості підзахисного та його мотивів. Згідно з твердженням І. Б. Морозової, такий тип виступу об'єднує дві функції: функцію повідомлення та функцію впливу [12, с. 64], де останню вважаємо провідною з огляду на роль адвоката у корекції рішення суду присяжних.

На думку сучасних учених (Т.В. Дубровська, В.В. Молдован, Р.С. Кацавець), судовий дискурс чітко регламентований екстралінгвістичними чинниками: процесуальним законодавством, рівнем юридично-комунікаційної підготовки і функціями учасників, високим ступенем емоційної напруги, визначеної зацікавленістю учасників судових слухань у результаті розгляду кримінальних, цивільних, адміністративних справ та ін. З огляду на це оніми в ньому виконують переважно номінативну функцію. Оскільки ж судова промова орієнтована на аудиторію слухачів судових засідань і має на меті переконати їх у тих чи інших питаннях варто зазначити, що в цьому жанрі оніми виконують ще і потужну впливову функцію.

Онімний сегмент судового дискурсу, як зазначалося, володіє іманентною сугестогенністю, що виявляється в широкому спектрі актуальної пропріальної лексики, де її кожний елемент виступає своєрідним впливовим стрижнем загальної дискурсної стратегії, оскільки концентрує увагу потенційного адресата й тим самим створює підґрунтя стану «даунтайму» як характерного показника змінених станів свідомості (див. праці Д. Співака). З огляду на зазначене, нами було виокремлено та систематизовано 125 онімів, що дало змогу виявити найактивніші групи відповідної лексики та через семантичну специфіку й кількісну динаміку встановити їхній впливовий потенціал, оскільки максимальна частотність оніма, корелюючи з оригінальною семантикою, чітко визначає його сугестивність. До найактуальніших онімних маркерів судових промов, отже, уналежнюємо (подаємо перелік онімів за спадною частотністю, після назви розряду в дужках указуємо загальну зафіксовану кількість):

**теоніми** (16%) — вид міфоніма, власні імена божеств у будь-якому пантеоні [14, с. 227]. Вплив Біблії на всі сфери життя зумовлено тим, що цитати з Книги Книг апелюють до найвищих моральних та, на думку А.М. Гузак [5], до загальнолюдських цінностей та ідеалів. Так, у своїх промовах адвокати наводять цитати з Біблії, які відображають верховенство правди й покарання за брехню: *Свідок брехливий не буде без кари, а хто брехні говорить, не буде врятований ... той, хто говорить правду, творить в прямолінійний повноті, а свідок брехливий показує обман...так казав своїм учням Ісус. Очевидно пан Громовський не знає цього, шановні судді* [16, с. 169]. Найуживанішою власною назвою серед теонімів є Ісус, оскільки «не лише думка, згадка та вимова Імені Божого привертає носіям такого імені благословення Боже; саме Ім'я Боже як реальна сила завжди супроводжує такого носія на всіх шляхах його життя.» [3, с. 324]. Цей номен, уналежнюваний дослідниками до конотонімів християнського походження [3, с. 151], виступає в широкому спектрі онімних субститутів: Бог, Господь Бог, Ісус Христос, що також акцентує на його безмежній впливовості.

Додамо, що найчастотніші теоніми Бог, Господь Бог, Ісус Христос, у контексті судових промов виступають потужним нейролінгвістичним «якорем» підсвідомості [3], здійснюючи в такий спосіб гармонізувальні впливові ефекти, підсилювані наскрізною образністю (див. праці А. Берестової, Ю. Браїлко) та позитивною конотативністю їхньої семантичної структури.

**Міфоантропоніми** (9 %) – вид міфоніма, власні імена людських осіб у християнських міфах [14, с. 131]. У судовій промові члена Дрогобицької обласної колегії адвокатів Л.П. Фріса на захист В.Ф. Степанова, адвокат апелює до імені Іуди як до полісемічного прецедентного релігійного імені [3], щоб наголосити на зрадливості, корисливості та продажності свідка: *Товариші судді! Зверніть увагу на свідчення потерпілого Ткачука. Або як його вже називають в колуарах – Іуда. Тоді слова підсудної не здаватимуться нісенітницею. Бо ж він вже втретє змінює свої показання*) [16, с.107]. У справі на захист інтересів релігійної громади УПЦ КП адвокат А.Г. Фатєєв теж ототожнює голову Львівської обласної державної адміністрації з Іудою: *Шановний головуючий, для вас не секрет, та, мабуть ні для кого не секрет, як зазвичай, веде свої справи пан Шпак. Сьогодні він вам найкращий*

товариш, а завтра справжній Юда. [16, с.185], що максимально увиразнює функційну вагу цього оніма як потужного символу зради, підступництва.

**Міфотопоніми** (7 %) – вид міфоніма, власні назви географічних об'єктів, що існують гіпотетично [14, с. 126]. Так, у промові Л.А. Грінфельда на захист Герасимова, що обвинувачувався у спробі вбивства професора Арсенєва через ревнощі, адвокат використовує велику кількість топонімів для конкретизації місця злочину, міфотопоніми ж виконують тут уже не номінативну, а узагальнювальну характеристичну, конотативно насичену функцію, що в цілому створює яскравий образ, своєрідний символ усесвітнього безладу, посилюючи впливовий ефект виступу: *Громадянин Герасимов, пане суддя, прибув в місто Харків потягом. Про це є свідчення залізничників. Але це була вже шоста вечора, коли на вулиці Саперна Слобідка, 47, кв. 10, вже коїлось щось схоже на Сodom і Гомору* [16, с. 163]. У промові адвоката А.П. Копійченка на захист С.В. Мороза згадується і міфотопонім Вавилон: *Прошу зазначити, що коли Семен Мороз проживав тимчасово у Москві, він називав це місто Вавилоном. І надалі не збирався там мешкати, плануючи переїзд. В його листах до сина, він називав це місто «злюю прірвою, що затягує на дно»* [16, с. 56]. В цьому прикладі біблійний топонім Вавилон вживається у переносному значенні – як синонім великого міста, повного спокусу і всілякого зла.

У промові С. Любітова на захист М. О. Назаренка, який обвинувачувався у навмисному вбивстві, знаходимо використання біблійного **ороніма (різновид топонімів)** (2%) *Голгофа: Підсудний зізнався, що він свідомо прийшов до потерпілого, так само свідомо, як Ісус ішов на Голгофу. Обивательські шепотіння, звичайна плітка, яку розповсюджують зацікавлені люди і яку не підтверджують люди сторонні, подається як безперечний доказ, що 11 серпня Назаренко свідомо був у Сенах* [16, с. 152]. Адвокат використавши дану аналогію у своїй промові наголошує на невинності та покірності свого підзахисного, а Голгофу використовує як символ страждань безневинної людини.

Решта зафіксованих нами онімних різновидів має доволі низький рівень частотності, що ілюструє їхню периферійність у структурі судового дискурсу. До таких уналежнюємо геортоніми (2), бібліоніми (2), артіоніми (1) міфоперсоніми (2), міфохроніми, (3) міфохремотоніми тощо.

Отже, проведений аналіз ономастикону українських судових промов дає підстави твердити про актуальність і різноманітність пропріальної лексики, домінування теонімного, міфоанторпонімного, а також міфотопонімного, оронімного різновидів у жанрі судових промов та ядерну сугестогенність зазначених онімних груп, продуковану як загальною впливовістю судових промов, так і семантичною та функційною специфікою таких лексем. Наведене акцентує на перспективності подальших досліджень у цьому напрямі, результати яких можуть прислужитися в опрацюванні проблематики комунікативного й мовленнєвого впливу, зокрема здійснюваного у межах онімного сегмента останнього, його гармонізувальної природи, що, у свою чергу, поглибить теоретичну базу комунікативної лінгвістики, нейро- та психолінгвістики, сугестивної лінгвістики, нейролінгвістичного програмування та інших сучасних галузей гуманітарного знання

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Актуальні питання антропоніміки: Збірник матеріалів наукових читань пам'яті Юліана Костянтиновича Редька / Від. ред. І. В. Єфименко. – К., 2005. – 272 с.
2. Антропонимика / Ред.: В. А. Никонов, А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1970. – 360 с.
3. Берестова А. А. Типологія прецедентних релігійних імен (на матеріалі творів сучасних українських письменників) / А. А. Берестова // Лінгвістичні дослідження. - 2016. - Вип. 41. - С. 3-9.
4. Браїлко Ю. І. Семантична специфіка онімів / Ю.І. Браїлко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Філологічні науки». – Полтава, 2009. – Вип. 1. – С. 111–116.
5. Гузак А. М. Біблія як прецедентний феномен та її роль у формуванні позитивного іміджу сучасного політичного лідера (на матеріалі промов американських президентів) / А.М. Гузак // Наук. вісник Міжнар.гумунітар.ун-ту. Серія: Філологія. – 2014. – №8, Т.1. – С. 72-76.
6. Дубровская Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков). – М.: Изд-во «Академия МНЭПУ», 2010. -351 с.

7. Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов): учебное пособие / Н.Н. Ивакина. — М.: Юристь, 2001. — 384 с.
8. Карпенко Ю. О., Мельник М. Р. Літературна ономастика Ліни Костенко: Монографія. / Ю.О. Карпенко, М.Р. Йельник. — Одеса: Астропринт, 2004. — 216 с.
9. Ковалевська Т. Ю. Стилістичний потенціал космічних назв в українській поезії XIX – XX ст.: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 – укр. мова / Дніпропетровський державний університет. / Т.Ю. Ковалевська. — Дніпропетровськ, 1994. — 17 с.
10. Маруніч І.І. Лінгвістична експертиза перекладу: потреба впровадження // Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи : матеріали VIII Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 30 лист. 2012 р. — К. : НАВС, 2012. С. 16-18.
11. Молдован В.В. Судова риторика. Навч. посібник. — К.: Юрінком Інтер, 1998. - 278 с.
12. Морозова І. Б. Парадигматичний аналіз структури і семантики елементарних комунікативних одиниць у світлі гештальт-теорії : монографія / І. Б. Морозова. — Одеса : Друкарський дім, 2009. — 384 с.
13. Начёрная С. В. Судебная защитительная речь — аргументированная речь в аспекте юридической риторики / С. В. Начёрная // Вестник Челябинского гос. педагогического университета. — 2009. — № 12. — С. 255–264.
14. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
15. Слишинська Г.М. Ключові слова як доміантні одиниці тексту у судових промовах адвокатів / Г.М. Слишинська // Слов'янський збірник. — Вип. 18. Спеціальний випуск, присвячений пам'яті доктора філологічних наук, академіка НАН України Ю.О. Карпенка. — Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2014. — С. 428-438
16. Судові промови адвокатів України / Редкол.: В.В. Медведчук (голова) та інші — К.: Ред. журн. «Адвокат», 2000. — (Сер. «Адвокатура України»). Кн. 1. — 216 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ганна Слишинська** – аспірант, старший лаборант кафедри української мови Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

*Наукові інтереси:* комунікативний та мовленнєвий вплив, комунікативна лінгвістика, нейро- та психолінгвістика, сугестивна лінгвістика, НЛП.

УДК 811.111

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ *GYLT* ТА *SCYLD* НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРОВИНИ

**Олена ЧЕРНЯВСЬКА (Кропивницький, Україна)**

*У статті аналізується семантика та етимологія давньоанглійських термінів на позначення провини та злочину *gylt* та *scyld*, їхня структура та випадки вживання у текстах правового та релігійного змісту. Розглядається розвиток понять на матеріалі письмових пам'яток давньоанглійського періоду різних авторів та визначаються особливості їхнього вживання на різних територіях. Проаналізовані конструкції із цими елементами та визначені основні категорії значень, що виражаються за допомогою зазначених лексем у пам'ятках писемності давньоанглійського періоду.*

**Ключові слова:** етимологія, семантика, германський, злочин, провини, гріх

*В статье анализируются семантика и этимология древнеанглийских терминов для обозначения вины и преступления *gylt* и *scyld*, их структура и случаи употребления в текстах правового и религиозного характера. Рассматривается развитие данных понятий на материале памятников письменности древнеанглийского периода разных авторов и определены особенности их использования на разных территориях. Проанализированы конструкции с данными элементами и определены категории значений, выражаемые при помощи указанных лексем в памятниках письменности древнеанглийского периода.*

**Ключевые слова:** этимология, семантика, германский, преступление, вина, грех.

*The semantics and origin of Old English terms *gylt* and *scyld*, used to nominate guilt and crime, have been analyzed in the article. Their structure and cases of usage in religious and legal texts were defined. The development of these terms was considered based on manuscripts written by different authors in the Old English period, the peculiarities of their usage in different territories were also defined. The structures using these elements were analyzed to identify the categories of meanings that can be expressed through the use of the abovementioned lexemes in the manuscripts of the Old English period.*

**Key words:** etymology, semantics, Germanic, crime, guilt, sin.

Термінологія кодексів королів давньоанглійського періоду містить значний перелік лексем, що характеризують різні види злочинів - такі як: крадіжка (*wegreaf* 'пограбування на великій дорозі', *stal* 'крадіжка', *manðeof* 'викрадення людини', *stodðeof* 'викрадення коней', *goldðeof* 'крадіжка золота/грошей', *beoðeof* 'викрадення бджіл'), вбивство (*mannsliht* 'вбивство', *hloðsliht* 'вбивство бандою', *ðeofsliht* 'убивство крадія', *morðwyrhta* 'звподіяння смерті чаклунством чи отрутою') порушення спокою (*burg-bryce* 'вдертися до оселі', *edor-brice* 'порушення недоторканості території), зрада (*hlafordsearwe* 'зрада лорда' *wed-bryce* 'порушення клятви, домовленості', *æwbryce* 'порушення подружньої вірності', *fliemanfeorm* 'переховування злочинця'), чаклунство (*deofol-gild* 'поклоніння дияволу', *wiccecraft* 'чаклунство') тощо. На відміну від усієї кількісно значної групи термінів, терміни на позначення просто провини становлять порівняно невеликий клас слів, серед яких *misdaed* 'злочин, правопорушення'; *unræd* 'злочин, злий задум, зрада', *unriht* 'правопорушення', *yfel* 'шкода', *facn* 'обман, злочин', *sacu* 'злочин, привід для суду', *wohness* 'підступ, злодіяння'. Ці терміни переважно об'єднані навколо сем «зло» чи «неправильна дія», проте у цій статті ми розглянемо терміни на позначення провини у загальному сенсі, які об'єднані значеннями «гріх» та «провина», а саме *gylt* (варіанти написання *gilt*, *gielt*) та *scyld*.

1. У сучасній мові англ. *guilt* асоціюється переважно з юридичним контекстом, пов'язаним з судовою практикою та злочином. Проте, у давньоанглійський період правова практика була тісно пов'язана з релігійним обрядами та безпосередньо з церквою. Тому поняття злочину і провини в юридичному сенсі тісно переплітається з релігійним поняттям гріху.

Походження д.-англ. *gylt* викликає багато сумнівів, і переважна кількість дослідників вважає його невизначеним [7, с. 686; 6]. З одного боку, можемо погодитися з В.В. Левицьким [1, с.210], що відносить етимон до п.-герм. \**gelda-/guldja-*, пов'язаних зі значеннями 'оплата, жертва, тощо'. Пор., д.-ісл. *gjald*, норв. *gjeld*, швед. *gåld*, дат. *gæld* 'провина, борг' [3, с.169], с.-в.-н. *gülte* 'оброк, платіж, борг' [1, с. 210]. З іншого боку, автор коментарів до германських законів Лео Вінер [15, с.50] вважає, що д.-англ. *gylt* походить від валійського *gwyliad* 'спостереження, нагляд', а саме від д.-бретон. *guiliat*. Проте, найбільш ймовірним видається зв'язок із гел. *gielt* 'страх, провинна, боягузтво', *gealiach* 'боягузливий, винний' [10, с. 213], оскільки феномен провини та гріха у свідомості давньої людини тісно пов'язаний із почуттям страху перед майбутнім та невідомим та можливим покаранням за гріхи. До того ж зв'язок «страх – гріх - провинна» є невід'ємною складовою релігійних свідомості давньої людини, для якої страх – це перш за все страх перед Богом, а будь-які негаразди – результат гріха, тобто провини перед Богом. Саме запозичення терміну з кельтських мов видається більш релевантним з огляду на більш ймовірний розвиток форми та семантики.

Аналіз конструкцій, що містять лексему *gylt* засвідчує, що всі вони загалом виражають три категорії значень:

- «констатація злочину/ гріха»;
- «компенсація за провинну»;
- «прощення».

1.1. Так, неодноразово знаходимо д.-англ. *gylt* 'злочин, провинна, гріх', починаючи з доступних рукописів часів правління короля Іне (Уессекс) (688-726 pp.), де зустрічаємо конструкцію, що належить до категорії «здійснення/отримання» *gylt gefon* 'піймати на злочині' [14, с. 60] < п.-герм \**fahh-* 'хапати, ловити' [1, с. 166]. Також, у збірці законів Етельстана II (924-939) існує аналогічна конструкція *gylt gewyrca* 'здійснити злочин' Пор., *Onð we cwædon, gif hwylc londleas mon folgode on opre scire 7 eft his mægas gesece, þæt he hine on þa gerad feormige, þæt he hine to folcryhte læde gif he þær gylt gewyrce, opþe forebete* [14, с. 132] 'І ми кажемо, якщо якась безземельна людина, що служив в іншому графстві приїхав до своїх родичів, які йому надали прилисток, то він і приведе його до правосуддя, якщо той вчинить злочин, або компенсує за нього'. В Кодексі Етельстана II також знаходимо інший спосіб написання лексеми - *gilt* [14, с. 134]. До цієї ж категорії, можемо віднести також

конструкцію з найбільш широким значенням *gylt belimpan* ‘мати провину’ [5, с. 344] < п.-герм. \**limp-/lamp-* ‘звисати’ [1, с. 358].

1.2. Про безпосередній зв'язок між поняттями плати та провини свідчать конструкції другої категорії. наприклад *gylt gebetan* ‘компенсувати за злочин’ [early kings, 68] в законах короля Альфреда (Уессекс, 871-899). Аналогічне значення знаходимо у біблійському вірші про Фенікса *agildan after gylte* ‘заплатити за злочин’ [2, с. 79], що відрізняється формально та використовує інше синонімічне дієслово, проте загалом конструкції виражають спільне значення. Ця категорія також включає конструкцію *botwyrðum gylt* ‘провина, що може бути компенсована’ [9, с. 200], яку знаходимо в кодексах Едгара (959-975).

1.3. До категорії «компенсації за провину» віднесемо також конструкцію *gielt wrecan* ‘покарати за злочин’ [2, с. 93], яка трапляється у біблійній проповіді. Вона аналогічна до конструкції *gylt alesenis* ‘спокута провини’ [4, с. 129], яку знаходимо у документах елдормана Етельреда. Інша форма написання *alysenis* < п.-герм. \**lius/laus-*; *lus-* ‘втрачати, втрата’ [1, с. 354]. Зазначені формульні вирази відрізняються за формальними складовими, що поєднуються з лексевою *gylt*, проте мають ідентичне значення.

Нечітка межа між правовим та релігійним вживанням термінів спостерігається за такими конструкціями як *forman gylt* ‘перший гріх’ [9, с. 46], яку зустрічаємо в рукописах короля Альфреда. а також *Adames gylt* ‘Адамова провина/гріх’, які знаходимо у релігійних текстах, як «Благовіщення Діви Марії» (датовано приблизно 971р.) [12, с. 9], *gyltes andefne* ‘гріховний, злочинної природи’ [12, с. 45] < п.герм. \**aþ-* ‘здійснювати, робити’ [1, с. 411]

Серед біблійних текстів в історії Петра та Павла [12, с. 193] трапляється конструкція *forgifnesse ealra gylta* ‘простити усі гріху/всю провину’. Аналогічний вираз, що належить до конструкцій третьої категорії зустрічаємо в Кодексі Альфреда ‘...*gif hwelc mon cirican gesece\* for ðara gylta hwylcum, þara ðe ær geuypped nære, 7 hine ðer on Godes naman geandette, sie hit healf forgifen*’ «Якщо хтось шукає притулку в церкві за злочин, що там був розкритий і визнаний перед ім'ям Бога, то половина провини йому прощається». ідентичну конструкцію знаходимо і в проповіді Ельфріка [16, с. 82].

У віршованому документі, датованому 925 роком, трапляється форма *misgilt* ‘невинуватість’ [4, с. 181], яка утворена достатньо незвичним способом, оскільки префікс *mis-*, можливо, в єдиному випадку замінює префікс *-un*, який використовується у переважній більшості випадків з похідним прикметником *gyltig* ‘винний.’ Такий випадок вживання може пояснюватися потребами ритміки та рими:

... *and hald him (þæt is my wilt)*  
*til he bet his misgilt.*

2. Інший термін з відповідним значенням *scyld* ‘провина, злочин, гріх’ [14, с. 20] вперше знаходимо в Кодексі Хлотхера та Едріка (Кент, 673-686).

Д.-англ. *scyld* < п.-герм. \**skal-*, пор. д.-сакс *sculan*, д.-фриз. *skil* [6], д.-ісл. *skulu* та швед. *skola* [3, с. 507], д.-в.-н. *solan*, нім. *sollen*, гот. *skulan* ‘бути винним, зобов'язаним’ [8, с. 313]. а також нім. *Schuld* ‘провина, борг’ < і.-є. \**skel-* [1, с. 456]. Серед інших і.-є. мов лит. *skelėti* ‘бути винним’ *skilti* ‘заборгувати’, д.-прус. *skallisnan* ‘обов'язок’, *skellants* ‘провина’ [8, с. 314].

Подібно до д.-англ. *gylt*, лексема *scyld* використовується на межі правового та релігійного контекстів, наприклад, конструкція *hiore scyld* ‘страшна провина/гріх’ [2, с. 46, 52], *scyld þære feala-sprecolnesse* ‘гріх багатослівності’ [12, с. 169], де значення «гріх» перетинається із значенням «злочин» в різних контекстах, наприклад, *deafscylde* ‘злочин, що передбачає смертну кару/ смертний гріх’ [14, с. 104].

Як і у випадку із *gylt*, в різних пам'ятках, знаходимо конструкції із категорії «констатація злочину/гріха», наприклад, *æt scylde ge-fon* ‘піймати під час скоєння злочину’ [14, с. 48] у кодексі Іне (Уессекс) (688-726 pp.) та *for scylde gesecan* ‘розшукувати/переслідувати за злочин’ [14, с. 64] у рукописах короля Альфреда (Уессекс) 871-899, а також конструкція *fleon ða scylde* ‘втікти від своєї провини, гріха’ [2, с. 34].

Проте на відміну від *gylt*, що переважно визначає «винуватість», знаходимо приклади застосування *scyld* на позначення «невинуватості». яке поряд із досить розповсюдженим

похідним прикметником *unscyldig*, висловлюється за допомогою конструкцій, наприклад, *fordeman buton scylde* 'звинувачувати «без провини»' [12, с. 63] та *ne sceðede nænig scyld* 'не вчинив жодного злочину/гріха' [12, с. 161] у проповіді про народження Іоанна Хрестителя.

Аналізуючи даремські прислів'я, Інге Мілфул [11, с. 87] робить висновок, що в цих церковних прислів'ях та притчах, датованих 11 століттям, що характеризуються достатнім консерватизмом лексики, *gylt* ще не остаточно витіснив *scyld*, із вживання, як це відбулося в інших релігійних текстах так званої Вінчестерської групи та пізніх Західно-саксонських текстах. Хоча, як зазначено у Кембриджській історії англійської мови, *scyld* взагалі не належить до термінологій Вінчестерської групи, в текстах якої з аналогічним значенням застосовується *gylt* [13, с. 349]. Це підтверджується фактом, що вживання терміну *gylt* спостерігаємо саме у королів Уессекса або королів усієї Англії, що належать до Уессекської династії, але не інших. Проте, у пам'ятках писемності, що належать авторам Уессекського походження спостерігаємо паралельне вживання обох термінів *scyld* і *gylt* в одних текстах.

Запозичення іншими діалектами синонімічного *gylt* при існуванні терміну *scyld* с подібним значенням може пояснити вплив, який мали саме королі Уессекса на решту території. Відповідно, закони, записані представниками династії Уессекських королів могли слугувати прикладом для наслідування, і, відповідно, привести до запозичення формул та лексики, що в них застосовувалися. Таким чином, відбулося поступове витіснення терміну *scyld* з семантичного поля «провина» та мала місце трансформація значення до сучасного англ. *should* 'слід'.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков/ В. В. Левицкий. – Винница: Нова Книга, 2010. – Т.1. – 616 с.
2. Bright, James W. An Anglo-Saxon Reader/ J. W. Bright. – New York: Henry Holt and Company, 1917. – 386p.
3. De Vries, Jan Altnordisches Etymologisches Wörterbuch/ J. de Vries. – Leiden: Brill, 1977. – 690 p.
4. Diplomatorium Anglicum Aevi Saxonici. A Collection of English Charters/ trans. by B. Thorpe. – London: Macmillan, 1865. – 685 p.
5. Earle, John A hand book to the land charters and other Saxon documents/ J. Earle. – Oxford: Clarendon press, 1888. – 520
6. <https://www.etymonline.com/word/guilt>
7. Klein, Ernest A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language/ E. Klein. – Vol. 1. – Amsterdam: Elsevier Publishing Co., 1966. – 854p.
8. Lehmann, Winfred P. A Gothic Etymological Dictionary / W.P. Lehmann. – Leiden: E.J.Brill, 1986. – 712p.
9. Liebermann, Felix Die Gesetze der Angelsachsen/ F. Liebermann. – Halle: Max Nimeyer, 1903. – B.1. – 677 s.
10. Mackay, Charles The Gaelic Etymology of the Languages of Western Europe/ C. Mackay. – London: N. Trubner &Co. 57 & 59 Ludgade Hill, E.C. – 1877. – 605p.
11. Milfull, Inge B. The Hymns of the Anglo-Saxon Church: A Study and Edition of the 'Durham Hymnal' (Cambridge Studies in Anglo-Saxon England). - Cambridge University Press, 1997. – 512 p.
12. Morris, R Blickling Homilies of the 10<sup>th</sup> century/ ed. by rev. R. Morris. – London: N. Trubner &Co. 57 & 59 Ludgade Hill, E.C. – 1880. – 392 p.
13. The Cambridge History of the English Language / ed. by R.M. Hogg. – Vol.1. – Cambridge: University press, 1992. – 588p.
14. The Laws of the Earliest English Kings / ed. and trans. by F. L. Attenborough. – Cambridge: Cambridge University press, 1922. – 276 p.
15. Wiener, L. Commentary to the Germanic Laws and Medieval Documents/ Leo Wiener. – London: Oxford University Press, 1915. – 226.
16. Wyatt A.J. Anglo-Saxon reader / ed. By A. J. Wyatt. – Cambridge: University Press, 1919. – 360p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Чернявська** – викладач кафедри іноземних мов Львівської Академії Національного авіаційного університету.

*Наукові інтереси:* семантика, етимологія, лексика пам'яток писемності давньоанглійського періоду.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СЛОВОТВОРУ

УДК 811.161.2'373.611

### УКРАЇНСЬКІ ДІЄСЛОВА ЯК ВИРАЗНИКИ МЕНТАЛІТЕТУ

**Інна БЕРКЕЩУК (Кам'янець-Подільський, Україна)**

*У статті частково охарактеризовано менталітет українця, погляди науковців на досліджувану групу твірних та проаналізовано когнітивний аспект вербативів, утворених від назв знарядь праці, та способи і засоби їх творення.*

*Аналіз історичних, культурних та етнічних особливостей розвитку українців дозволяє стверджувати, що українцям притаманне гармонійне, «земне» ставлення до навколишнього світу. Взаємодія з природою, що завжди була щедрою до українців, породжує оптимістичний психологічний настрій, а специфіка землеробства породжує індивідуалізм як одну з найтиповіших рис українського характеру.*

*Лексика на позначення знарядь праці становить численну лексико-тематичну групу в сучасній українській літературній мові. Група аналізованих лексем є дуже давнього походження, своїм зародженням вона сягає в глибоку давнину. Протягом багатьох століть лексика на позначення знарядь праці формувалась та збагачувалась. Висока культура обробітку ґрунту, а також важливість його в економічному житті народу відповідали їй багатій лексичній, зокрема словам на позначення сільськогосподарських знарядь праці. Саме тому в українській мові є численними лексеми на позначення сільськогосподарських знарядь.*

*Засвідчено чимало лексем, які описують рибальські, бондарські, теслярські знаряддя, адже головними заняттями наших предків були хліборобство, скотарство, ловецтво, бджолярство, рибальство.*

*Вербальний блок характеризується невеликою кількістю суфіксів, які використовуються для творення похідних.*

**Ключові слова:** менталітет, знаряддя праці, вербатив, дериват, твірна лексема, когнітивний аспект.

*В статтю частично охарактеризовано менталітет українця, взгляды ученых на исследуемую группу производящих, проанализирован когнитивный аспект глаголов, образованных от названий орудий труда, и способы и средства их образования.*

*Анализ исторических, культурных и этнических особенностей развития украинцев позволяет утверждать, что украинцам присуще гармоничное, «земное» отношение к окружающему миру. Взаимодействие с природой, что всегда была щедрой для украинцев, порождает оптимистический психологический настрой, а специфика земледелия порождает индивидуализм как одну из самых типичных черт украинского характера.*

*Лексика на обозначения орудий труда составляет многочисленную лексико-тематическую группу в современном украинском литературном языке. Группа анализируемых слов очень древнего происхождения, своим зарождением она уходит в глубокую древность. В течение многих столетий лексика на обозначения орудий труда формировалась и обогащалась. Высокая культура обработки почвы, а также важность ее в экономической жизни народа соответствовали и богатой лексике, в частности словам на обозначение сельскохозяйственных орудий труда. Именно поэтому в украинском языке есть многочисленными лексеми на обозначения сельскохозяйственных орудий.*

*Засвидетельствовано слова, которые описывают рыбацкие, бондарные, плотничье орудие, ведь главными занятиями наших предков было земледелие, скотоводство, бортничество, рыбалка.*

*Вербальный блок характеризуется небольшим количеством суффиксов, используемых для образования производных.*

**Ключевые слова:** менталітет, орудия труда, вербатив, дериват, производящее, когнітивний аспект.

*The article partially characterized the mentality of the Ukrainians, the views of scientists on forming a study group and analyzed the cognitive aspect verbatium formed from the names of tools, and methods and means of their creation.*

*Analysis of the historical, cultural and ethnic characteristics of the development of the Ukrainians suggests that the Ukrainians are inherent harmonious, worldly attitude toward the world. The interaction with nature that has always been generous Ukrainians, creates an optimistic mental attitude, and the specificity of agriculture gives rise to individualism as one of the most typical features of the Ukrainian character.*

*Vocabulary to refer to tools is numerous lexical and thematic group in the modern Ukrainian literary language. The group analyzed the tokens is very ancient origin, its origin it goes back to antiquity. For many centuries the vocabulary of the notation tools was formed and enriched. High culture of the soil, as well as its importance in the economic life of the people answered and rich vocabulary, particularly the words on the designation of agricultural tools. That is why in the Ukrainian language there are numerous lexemes to denote agricultural implements.*

*In our opinion, the formation of a large number of derivatives is due to the fact that in connection with the development of production and increase of the instruments of labour are increased forming tokens – the names*



*of the new guns, and at the same time these are produced by forming, verbatim. Therefore, the number was substantially verbal formations constantly growing and will grow.*

*A characteristic feature of education verbatim from nouns is the fact that a considerable number of them formed a metaphorical meaning through a comparison with defined actions or objects, which are called the motivating-forming*

*Verbal block is characterized by a small number of suffixes used for the formation of derivatives.*

**Key words:** *the mentality, tools, verbatim, derivative, producing the token, the cognitive aspect.*

Менталітет народу – це душа, специфічне інформаційно-енергетичне поле, що охоплює емоційний, інтелектуальний та духовний рівні життєдіяльності розгорнутої соціальної системи. Природне і культурне, раціональне (інтелектуальне) і підсвідоме (інтуїтивне), індивідуальне і суспільне – все це „перетинається” та постійно взаємодіє на рівні менталітету і здобуває кінцеву змістовну складову на вищих – духовному, моральному та релігійному рівнях.

Аналіз історичних, культурних та етнічних особливостей розвитку українців дозволяє стверджувати, що українцям притаманне гармонійне, «земне» ставлення до навколишнього світу. Взаємодія з природою, що завжди була щедрою до українців, породжує оптимістичний психологічний настрій, а специфіка землеробства породжує індивідуалізм як одну з найтиповіших рис українського характеру.

Лексика на позначення знарядь праці становить численну лексико-темантичну групу в сучасній українській літературній мові. Група аналізованих лексем є дуже давнього походження, своїм зародженням вона сягає в глибоку давнину. Протягом багатьох століть лексика на позначення знарядь праці формувалась та збагачувалась. Висока культура обробітку ґрунту, а також важливість його в економічному житті народу відповідали їй багатій лексиці, зокрема словам на позначення сільськогосподарських знарядь праці. Саме тому в українській мові є численними лексеми на позначення сільськогосподарських знарядь.

Засвідчено чимало лексем, які описують рибальські, бондарські, теслярські знаряддя, адже головними заняттями наших предків були хліборобство, скотарство, ловецтво, бджолярство, рибальство.

Завдяки давності свого походження та важливості в суспільній виробничій діяльності ЛСГ “назви знарядь праці” є однією із найбільш численних в українській мові. Незважаючи на це, аналізована тематична група і далі збагачується новими лексемами, зокрема термінами та словами загальноживаної мови.

Найменування знарядь праці кваліфікують як структури із предметно-ідентифікаційним типом семантики і зараховують до іменників із значенням артефакта (від лат. *arte factum* – штучно зроблене) [13, с. 173], тому що вони називають конкретні предмети, створені людиною для виконання будь-яких дій. Дослідники наголошують на тому, що найменування знарядь праці мають соціальний характер, оскільки вони з’являються і функціонують тільки в соціумі [2; 3; 5; 13].

Знаряддя праці – найголовніший елемент засобів праці, який включає машини, верстати, прилади, двигуни, інструменти тощо, які людина використовує в процесі виробництва для перетворення предметів праці на засоби виробничого чи особистого споживання; це “пристосування, прилад, механізм та ін., за допомогою якого виконується певна дія; інструмент” [7, с. 376].

До дослідження різноманітних аспектів семантики й словотвору назв знарядь праці звертались В.О.Балог [1], З.Валух [2], О.М.Осердько [5], О.М.Пазяк [6], Н.В.Сніжко [8; 9], І.П.Чепіга [12] та ін. Вивченням різноманітних аспектів назв знарядь праці в російському мовознавстві займались Е.В.Карпінська [3], Є.А.Макухіна [4], І.Ташпулатова [10], Н.А.Тубол [11].

У переважній більшості вітчизняних досліджень вказується, що вивчення класу лексем на позначення знарядь праці пов’язане з особливим статусом цих слів. Певна частина з них належить до розряду галузевої лексики та набуває кваліфікації слів-термінів [3; 6; 8; 9]. Так, В.Балог [1], яка дослідила галузеву лексику з погляду її подачі у Словнику української мови, інтерпретує назви знарядь праці як функціонально особливий клас лексем. Аналіз галузевої лексики, засвідченої у СУМі, було здійснено нею за тематичним та стилістичним критеріями,

на основі яких автору вдалося розмежувати всю галузеву лексику за групами та встановити співвідношення між ними. Крім того, аналіз типів тлумачень термінологічних слів та системи їх стилістичного ремаркування у Словнику дав змогу розробити певні пропозиції, урахування яких при перевиданні наявних або укладанні нових лексикографічних праць зможуть поліпшити їх якість.

Проаналізувавши стан лінгвістичного вивчення лексико-семантичних груп на позначення знарядь праці у вітчизняній лінгвістиці, зазначимо, що аналізована лексика є цікавим і різноплановим матеріалом як у діахронічному плані, так і в синхронічному.

Останнім часом актуальними є дослідження словотвірного потенціалу різних тематичних груп лексем. Так основоцентричні розвідки дериваційного потенціалу іменників передбачають виокремлення досліджуваних твірних із субстантивного простору, інвентаризацію їх, встановлення кількісного складу й внутрішньо групове структурування та характеристику семантико-граматичних особливостей, важливих з погляду їх впливу на словотворення.

**Мета дослідження** – проаналізувати дієслівні похідні від назв знарядь праці, способи й засоби їх творення.

Відповідно до поставленої мети визначаються конкретні **завдання**:

- інвентаризувати твірні іменники – назви знарядь праці у сучасній українській мові;
- виявити вербативи, утворені від іменників на позначення знарядь праці, та проаналізувати їх семантико-словотвірну структуру;
- дослідити словотворчу спроможність аналізованих твірних, способи та засоби реалізації словотвірних значень зазначених десубстантивів;
- простежити залежність творення дериватів із аналізованим значенням від українського менталітету.

Дієслова, що утворені від назв знарядь праці, характеризуються високою продуктивністю. Їм властиве загальне словотвірне значення (СЗ) “діяти за допомогою того, що названо твірним”.

Більша частина дієслів вказує на дію, яку виконують за допомогою певних знарядь праці, тобто на функцію цього знаряддя праці. Дієслів із таким СЗ є 40. Максимальна глибина семантичної позиції “діяти за допомогою того, що названо твірним” сягає 2 дериватів від 9 іменників *борона* (*боронити, боронувати*), *борозник* (*борознити, борознувати*), *бур* (*бурити, буравити*), *зенкер* (*зенкерувати, зенкувати*), *плуг* (*плужити, плуганити*), *сапа* (*сапати, сапувати*), *свердло* (*свердлити, свердлувати*), *фреза* (*фрезерувати, фрезувати*), *шабер* (*шабрити, шабрувати*).

Від решти іменників утворено по одному деривату – вербативу. Так, від твірних *батіг, бич, букер, весло, гембель, кайло, компостер, коса, культиватор, лопата, мантачка, маркер, мікшер, мотика, кирка, пиросос, рало, решето, трал, швабра, шліхтик* утворюються деривати: *батожити, бичувати<sup>1</sup>, букерувати, веслувати, гемблювати (гембелювати), кайлувати, компостерувати, косити, культивувати, лопатити, мантачити, маркірувати, мікшувати, мотичити, окирковувати, пирососити, ралити, решетувати, тралити, швабрити, шліхтувати*.

На нашу думку, утворення чималої кількості дериватів пов’язане з тим, що у зв’язку із розвитком виробництва та збільшенням знарядь праці відповідно збільшуються твірні лексем – назви нових знарядь, а одночасно від цих твірних продукуються вербативи. Тому кількість відсубстантивних дієслівних утворень постійно зростає і зростатиме.

Характерною особливістю утворення вербативів від іменників є те, що в чималої кількості із них формується метафоричне значення через зіставлення з певними діями чи формою предметів, які названі мотивувальним твірним [2, с. 206-207].

Для деривата *бичувати<sup>1</sup>*, крім основного значення, рідковживаного, властиве переносне: *гостро викривати, засуджувати, картати (... конкуренція як мотивуючий чинник створюватиме слушні можливості для далекоглядних осіб й бичуватиме нехлюїв та невігласів* (Вісник НАН України)).

Вербатив *косити* набуває такого метафоричного значення – “позбавляти життя; нищити; вбивати”: *А він [козак] каже: – Й тобі, стерво, вб'ить мене несила. Оддав смерті свою косу, а вона й скосила* (Л.Костенко).

У деривата *плуганити(ся)*, який вживається в діалектному мовленні, спостерігається розвиток переносно-метонімічного значення: “повільно, мляво пересуватися (йти, їхати)”, так повільно, неначе орати плугом, або йти за ним (*Від гаража, сховавшись за кузов вантажної автомашини, безсило зирив [Степан], як листоноша плуганилася через міст, повз шлагбаум на в'їзді до заводу і вже була на ганку контори, коли з села вигулькнув на мотоциклі дільничий. Хвацько розвернувшись, він зник слідом за жінкою в дверях* (В.Дрозд)).

Аналогічні семантичні процеси супроводжують деривацію десубстантивів *ключувати* “тікаючи, навмисне кидатися в різні сторони, щоб заплутати сліди (про зайця, лисицю та ін.)”, *пильати* “безперервно дошкуляти кому-небудь причіпками, повчаннями, дорікати чимось”, “граючи на музичному інструменті, переважно смичковому, видобувати з нього різні, негармонійні звуки”, *цвяхувати* “прикрашувати, оздоблювати бляшками” та ін. “Метафоричне словотворення дієслів від найменувань знарядь і засобів дії ґрунтується здебільшого на функціональному компоненті мотивувальної семантики” [2, с. 207].

Малою кількістю суфіксів, які використовуються для творення похідних, репрезентований вербальний блок. Словотвір дієслів із СЗ “діяти за допомогою того, що названо твірним” представлений такими суфіксами: **-ува(ти)** (*боронувати, кайлувати, культивувати, маркірувати* та ін.) – всього 22 деривати. За допомогою суфікса **-и(ти)** утворено 16 вербативів (*борознити, буравити, косити, лопатити, ралити* та ін.). За допомогою суфікса **-а(ти)** утворено дієслово *сапати*, а суфікса **-ан-(и)ти** – *плуганити*.

Таким чином, дієслова, утворені від назв знарядь праці, представлені єдиним словотвірним значенням “діяти за допомогою того, що названо твірним” та утворюються за допомогою суфіксів **-ува(ти), -и(ти), -а(ти), -ан-(и)ти**.

Утворення похідних від назв знарядь праці, на нашу думку, пов'язане з українським менталітетом. Українці – працелюбний народ. З давніх часів робота біля землі була основним заняттям та способом вижити кожного українця. Саме тому завжди актуальна потреба та необхідність працювати біля землі стимулювала утворення проаналізованих дієслів.

Глибинні пласти українського менталітету, безумовно, закладені землеробством, яке з найдавніших часів було головним заняттям українського народу. Саме зв'язок з землею визначив особливості світобачення українців, їхні культурні орієнтири та соціальну організацію. Увесь уклад життєдіяльності українців (праця, традиції, культура, мова і ментальність) ідеально адаптовані до сільськогосподарського календаря. Закріплені в традиціях та мові, ці чинники крізь століття генерують свої імпульси, зумовлюючи такі риси українського національного характеру, як тонке відчуття гармонії, виражений підхід до вирішення складних справ, працьовитість, відсутність агресії, ліричне сприйняття життя, легкий гумор, відчуття господаря та певний індивідуалізм (дещо завищена самооцінка, хвалькуватість).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балог В.О. Галузева лексика в Словнику української мови в 11 томах (1970–1980 рр.) (семантичний та стилістичний аспекти): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / НАН України; Інститут української мови / Балог Валентина Олександрівна. – К., 2003. – 16 с.
2. Валюх З.О. Словотвірна парадигматика іменника в українській мові / Зоя Валюх. – Київ – Полтава: АСМІ, 2005. – 356с.
3. Карпинская Е.В. Тенденции формирования наименований орудий производства /Е.В.Карпинская // Современные проблемы русской терминологии. – М.: Наука, 1986. – С. 52-62.
4. Макухина Е.А. Словообразовательная семантика сложных существительных – “орудий действия” /Е.А.Макухина //Семасіологія і словотвір. Збірник наукових праць. – К.: Наукова думка, 1989. – С.171–175.
5. Осередько О.М. Походження і спосіб творення української сільськогосподарської лексики (назви знарядь і їх частин) // Вісник Київського ун-ту– Серія філолог. та журналістики. – № 6. – Київ: Вид-во Київ.держ.ун-ту, 1964. – С. 62 – 67.
6. Пазяк О.М. Названия сельскохозяйственных орудий в украинском языке: автореф. дис. ...канд. філол. наук /Пазяк О.М. – К., 1969. – 19 с.
7. Словник української мови: В 11-ти тт. – К.: Наукова думка, 1970-1978.

8. Сніжко Н. Предметно-виробнича лексика в лексикографічних працях Є.Тимченка /Наталія Сніжко // Українська історична та діалектна лексика. – Львів, 1996. – Вип.3. – С.137-141.
9. Сніжко Н.В. Моделювання динаміки системно-структурних відношень українських назв знарядь праці: Дис. ... канд. філол. наук. – К., 1990.
10. Ташпулатова И. Словообразовательная категория орудия действия в современном русском языке /И.Ташпулатова // Актуальные проблемы русского словообразования: Сборник научных статей. – Ташкент: Укитувчи, 1985. – с.229-233.
11. Тубол Н.А. Структурно-семантические особенности сложных наименований сельскохозяйственных орудий, машин и механизмов в современном русском языке /Н.А.Тубол // Система і структура східнослов'янських мов: збірник наукових праць. – К., 1998. – с.100-103.
12. Чепіга І.П. Будівельна лексика староукраїнської мови (загальні поняття, будівельні матеріали, первинна обробка дерева, знаряддя праці) /І.П.Чепіга // Мовознавство. – 1982. – № 2. – С. 51–61.
13. Янценецкая М.Н. Семантические вопросы русского словообразования. Значение производящего слова /М.Н.Янценецкая. – Томск, 1991. – 271с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Інна Беркешук** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Наукові інтереси:* мовна картина світу, когнітивна лінгвістика, дериватологія.

УДК 811.161.2'373.43'373.611: 004

## СПОСОБИ ТВОРЕННЯ І ФУНКЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ВІДОНІМНИХ НЕОЛОГІЗМІВ З ОСНОВАМИ ОБАМА І TRUMP

**Наталія Білоус, Наталія НОВОХАТСЬКА (Київ, Україна)**

*Стаття визначає поняття неологізму та відонімного неологізму зокрема, під яким розуміється неологізм, утворений від антропонімів за допомогою різних способів словотвору. Робота узагальнює наукові підходи та аспекти до вивчення новоутворень, встановлює основні способи словотвору відонімних неологізмів та подає їх коротку характеристику (телескопія, словоскладання, деривація). Телескопія, що за результатами дослідження є найпродуктивнішим способом словотвору відонімних неологізмів, представлена двома моделями: повна основа першого слова та усічена основа другого; усічена основа вихідного слова та повна основа другого. При деривації найбільш продуктивними виявилися суфікси -ish, -ist, -ian, -mania, -less, -ly, -ism, -fied та префікси anti-, post-, pre-, in. Словоскладання відбувається за двома основними моделями:  $N + N = N$ ;  $N + V = V$ . У дослідженні виявлено та проаналізовано функції відонімних неологізмів: експресивну (вираження суб'єктивного відношення адресанта до явищ дійсності), номінативну (поява нових понять, предметів, що поступово засвоюються соціумом і необхідність їх номінації), компресивно-інформативну (номінація шляхом економії мовних засобів) та діагностичну (відображення змін, що відбуваються у суспільстві).*

**Ключові слова:** неологізм, відонімний неологізм, телескопія, деривація, словоскладання, експресивна функція, номінативна функція, компресивно-інформативна функція, діагностична функція.

*Наталія Білоус, Наталья Новохатская. Способы образования и функции английских отонимных неологизмов с основами Обама и Трамп. Статья определяет понятие неологизма и отонимного неологизма в частности, под которым понимается неологизм, образованный от антропонимов с помощью различных способов словообразования. Работа обобщает научные подходы и аспекты в изучении новообразований, устанавливает основные способы словообразования отонимных неологизмов и дает их краткую характеристику (телескопия, словосложение, деривация). Телескопия, которая по результатам исследования является наиболее продуктивным способом словообразования отонимных неологизмов, представлена двумя моделями: полная основа первого слова и усеченная основа второго; усеченная основа исходного слова и полная основа второго. При деривации наиболее продуктивными оказались суффиксы -ish, -ist, -ian, -mania, -less, -ly, -ism, -fied и префиксы anti-, post-, pre-, in. Словообразование происходит по двум основным моделям:  $N + N = N$ ;  $N + V = V$ . В исследовании выявлены и проанализированы функции отонимных неологизмов: экспрессивная (выражение субъективного отношения адресанта к явлениям действительности), номинативная (появление новых понятий, предметов, которые постепенно усваиваются социумом и необходимость их номинации), компрессионно-информативная (номинативная путем экономии языковых средств) и диагностическая (отображение изменений, происходящих в обществе).*

**Ключевые слова:** неологизм, отонимный неологизм, телескопия, деривация, словосложение, экспрессивная функция, номинативная функция, компрессионно-информативная функция, диагностическая функция.

*N. Bilous, N. Novokhatska. Ways of Formation and Functions of the English Onym-based Neologisms with Obama and Trump Root Morphemes. The article is devoted to the notion of English neologisms and*

*onym-based neologism in particular. It defines this linguistic phenomenon as a neologism formed from anthroponyms with the help of various word formation methods. The work summarizes scientific approaches and aspects in the study of neologisms, establishes the basic ways of word formation of onym-based neologisms and submits their brief description (blending, compounding, and derivation). Blending, which according to the results of the study is the most productive way of word formation of the onym-based neologisms, is represented by two models: the complete stem of the first word and the shortened stem of the second one; the shortened stem of the original word and the complete stem of the second one. Derivation is a process of creating new language units on the basis of the other ones by means of stem expansion with the help of suffixes and prefixes. The following suffixes -ish, -ist, -ian, -mania, -less, -ly, -ism, -fied, and prefixes anti-, post-, pre-, un- appeared to be the most productive. The compounding takes place according to two basic models:  $N + N = N$ ;  $N + V = V$ . The research outlines and analyses basic functions of onym-based neologisms: expressive (expression of the subjective attitude of the addressee to the phenomena of reality), nominative (the emergence of new concepts, subjects that are gradually assimilated by the society and the need for their nomination), compressive (nomination via the economy of language means) and diagnostic (reflecting changes occurring in a society). Quite often the functions are interrelated and an onym-based neologism performs several functions simultaneously.*

*Key words: neologism, onym-based neologisms, blending, derivation, compounding, expressive function, nominative function, compressive function, diagnostic function.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на стрімкий розвиток інформаційних технологій, прогресивних форм спілкування (чати, соціальні мережі, Інтернет статті з можливістю коментувати новини і отримувати відповіді на свої висловлення), виникла потреба у вираженні думок шляхом економії мовних засобів. Ця тенденція призвела до виникнення неологізмів загалом і відонімних неологізмів зокрема, які передусім відображаються, засвоюються та закріплюються у мові ЗМІ. Отже, *актуальність* роботи зумовлена необхідністю фіксації та стандартизації таких лексем у мові з метою заповнення лакун у їх розумінні та інтерпретації.

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** Неологізми вивчалися у функціональному (О. В. Волостних, В. А. Голець), екстралінгвістичному (І. М. Чурилова), психолінгвістичному (С. І. Тогоєва, В. В. Петров), соціолінгвістичному (Л. П. Крисін, О. Д. Дуліченко) та прагматичному (О. І. Дзюбіна) аспектах тощо. В останні роки неологізми досліджуються також за допомогою комплексного підходу, що включає аналіз семантичних, стилістичних, комунікативно-прагматичних, психолінгвістичних особливостей дискурсів певних політичних діячів та політиків (А.П.Міньяр-Белоручева). Похідні іменники з вершинами-онімами стали об'єктом дослідження Рибачківської Л. Є.

**Метою** статті є визначення способів творення англійських відонімних неологізмів.

Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**:

1. здійснити вибірку англійських відонімних неологізмів; що походять від прізвищ американських президентів Obama і Trump;
2. дати поняття відонімного неологізму;
3. класифікувати відонімні неологізми за словотвірними характеристиками;
4. визначити найпродуктивніші моделі їх словотвору;
5. описати основні функції відонімних неологізмів.

**Матеріал дослідження** складають Інтернет-ресурси та періодичні видання за 2008-2018 роки, а також словники Macmillan, Collins, Urban Dictionary.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За визначенням О. О. Селіванової, неологізм – це слово чи сполука, використані мовою в певний період на позначення нового або вже наявного поняття в новому значенні й усвідомлюються як такі носіями мови [6, с. 417].

За даними Етимологічного словника англійської мови, лексему neologism (від фр. néologisme, нео + гр. logos «слово» + ism) на позначення «практики інновації в мові» вперше застосовано у 1772 році при перекладі з французької мови [10].

Під поняттям відонімний неологізм у даній статті розуміємо неологізм, утворений від антропонімів за допомогою різних способів словотвору.

Серед проаналізованих прикладів найчисельнішою виявилася група слів, утворених шляхом телескопії. **Телескопія** – процес злиття повної основи одного слова зі скороченою основою іншого або ж злиття скорочених основ двох слів [4, с. 54]. Телескопічне слово є результатом створення специфічного концепту, утвореного завдяки поєднанню як мінімум двох відомих концептів і вираженого шляхом злиття лексем. Як зазначає А. М. Шевельова,

телескопія – це спосіб «віртуального» словоскладання, оскільки з точки зору смислової структури телескопічні утворення відповідають складним словам, а значення їх вихідних компонентів присутнє як фонові знання і враховується при творенні і декодуванні телескопічних слів [8, с. 5].

У сучасному мовознавстві на позначення терміну «телескопія» використовуються наступні: бленд, гібридизація, злиття, контамінація, стягнення [3; 4].

За структурними характеристиками неологізми-телескопи поділяються на такі групи [1, с. 62]:

1. Складені з повної основи першого слова та усіченої основи другого: *Trumpacabra* (Trump and chupacabra), *Trumpkistan* (Trump and Pakistan), *Trumplication* (Trump and complication), *Obamaberry* (Obama and Blackberry), *Obamanomics* (Obama and Economics).

2. Складені з усіченої основи першого вихідного слова та повної основи другого: *Obamad* (Obama and mad), *Oba-magic* (Obama and magic), *Obamagnetism* (Obama and magnetism).

У ході дослідження виявлено не лише іменники-телескопи, а й дієслова та прикметники, що утворені шляхом телескопії. Наприклад, *Trumplicious* (Trump and delicious), *Trumplish* (Trump and English), *Tramplain* (Trump and complain), *Trumplicate* (Trump and complicate), *Trumplieve* (Trump and believe).

Наступним за продуктивністю способом творення відонімних неологізмів є деривація. **Деривація** (від лат. derivation – утворення, відведення) – процес творення одних мовних одиниць (дериватів) на базі інших, що вважаються вихідними, шляхом «розширення» кореня за рахунок афіксації [9, с. 129]. Деривація передбачає суфіксацію та префіксацію. Найбільш продуктивними виявилися суфікси –ish, -ist, -ian, -mania, -less, -ly, -ism, -fied. Наприклад, *Trumpless*, *Trumply*, *Trumpmania*, *Trumpish*, *Obamian*, *Obamism*, *Obamist*, *Obamafied*. Серед найпродуктивніших префіксів зафіксовано anti-, post-, pre-, un- наприклад, *pretrumpian*, *anti-Obama*, *post-Obama*, *anti-trumpian*, *untrumpian*.

Найменш продуктивним способом виявилось **словоскладання**. Він полягає у поєднанні двох або більше основ в одну лексичну одиницю. Основними моделями, за якими утворено досліджувані відонімні неологізми є:

1) N + N = N. Наприклад, *Obama-apologist*, *Obamaland*, *Obama-nation*, *Trumpland*, *Trumplogic*, *Trumpline*, *Obamaczar*;

2) N + V = V. Наприклад, *to Trumpletweet*, *to trumplespeak*. Слід зазначити, що іменник, який виступає першим словотворчим елементом у даній моделі, є телескопічним утворенням *Trumple* (Trump + uncle).

Прагматичний аналіз використання відонімних неологізмів у мові ЗМІ показує, що вони виконують декілька функцій.

Перш за все, слід зупинитися на експресивній функції відонімних неологізмів, що виявляється через вираження суб'єктивного відношення адресанта до явищ дійсності, понять тощо. Оскільки діяльність засобів масової інформації спрямована на формування суспільної думки, вони завжди беруть до уваги сприйняття тієї чи іншої аудиторії. Щоб успішно реалізувати свою мету, ЗМІ завжди враховують потреби, інтереси, мотиви і відповідні характеристики читача. Залучаючи нові слова, ЗМІ привертають увагу адресата новизною та незвичністю, а також посилюють експресивність тексту. При цьому неологізми можуть бути як позитивно, так і негативно забарвленими [2, с. 194; 7, с. 302]. Наприклад, ***Trumpocalypse: The End Game. You can see where this is headed, the once bright and shiny democracy going down the drain before the holidays are out.***

*The Treasury Department is ending an ineffective **Obammunist** Regime program that promised to help millions of Americans save for retirement, the government announced Friday.*

Номінативна функція є характерною для всіх лексичних одиниць, зокрема відонімних неологізмів, оскільки вони з'являються у результаті появи нових понять, предметів, що поступово засвоюються соціумом. Таким чином, новоутворення збагачують словниковий запас мови та заповнюють лексичні лакуни [2, с. 193; 7, с. 300]. Наприклад, ***Trumpkin: Americans are carving their Halloween pumpkins as Donald Trump. In honour of the first 100 days in office Starbucks is introducing the new **trumpaccino**. It's made mostly with white milk, no chocolate, and blended with therapy and the promises that don't end up, and sugar-coated,***

*sprinkled with ignorance and a dusting of orange powder. The Patient Protection and Affordable Care Act, known as **Obamacare** or the ACA, is the largest overhaul of the US healthcare system since the 1960s.*

Не менш важливою функцією відонімних неологізмів є компресивно-інформативна [7, с. 301]. Ця функція полягає у наданні конкретної інформації через прагнення до мовної економії. Неологізми, що реалізують, компресивно-інформативну функцію, виражають поняття однією словоформою і надають точну інформацію водночас, що допомагає економити мовні засоби [1, с. 62]. Наприклад, *I shoot up the New York Times and other fake news sites every hour to see what havoc Trump's been causing. I am a **Trumpaholic**. **Trumplish** is a syntax-free language. It uses English words but it follows none of our rules of grammar, has none of its own, and so cannot be translated into English. Or into any other language. When President Barack Obama took office in 2009, he pushed to keep his BlackBerry. Sadly, the **Obamaberry** is no more. Goodbye **Obamaberry**, hello **Obamadroid**. The mobile device for the secure government set is now a "hardened" Samsung Galaxy S4.*

Окрім вище зазначених функцій усі відонімні неологізми виконують діагностичну функцію, адже неологізми відображають менталітет народу й смаки носіїв мови конкретного періоду, а також виражають зміни, що відбуваються у суспільстві. Наприклад, *In an inevitable and hardly surprising attempt to make a long election cycle more interesting, people are once again carving «**Trumpkins**» for Halloween.* У даному реченні національно-маркована лексема набуває додаткової негативно забарвленої конотації і відображає ставлення мовців до об'єкту дійсності. Таким чином з'являється ще одна реалія. До лексем такого типу відноситься також: *What's a **Trumpling**? Well, it's exactly what you'd expect: a dumpling decorated with Trump's mug. While these don't actually exist in real life – thank heavens – the digital version includes some of Trump's most famous facial expressions and one-liners. Just in case the political campaigns haven't yet overwhelmed ALL of your senses, you can now taste your politics, too. The iconic Northside Café in Winterset, Iowa, is now serving a **Trumpburger**, “for the man who likes to ham it up for the cameras,” according to the menu.*

**Висновки та перспективи дослідження.** Аналіз підходів науковців до предмету дослідження й власні наукові здобутки свідчать про появу великої кількості відонімних неологізмів у результаті політичних та соціальних змін у суспільстві. Основними продуктивними моделями їх формування є телескопія, словоскладання та деривація. Відонімні неологізми виконують експресивну, номінативну, компресивно-інформативну та діагностичну функції. Перспективою подальших досліджень є встановлення способів їх перекладу українською мовою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Білоус Н.П., Новохатська Н.В. Способи творення та особливості функціонування неологізмів 2015-2017 років / Н.П. Білоус, Н.В. Новохатська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць. – Острого: вид-во Національного університету «Острозька академія», 2017. – Вип. 64. – Ч. 1. – С. 60-63.
2. Кончакова С. В. Прагматические функции неологизмов в современных СМИ / Светлана Валентиновна Кончакова // Вестник ТГУ. – 2015. – №11. – С. 193-197.
3. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови: [монографія] / М. І. Мостовий – Харків: Основа, 1993 – 175с.
4. Омельченко Л. Ф. Телескопійні слова сучасної англійської мови та їх структурно-семантична характеристика / Л. Ф. Омельченко. // Збірник Львівського університету. Іноземна філологія. – 2003. – №15. – С. 49-54.
5. Рибачківська Л.Є. Словотвірні гнізда з вершинами-онімами в українській та англійській мовах: контрастивний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.17 "Порівняльно-історичне і типологічне мовознавство" / Рибачківська Людмила Євгенівна. – Київ, 2017. – 20 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – К.: Полтава: Довкілля, 2006. – 716 с.
7. Циганкова З. М. Функції неологізмів в англомовних романах жанру "чикліт" / З. М. Циганкова // Одеський лінгвістичний вісник. – 2014. – Вип. 4. – С. 300-304.
8. Шевелева А. Н. Структура и семантика телескопических производных с точки зрения когнитивной лингвистики (на материале современного английского языка): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 "Германские языки" / Шевелева Анна Николаевна – Санкт-Петербург, 2003. – 18 с.

9. Ярцева В. Н. Языкознание: большой энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова, В. Н. Ярцева. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 682 с.

10. Online Etymology Dictionary // Douglas Harper. – Режим доступу до ресурсу : [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=neologisme](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=neologisme)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Наталія Білоус** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

*Наукові інтереси:* сучасні аспекти лексикології й перекладознавства.

**Наталія Новохатська** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Київського національного торговельно-економічного університету.

*Наукові інтереси:* сучасні аспекти лексикології й перекладознавства.

УДК 811.161.2'373.611

## СКЛАДНІ ВИПАДКИ МОРФОНОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ДЕВЕРБАТИВІВ

**Інна ДЕМЕШКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто проблемні питання дериваційних відношень, напрямків морфологічних трансформацій, визначено нові класифікаційні принципи морфологічного аналізу девербативів, окреслено проблеми моделювання віддіслівних іменників у сучасній українській мові. Установлено, що реконструкція вершинних діслів словотвірних гнізд дає можливість правильно визначити напрямок словотвірної мотивації, морфологічний тип і встановити морфологічну модель. Зазначено, що фінальні елементи діслівної основи, які зазнають змін під впливом ініціалі форманта, сигналізують про можливі морфологічні операції (усічення, консонантні, вокалічні альтернації, нарощення суффіксальної чи кореневої морфем, модифікації наголосу) у віддіслівному похідному.*

**Ключові слова:** словотвірна морфологія, девербатив, словотвірна гніздо, морфологічна будова.

*Інна Демешко. Сложные случаи морфологического анализа девербативов. В статье рассмотрены проблемные вопросы деривационных отношений, направлений морфологических трансформаций, определены новые классификационные принципы морфологического анализа девербативов, обозначены проблемы моделирования отглагольных существительных в современном украинском языке. Установлено, что реконструкция вершинных глаголов словообразовательных гнезд дает возможность правильно определить направление словообразовательной мотивации, морфологический тип и установить морфологическую модель. Отмечено, что финальные элементы глагольной основы, которые изменяются под влиянием инициали форманта, сигнализируют о возможных морфологических операциях (усечение, консонантные, вокалические альтернации, наращивание суффиксальной или корневой морфем, модификации ударения) в отглагольном производном.*

**Ключевые слова:** словообразовательная морфология, девербатив, словообразовательное гнездо, морфологическая структура.

*Inna Demeshko. Difficult cases of the morphemic-phonological analysis of verbal derivatives. The article reveals the problem issues of derivational relations, directions of morphonological transformations; it defines new classificatory principles of morphonological analysis of verbal derivatives, it also covers the problems of modeling verbal nouns in the modern Ukrainian language. It has been established that the reconstruction of vertex verbs of word-forming families gives a chance to determine the accurate direction of word-building motivation, morphonological type and morphonological model. It has been pointed out that final elements of a verbal stem which are changing under the influence of formant initials, signals of possible morphonological operations (reduction, consonant and vocal alternations, lengthening of suffix or root morphemes, accent modification) in verbal derivatives. The complex research of the subsystem of verbal word-building in the Ukrainian language enables to define morphonological models of verbal derivatives of substantive, adjectival, verbal, adverbial zones, their universality and expressive specialization in formation of verbal derivatives, as well as it contributes to finding out the peculiarities of transformational processes.*

**Key words:** derivational morphonology, verbal derivatives, word-forming family, morphonological structure.

**Постановка проблеми.** Словотвірна морфологія належить до маргінальних галузей на межі словотвору й фонології, що вивчає зміни фонем у процесі словотворення, фонологічну структуру морфем і їхніх аломорфів. Опис словотвірної морфології девербативів сучасної української літературної мови з огляду на її функційний характер, також динамічні процеси в мові, зрушення, що відбулися в її корпусі протягом останнього



часу, дає вагомі підстави визначення нових класифікаційних принципів морфологічного аналізу девербативів. В україністиці початку ХХІ століття помітна тенденція до ускладнення досліджень зі словотвірної морфології, що зумовлено намаганням глибше проникнути в механізм функціонування морфологічного проміжного рівня мови в цілому й кожної морфологічної трансформації зокрема. Воно виявилось передусім у зверненні дослідників до вивчення морфології словотвірної парадигми і словотвірного гнізда. Зазначимо, що в українській мові, незважаючи на численні праці з морфології, й досі потребує подальшого опрацювання й уніфікації термінологія і проблеми морфологічного аналізу похідних.

**Мета статті** – розгляд проблемних питань дериваційних відношень, вияв критеріїв напрямку мотивації девербативів та встановлення морфологічних процесів у віддієслівних похідних. Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: 1) розглянути проблемні питання морфологічного аналізу девербативів у сучасній українській мові; 2) установити критерії напрямку мотивації віддієслівних іменників; 3) виявити морфологічні процеси у віддієслівній деривації іменників, які вказують на первинні форми дієслова; 4) розглянути складні випадки морфологічного аналізу девербативів у структурі словотвірних гнізд. Ці завдання можна розв’язати, установивши напрямки словотвірної мотивації в словотвірному гнізді, у даному випадку з вершинним дієсловом, і проаналізувавши мотиваційні відношення. Аналіз співвідношень компонентів немотивованої частини значення мотивованих слів і значень словотвірного форманта дозволяє виявити семантичні властивості форманта. Для вивчення цих проблем залучені не тільки загальноживані слова, але й оказіональні утворення. Залучення оказіональних утворень дає змогу визначити ступінь продуктивності форманта, словотвірного типу, а також визначити семантичні обмеження, зокрема можливість утворення слів з відповідним формантом (того чи того словотвірного типу), омонімію вершинних дієслів і словотворчих засобів [2].

Матеріалом для дослідження послуговували 2 014 самостійно укладених словотвірних гнізд з вершинним дієсловом із використанням тлумачних, діалектних, словотвірних, морфемних, етимологічних словників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасному українському мовознавстві в межах словотвірної морфології досліджено основи теорії морфологічного опису (В. О. Горпинич), проблеми аглютинативності в словотворенні, сполучуваності на морфемних швах (Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська), закономірності реалізації морфологічних явищ у системі словотвору (К. Г. Городенська, М. В. Кравченко), морфологічні процеси в системі іменників (Л. І. Комарова, Л. О. Кондакова) і словозміни дієслів української мови (І. В. Козленко), морфологічні модифікації в процесі словозміни та словотворення прикметника (Л. В. Асіїв).

На початку ХХІ ст. з’являються праці, присвячені дослідженню морфологічних процесів у словозміні та словотворі стародавньої мови другої половини XVI–XVIII ст. (Н. П. Русаченко), дериваційної морфології російських говорів (О. Г. Антипов), типологічному аналізу морфології неспоріднених мов (старогрецької, латинської, германських мов) (Н. І. Даниліна). Фактична база морфології поповнюється описом мовних систем і їхніх фрагментів (О. М. Вольф, Д. Б. Очирова, В. Піреллі, М. А. Рибаків, І. М. Рябов, В. Ф. Сухопар, М. М. Шабанов, та ін.). Водночас, питання словотвірної морфології віддієслівних дериватів в українській мові залишається відкритим. Це зумовлює актуальність дослідження словотвірної морфології девербативів у синхронному аспекті з елементами етимологічного аналізу з метою вивчення особливостей морфологічних трансформацій СГ з вершинними дієсловами (нечленованими і членованими, питомими і запозиченими).

Словотвірне гніздо стало предметом дериватологічних студій В. О. Горпинича, В. В. Грещука, О. А. Земської, Є. А. Карпіловської, Л. І. Коржик, В. В. Лопатіна, О. Д. Микитин, Г. М. Потапової, Г. В. Пристай, О. М. Тихонова, І. С. Улуханова, М. Ю. Федурко та ін.

СГ унаочнює словопороджувальну активність твірного слова, дає можливість сумістити перспективний підхід із ретроспективним, забезпечуючи цим повний опис

словотвірних процесів. Тільки сформувавши віддієслівні СГ, можна переходити до їхньої морфонологічної кваліфікації: установлення морфонологічних типів, класів, морфонологічних моделей, які словотворчі компоненти і засоби визначають морфонологічну специфіку СГ. На сучасному етапі розвитку українського словотвору досить гостро постає проблема морфонологічного аналізу девербативів з вершинними дієсловами (нечленованими і членованими, питомими і запозиченими), оскільки ці похідні мають системну ієрархію і притаманні засоби вираження, які слугують пізнанню внутрішньо семантичної організації віддієслівних похідних.

**Виклад основного матеріалу.** Новітні наукові спроби спрямовані на визначення сутності і функціональної значущості словотвірної морфонології, кваліфікації морфонологічних засобів, аналізі функцій різних типів альтернатив, установленні детермінантів морфонологічних перетворень у структурі похідних і встановленні морфонологічних класів відіменникових і віддієслівних СГ, визначенні функцій морфонологічних моделей, залучених до процесів словотворення, установленні структурних типів СП ЛСГ іменників, дієслів, виокремленні зон СП за частиномовною належністю дериватів та ін. Морфонологічний аналіз дає змогу вичленувати одиниці і вказати модифікації (чергування), вплив на вибір і морфонологічну позицію, структуру морфем, що перебувають у постпозиції, врахувати вплив твірного суфікса на твірну основу.

У процесі еволюції мови СГ поповнюються девербативами-неолексеми на позначення: 1) назв осіб: *відроджувальник, впроваджувач, грантодавець, державолюбець, апелювач, зцілювач, пожертвувач, пильнувач, паркувальник, перегінник, рекламолюб, виструнченець*; 2) опредметнених дій (станів): *лобіювання, всезрівнялівка, трубоподіл, почутини, кортячка, словотеча*; 3) конкретних понять: *рубанець*. Межі словотвірних гнізд рухомі, адже під впливом лінгвальних і екстралінгвальних чинників СГ можуть поповнюватися новими словами (пор. *автоперевізник, апелювач, виступовець, пікетувальник, пролазництво, форматорка, доїльник; ленінопад, світлописець, мандотоносець, брудопомазання, юрмоутворення, шанолубний, духозрушення, берегоукріплення, металокрадій, застаовутримувач, кулевловлювач, яйцерізка*). Заповнення СГ з вершинним дієсловом передбачуване, системне, але обмежене у вираженні семантичних функцій, що властиве для стилістично маркованих девербативів: *А що ж ми? Де ж наші державотворчі, державочинці, державолюбці?* (Є. Дудар). *<...> дець там задіяне пустослів'я, і словотеча розважлива, і настирність нещирих дорадників, і відданих, непрошених ворогів <...>* (Ю. Боярунець). *Утиш, озовися немовчною лірою І ... хочеш – згуби, а хочеш – спаси* (О. Куликов) [2].

Враховуючи гетерогенний принцип класифікації частин мови (семантичний, морфологічний, синтаксичний, словотвірний), необхідно зазначити, що похідні набувають вторинного значення, а стилістична маркованість, оказіональність теж зберігають напрямок мотивації, якщо похідні мають афіксальні показники. Системне вивчення словотвірної спроможності того чи того лексико-граматичного класу дає змогу простежити взаємозв'язок між смисловими структурами твірної і похідної одиниць, передбачити утворення дериватів, установити інвентар словотворчих засобів для експлікації його, виявити системні відношення (синонімічні, омонімічні) між похідними, напрямок словотвірної мотивації, проаналізувати морфонологічні зміни при поєднанні різного типу фіналей твірних дієслівних основ зі словотворчими засобами, відобразити динаміку словотвірного процесу та окреслити певні закономірності дериваційних процесів зумовлює необхідність створення типології словотвірної морфонології з опертям на твірну основу як типологізувальний чинник. Опис словотвірної морфонології віддієслівних дериватів здійснюється на основі гніздування, враховуючи семантичні і сполучувальні словотворчих формантів. Визначення словотвірних значень допомагає встановити взаємовідношення різних засобів вираження одних і тих же значень. Враховуючи значення, семантичні межі, доцільно розглянути словотвірно-морфонологічну специфіку похідних кожної частини мови. При морфонологічному аналізі необхідно також враховувати семантику слова. Пор., девербативи *боріння* має значення „дія за знач. *бороти* і *боротися*” (СУМ 1, с. 218); *брикання* – „дія за знач. *брикати* і *брикатися*” (СУМ 1, с. 235).

Досить актуальним залишається питання мотивації для словотворення, оскільки співвідношення мотиватора і мотивата становить сутність дериваційного процесу і дериваційного механізму. Урахування структурних і семантичних особливостей похідного дозволяє виявити твірне слово. Відсубстантивне походження ряду дієслів підтверджують морфологічні процеси (морфологічні альтернації на морфемному шві, зміна наголосу) спільнослов'янської та спільнослов'янської доби. Напрямок словотвірної мотивації дозволяє встановити походження лексичної одиниці. Наприклад, лексема *ліквідація* у «Словообразовательном словаре русского языка» О. М. Тихонова (1990), «Українсько-російському словотворчому словнику» З. С. Сікорської (1995) подається як віддієслівне утворення, а в «Кореневому гніздовому словнику української мови» Є. А. Карпіловської (2002) – це вершинне слово, від якого утворено похідне дієслово *ліквідувати*. Підтримуємо думку Є. А. Карпіловської, що лексема *ліквідувати* відсубстантивного походження, на це вказує і походження слова *ліквідація* (< середньолат. liquidatio – закінчення справи < liquidus – вільний від боргів) (СІС, с. 593, ЕСУМ, 3, с. 260). До десубстантивів належать і похідні *грішити* (від *grīx*) (ЕСУМ, 1, с. 598), *жалкувати*, *жаліти* (від *жаль*) (ЕСУМ, 2, с. 186), *лікувати* (від *лік-0<sup>2</sup>*, *лік(а)<sup>2</sup>* (засоби лікування)) (ЕСУМ, 3, с. 260), *мастити* (від *масть-0<sup>2</sup>* (мазь)) (ЕСУМ, 3, с. 410), *лишити* (похідне від *ліхъ*) (ЕСУМ, 3, с. 253), *ловити* (похідне від *ловъ*) (ЕСУМ, 3, с. 277), на це вказує етимологія цих слів. Етимологічний аналіз, крім структурного, сприяє з'ясуванню напрямку мотивації і визначенню походження слова: перед нами дієслово чи відіменникове дієслово. Одним із важливих критеріїв синхронної словотвірної похідності є перфективізація спільнокореневого з іменником дієслова, якщо іменник має у своїй основі дієслівний префікс (Ж. Ж. Варбот, А. Мейє, К. Г. Городенська, М. В. Кравченко, О. Ф. Пінчук та ін). Пор., *наказати* – *наказ*, *виступити* – *виступ*, *уявляти* – *уява* і под. Для відіменникових дієслів характерним є збереження в структурі дієслівних основ іменникових формантів, а для віддієслівних іменників – наявність в основі дієслова префікса. Таким чином, напрямок мотивації встановлюється на основі семантичних і формальних засобів, що пов'язані відношеннями мотивації.

При виконанні морфологічного аналізу необхідно враховувати питання множинності мотивації. Так, наприклад, девербативи на *-ець* (*переселенець*, *поповненець*, *обранець*, *посланець*, *закоханець*) (49), пов'язані з основами пасивних дієприкметників. При творенні похідних відбувається усичення дієслівних суфіксів і розширення форманта. Дієслівні суфікси не так потужно використовують потенції фонологічної системи мови, але в системі віддієслівного словотворення основотвірний суфікс *-ува-* зазнає часткового усичення і в похідних та кшталт *кер-ів-ник*, *буд-ів-ник*, *прац-ів-ник*, *мандр-ів-ник* словотворчий формант становить суфікс *-ник*, оскільки компонент *-іє-* – аломорф основотвірного суфікса *-ува-*. Дія форманта на твірну основу залежить від його фонологічної структури. Так, якщо ініціаль суфікса складається з голосної переднього ряду /i/, то відбуваються консонантні альтернації C//C' (палаталізація приголосного мотиватора), а якщо /e/ – консонантні альтернації P//P', T//T' (пор. *ходити* – *ходіння*, *возити* – *возіння*, *платити* – *платіж*, *свердлити* – *свердлій*; *поглибити* – *поглиблення*, *розграфити* – *розграфлення*; *коптити* – *копчення*). Отже, загальною умовою реалізації морфологічних змін є якість кінцевої фонемі дієслівної основи.

Доречно зауважити, що при морфологічному членуванні, крім морфем, звертаємо увагу на морфеми, що приєднуються до кореневої (*ж'ат-в(а)*, *відб'ит-ок*) чи суфіксальної морфеми (*бі-тв(а)*, *блиск-авіц'(а)*, *кос-овіц'(а)*, *біж-енець*) (йдеться про нарощення кореневої чи суфіксальної морфем) – при словотвірній морфології віддієслівних дериватів, уніфікси – переважно при відіменниковому словотворі, субморфи – при відіменниковому та відприкметниковому словотворі. Фінальні елементи дієслівної основи, які зазнають змін під впливом ініціалі форманта, сигналізують про можливі морфологічні операції (усичення, консонантні, вокалічні альтернації, нарощення суфіксальної чи кореневої морфем, модифікації наголосу) у віддієслівному похідному.

На сучасному етапі здійснення морфологічного аналізу доречно проводити з оперттям на словотвірні гнізда, з метою виявлення словотворчого потенціалу, дериваційної

спроможності твірних різної частиномовної належності. Комплексне дослідження підсистеми віддієслівного словотворення української мови дозволяє виявити морфологічні моделі девербативів субстантивної, ад'єктивної, вербальної, адвербіальної зон, їхню універсальність

та виразну спеціалізацію у творенні віддієслівних дериватів, а також сприятиме з'ясуванню закономірностей трансформаційних процесів.

Вивчення словотвірної морфології сучасної української мови неможливе без вивчення етимології вершинних слів СГ, зокрема вершинних дієслів, адже глибоке структурне дослідження необхідно проводити й на рівні діахронії, щоб на рівні синхронії описати й пояснити морфологічні трансформації похідних. Реконструкція вершинних дієслів СГ дає можливість правильно визначити напрямок словотвірної мотивації, морфологічний тип і встановити морфологічну модель. Розглядаючи етимологію дієслів *багті* і *бажати*, стає зрозумілим наявність похідних від *бажати* – *баг-чі*, *баг-ну-ти*, *баг-а-ти*, які мають спільний праслов'янський корінь \*bag-. Саме етимологічний аналіз, крім структурного, дає змогу з'ясувати напрямок мотивації і визначити походження слова: перед нами дієслово чи відіменникове дієслово: пор. слова *бентэг* („послушник”, очевидно, запозичене з турецької мови; тур. bende „раб, слуга”, походить від перс. bende „тс.”) (ЕСУМ I, с. 168) – *бентеж/у/ти* „хвилюватися” (можливо, пов'язане походження слова з [бентэг], первісно могло означати „поневолювати” (під час ворожих набігів) (Там само, с. 168)), *бентежити-ся*, *бентеж-н(ий)*, *бентежн'-ість*, *бентежн-о*; *беит/а/ти* (діал. „ганити, лаяти”) (запоз. з польської мови; походить від ст. beszte „бестія”) (ЕСУМ I, с. 180) – *беитанін(а)* (діал. „лайка, дорікання”).

При морфологічному моделюванні виникають проблеми і при визначенні морфологічного типу. Наприклад, слова *везті* і *возіти*, *нести* і *носіти* знаходяться на одному ступені деривації, але мають різні морфологічні типи, морфологічні класи і морфологічні моделі. Чергування голосних /e/ – /o/ (*нести* – *носіти*, *везті* – *возіти*, *бресті* – *бродіти*) успадковане ще від спільноіндоєвропейської доби. Хоч виникнення цього чергування викликане, ймовірно, акцентними причинами, воно ще на спільнослов'янському ґрунті стало засобом диференціації словотвірних категорій та граматичних значень. Первинна дієслівна основа творилася з /e/, а похідна – дієслівна чи іменна з /o/: \**nesti* – \**nositi*; \**vezti* – \**voziti*; \**bresti* – \**broditi*. Словотвірне гніздо, вершиною якого є дієслово *возіти*, складається із 183 похідних, які нерівномірно розташовані на ступенях деривації, а дієслово *везті* складається із 134 похідних, ці вершинні дієслова належать до різних морфологічних класів (МК) і морфологічних типів (МТ), морфологічних моделей (ММ), які супроводжують реалізацію морфологічної структури. Так, у СГ, вершиною якого є дієслова *возіти* і *везті* (належить до СГ із нечленованими вершинними дієсловами на одиничну морфему {з}, {с}, {б}), виявлено неелементарні ММ, які супроводжують постання морфологічної структури субстантивної, вербальної, ад'єктивної зон. Основу цього морфологічного типу становлять три- і чотиризонні нечленовані вершинні дієслова на одиничну морфему {з}, {с}, {б}, для яких характерна альтернація консонантів за твердістю – м'якістю. У творенні девербативів субстантивної зони на *-ін'н'*, *-ій*, *-іль*, *-іж*, крім палаталізації, може відбуватися і зворотне чергування {с~д'}, {с~т'}: {с~т'} (9): *плетіти* – *плетіння*, *цвісті* – *цвітіння*, *мастіти* – *мастіння*; {с~д'} (8): *вєсті* – *ведіння*, *пря'сти* – *прядіння*; *замєсті* – *заметіль*; *красіти* – *крадїж*. Ці альтернації є диференційними ознаками у творенні девербативів МТ-2 таких регулярний неелементарних морфологічних моделей: ММ-1: Ун + С//С' + Ас (4 а. п.): *нести* – *нес'-ін'н'(а)*, *везті* – *вез'-ін'н'(а)*. ММ-2: У + С//Г + Ао (1 а. п.): *звєсті* – *звєдєння*, *красіти* – *квід-єн(ий)*. ММ-3: Ун + С//Г' + Ас (4 а. п.): *цвісті* – *цвітіння*, *вєсті* – *ведіння*, *густі* – *гудіння*, *красітися* – *квід'-ій*, *квід'-іж* (с//д'). Таким чином, морфологічну структуру СГ МТ-2 визначають альтернації С//С', С//Г, С//Г', які уможливають взаємодію обстежуваних дієслівних основ із відповідними формантами і зреалізовані в морфологічних моделях. А СГ з вершинними слова *возіти* і *носіти* належать до членованих похідних морфологічного типу, основу яких становлять словотвірні гнізда з вершинами-дієсловами, для яких характерна альтернація консонантів за

твердістю – м'якістю, переміщення наголосу на формант. Це переважно СГ, у яких вершина – питомі членовані дієслова на одиничну морфону {д}, {т}, {з}, {с}, {л}, {н}, {р} з основами на *-а-*, *-и-*. Консонантні альтернативи в кореневих морфемах, які належать до одного СГ, *вез/тí* – *воз/í/ти*, *нес/тí* – *нос/í/ти*, *гуд/í/ти* – *гус/тí*, *див/í/тися* – *дивл'/á/тися* зумовлені історично і не належать до морфонологічних. До морфонологічних належать чергування, які здатні виконувати морфотактичну функцію. У процесі словотворення морфонологічне чергування в основі спричиняється твірним морфом.

Розгляд фактичного матеріалу, який представляє понад 2 тисячі самостійно укладених словотвірних гнізд з вершинними дієсловами, дозволяє дійти висновку, що структуру словотвірних гнізд з вершинними дієсловами доцільно розглядати, враховуючи морфемну структуру (нечленовані / членовані), етимологію (питомі / запозичені), що дає змогу визначити морфонологічні класи, типи, морфонологічні моделі, словотворчі компоненти і засоби, що визначають морфонологічну специфіку кожного словотвірного гнізда, у яких похідні мають певну систему, ієрархію і притаманні засоби вираження, які слугують пізнанню внутрішньої семантичної організації девербативів.

Створення типології структурної організації СГ з вершинним дієсловом переконує в тому, що ММ СГ є визначальними в структурних трансформаціях конкретних і типових СП, звідси – у морфонологічних трансформаціях девербативів. Морфонологічні характеристики похідного зберігають інформацію про структурно-семантичні перебудови питомих та іншомовних твірних основ і вплив на них інвентаря дериваційних засобів, властивих для відповідного СГ. Морфонологічне моделювання девербативів певного синхронного зрізу досягатиме мети за умови врахування можливих морфонологічних трансформацій похідних, установлення аломорфів у певній мікросистемі; за таких умов синхронія відбиває динаміку системи – діакронію. Необхідно зазначити, що необхідно розрізняти фонетичні чергування від морфонологічних. Ступінь дериваційної й семантичної розбудови дієслівної основи є свідченням хронології вершинного слова у СГ.

Таким чином, близькість морфонологічної будови фіналі твірних основ семантично й етимологічно неоднорідних дієслів не може забезпечити однотипність та однорідність морфонологічної поведінки в структурі девербативів. Унаочнення морфонологічного чинника в процесі словопородження дає можливість вивчити валентні особливості формантів сучасної української мови [1, с. 34]. Особливості організації словотвірної системи доречно здійснювати в процесі вивчення парадигматичних і синтагматичних зв'язків між елементами цієї системи. Значення словотворчих засобів не ізольовані один від одного. Мета вивчення синтагматичних зв'язків у словотворенні – виявити види обмежень сполучуваності морфем і встановити в межах мотивованого слова елементи, що мають певні семантичні (а також формальні, стилістичні та ін.) властивості [3, с. 245].

Таким чином, СГ виконує домінуючу роль у систематизації українського словотвору, оскільки саме в ньому чітко простежуються закономірності дії внутрішнього механізму, який характеризується ієрархічними зв'язками між іншими комплексними одиницями словотвірної системи. СГ з вершинними дієсловами експліковані суфіксами *-а-*, *-ува-*, *-и-*, *-і-*, сформовані СП, що представлені субстантивною, вербальною, ад'єктивною і адвербіальною зонами. Реконструкція вершинних дієслів СГ дає можливість правильно визначити напрямок словотвірної мотивації, морфонологічний тип і встановити морфонологічну модель.

Структура та наповнення СГ з вершинними дієсловами залежить від словотвірних значень, що сформовані певною ЛСГ твірних дієслів та словотворчим засобом, походженням та частотою вживання дієслова. На словотвірну спроможність віддієслівних утворень впливає їхня функціонально-стильова характеристика: у загальномовних дієслів по-різному наповнені словотвірні зони словотвірної парадигми: це переважно всі чотири або три зони, у вузькоспеціальних дієслів – одна або дві словотвірні зони СП. Врахування семантичних, словотвірних відношень між твірним (дієсловом) і похідним у словотвірному гнізді допомагає виявити зв'язки, що існують між словами, що утворені різними способами словотворення.

Перспективу подальшого дослідження словотвірної морфології девербативів убачаємо у визначенні неелементарних морфологічних класів віддієслівних словотвірних гнізд у межах кожного морфологічного типу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демешко І. М. Морфологічна адаптація віддієслівних іменників на *-н'н'*, *-ен'н'* у сучасній українській мові / І. М. Демешко // Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту. – Серія : Лінгвістика. – Вип. III. – Херсон, 2006. – С. 29–34.
2. Демешко І. М. Морфологічна характеристика неолексем-девербативів у сучасній українській мові / І. М. Демешко // Вісник Дніпропетровського університету. – Серія : Мовознавство. – Т. 21. – № 11. – Вип. 19. – Т. 3. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2013. – С. 44–52.
3. Улуханов І. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания [4-е изд.] / И. С. Улуханов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Інна Демешко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* ономастика, термінологія.

УДК 811.111:81'255,4:32

## ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ НОМІНАЦІЙ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ГЕОПОЛІТИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

**Тетяна КУРБАТОВА, Ірина БОНДАР (Кривий Ріг, Україна)**

*Стаття присвячена словотвірним особливостям номінацій англійськомовної геополітичної картини світу, яка постає як відбиття геополітичної реальності в складній структурі життєвого світу індивіду, яка обумовлена його соціально-статусними характеристиками. Мовна та концептуальна картини світу знаходяться у відношенні постійної взаємодії. Внаслідок взаємодії людини з геополітичною реальністю в її свідомості і виникає певний семантичний простір як знання, ідеї, стереотипи, уявлення, закріплені в мові та збагачені національно-культурним досвідом народу. Вербалізація таких понять як геополітичний конфлікт, тероризм, війна, глобалізація, міграція, міжнародна безпека тощо стає можливою завдяки лінгвальним механізмам словотворення. Виявлено, що провідними способами словотворення цього фрагменту загальної англійськомовної картини світу виступають афіксація, телескопія, конверсія та аббревіація. Аналіз засобів вербалізації, відібраних методом суцільної вибірки, з урахуванням їх контекстів дозволив визначити, що сфера геополітики виступає одним із найпродуктивніших джерел поповнення словникового складу сучасної англійської мови.*

**Ключові слова:** номінація, вербалізація, англійськомовна картина світу, політика, афіксація, телескопія, запозичення.

*Татьяна Курбатова, Ирина Бондарь. Особенности словообразования номинаций англоязычной геополитической картины мира. Статья рассматривает особенности словообразования номинаций англоязычной геополитической картины мира, которая представляется отражением геополитической реальности в сложной структуре жизненного опыта индивида и обусловлена его социально-структурными характеристиками. Языковая и концептуальная картины мира находятся в отношениях постоянного взаимодействия. Вследствие взаимодействия человека и геополитической реальности в его сознании возникает определенное семантическое пространство в виде знаний, идей, стереотипов, понятий, которые закрепляются в языке и обогащаются национально-культурным опытом. Вербализация таких понятий, как геополитический конфликт, миграция, глобализация, терроризм, война, безопасность и т.д. становится возможной благодаря лингвальным механизмам словообразования. Установлено, что основными способами словообразования этого фрагмента обшей англоязычной картины мира выступают аффиксация, телескопия, конверсия и аббревиация. Анализ средств вербаллизации, отобранных методом сплошной выборки, с учетом их контекстов позволил определить, что сфера геополитики выступает одним из самых продуктивных источников пополнения словарного состава современного английского языка.*

**Ключевые слова:** номинация, вербаллизация, англоязычная картина мира, геополитика, аффиксация, телескопия, заимствования.

*Tetiana Kurbatova, Iryna Bondar. Peculiarities of word formation of nominations of the English-speaking geopolitical world view. The article deals with some peculiarities of word formation of nominations of the English-speaking world view, which is a reflection of the geopolitical reality in the complicated structure of an individual's experience and it is conditioned by social and structural characteristics. The linguistic and conceptual world views are constantly interacting. The geopolitical world view is one of world models which is explicated by means of the English-speaking geopolitical world view. Due to the interaction of an individual*

and the geopolitical reality in his/ her consciousness there appears a certain semantic space in the form of knowledge, ideas, stereotypes and notions, which are fixed in a language and enriched by the national and cultural experience. Verbalization of such notions as a geopolitical conflict, migration, globalization, terrorism, war, etc. becomes possible due to lingual mechanisms of word formation. It is established that leading ways of word formation of this fragment of the general English-speaking world-view include affixation, telescoping, conversion and abbreviation. Analysis of verbalization means with the view of their contexts allows indicating that geopolitics is one of the most productive sources of enriching the word stock of the modern English language. About 3200 English nominations chosen by the continuous sampling method from lexicographic sources (Merriam-Webster Collegiate Dictionary, Dictionary of Politics and Government, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford English Dictionary) and contexts that illustrate their use in modern English-speaking printed and electronic periodicals are under study.

**Key words:** nomination, verbalization, English-speaking world view, geopolitics, affixation, telescoping, borrowing.

Для сучасного мовознавства актуальною залишається проблема співвідношення мови, культури та мислення, або когніції. Результатом концептуалізації є формування концептуальної системи – системи концептів у свідомості людини або в колективній свідомості етносу, що утворює у вигляді структурованих та упорядкованих знань уявлення про світ [1]. Таким чином з'являються знання як продукт перероблення вербальної або невербальної інформації, яка формує концептуальну картину світу, яка стає основою для мовної картини, перебуваючи з нею в постійному взаємозв'язку [2]. Тенденції концептуалізації світу в гуманітарних науках відбиваються в дослідженнях різних картин світу, що відповідають сферам діяльності людини.

Геополітична картина світу є однією з моделей світу, яка експлікується через англійськомовну геополітичну картину світу. Предметом вивчення для лінгвістів виступають засоби вербалізації, які відбивають уявлення носіїв сучасної англійської мови про себе, свою країну, її роль у політичному житті світу. Дослідження лексики геополітики не втрачає своєї **актуальності** завдяки динамічному характеру цієї мовної підсистеми, яка потребує постійних наукових розвідок для з'ясування тенденції її розвитку. З огляду на вищезазначене, **метою цієї публікації** є дослідження англійськомовної геополітичної картини світу і аналіз творення її номінацій. **Суб'єктом** дослідження постає англійськомовна геополітична картина світу, **предметом** – особливості словотворення її номінацій. **Матеріалом дослідження** слугували 3200 англійськомовних одиниць, відібраних методом суцільної вибірки з лексикографічних джерел (Merriam-Webster Collegiate Dictionary, Dictionary of Politics and Government, Longman Dictionary of Contemporary English, Oxford English Dictionary) та контекстів, що ілюструють їх уживання в сучасних англійськомовних друкованих та електронних періодичних виданнях.

Для сучасної англійськомовної геополітичної картини світу характерні способи словотвору притаманні для сучасної англійської мови взагалі, а саме: морфологічний словотвір, лексико-семантичний словотвір та запозичення. Серед словотвірних способів виділяються афіксація (45% номінацій), конверсія (6%), телескопія (7%) та аббревіація (12%). Крім того, безперервно відбуваються номінативні процеси як реакція на зміни в навколишньому середовищі.

Словоскладання як різновид словотвору являє собою злиття двох чи більше основ, з можливими подальшими змінами новоутвореного композита. Основними й найбільш продуктивними моделями залишаються такі:  $N+N=N$  та  $A+N=N$  (65% випадків словоскладання): *spymaster* (a man who is in charge of spies), *graymail* (a threat used by the defence in a spy trial to reveal national secrets unless the government drops the case against the defendant), *backstage* (kept from public scrutiny; secret). Спостерігається утворення нових номінацій шляхом злиття дієслова та прикметника (*build-up*, *break-down*, *break-in*, *break-up*, *lobby-in*, *take-over*).

Телескопія – злиття або зрощення першої вихідної основи (у скороченій або повній формі) з кінцевим (повним або скороченим) другим елементом, у результаті якого утворюється нове слово, яке зберігає у своєму значенні бінарність структури. Слова-злитки свідчать про розвиток словотвірної структури та словникового складу мови. Наприклад, **Obamania/ObamaMania** (the intense excitement over Barack Obama winning the 2008 Presidential Election), **Chermany** (China and Germany taken together as an economic unity or

market), **Chimerica** (China+America), **Chindia** (China+India), **Chindonesia** (China+India+Indonesia), **shampaign** (sham+campaign – a fake, insincere, or misleading campaign, particular for political office), **pollutician** (pollution+politician – a politician who supports initiatives and policies that harm the environment), **Eurogeddon/Euro-geddon** (Europe + Armageddon – an extreme European economic, political, or military crisis) [3].

Афіксація залишається одним із найпродуктивніших способів словотворення (45%). Наприклад, суфікс **-ship**, який давно став непродуктивним, використовується при утворенні нових номінацій (*showmanship, statesmanship, democratatorship (dictatorship that pretends to be a democracy by holding sham or fixed elections)*).

Серед традиційних іменникових суфіксів високу продуктивність виявляють **-er, -or, -ing, -ist, -ism, -ty, -ence, -ance, -tion, -sion, -cy, -ment** (27% номінацій) (*sleeper, governor, governance, conference, conspiracy, harmonization, amity, alliance, traitor, impeachment, summitry, neutrality, accession*). Зазначені суфікси беруть участь у творенні нових номінацій концептосфери ГЕОПОЛІТИКА: *globalism, antiglobalism, presidentialness, politainer, bilateralism*. Менш задіяними виявилися суфікси **-ship, -ing, -hood, -ness**: *brinkmanship, statehood, membership, meeting* (0,3%).

Для лексичних одиниць, що вербалізують концептосферу ГЕОПОЛІТИКА, традиційним є використання формантів грецького (**geo-, hyper-, neo-, -mania, -phobia**) та латинського походження (**co-, -nomy**): *co-dependent, co-dependency, co-sign, autonomy, megalomania (extreme pleasure in someone's own power or importance), kleptography (the secret theft of information using a security hole deliberately built into a cryptographic system), genopolitics (the study of the genetic basis of political actions and attitudes)*.

Для дієслів характерним є вживання суфікса **-ise (-ize)** (15%): *optimize, itemize, obamacize, anglicize, harmonize, Americanize*. Менш поширеними є суфікси **-fy, -ate, -ite, -ve**: *ratify, negotiate, multipartite, dissolve, collaborate, assimilate*. Для ад'єктивних номінацій продуктивними суфіксами є **-able, -al, -ive** (27%): *federative, collective, bilateral, national, peaceful*.

Серед префіксів найпоширенішими виступають **non-, inter-, de-, il-, im-, inter-** (36%): (*non-candidate, non-governmental, non-aggression, de-policing, illegal, immigrant, impeach, impose, international, intergovernmental*).

До арсеналу афексоїдів (суфіксоїдів та префіксоїдів) залучені як запозичені елементи (**-phobia, -graphy, mega-, -politics, -mania, bio-, anti-, multi-, hyper-, super-**), так і загальноновживані (**-free, -friendly, -intensive, -wide, -wise, -oriented**). Наприклад, *tariff-free, duty-free, gay-friendly, Bushonomics, Obamanomics, megalomania, kleptography, genopolitics, hyperwhite, hyperpower, super-diversity, bioterrorist, Baracknophobia, geofence* [3].

Активним словотворчим формантом є **Euro-** (1,2%): *Europhilia (admiration for Europe, Europeans, or the European Union), Europhobia (dislike for or hostility to Europe, Europeans, or the European Union), Europhobic (hostile to Europe, Europeans, or the European Union), Europol = European Police Office (an international association devoted to fighting cross-border organized crime within the European Union), Euro-sceptic/eurosceptic (a person who is opposed to increasing the powers of the European Union), Eurotax (a tax imposed by the European Union), Eurozone/eurozone (all those countries that have joined the European single currency, considered as a group), Eurobabble (pretentious jargon or meaningless talk relating to or emanating from the European Union)* [4].

Конверсія, як перехід з однієї частини мови в іншу без зміни форми слова, також поширена в текстах суспільно-політичної тематики. Найпродуктивнішою моделлю конверсії в сфері геополітики є Noun→Verb (*bluff – to bluff, base – to base, blockade – to blockade, reign – to reign, reform – to reform, dollar – to dollar, brain – to brain*).

Основою для створення багатокомпонентних лексичних номінацій можуть виступати одиниці синтаксичного типу: *just-in-time politics (a form of politics in which ad hoc coalitions and relationships are built around issues instead of parties or ideologies), new white flight (the migration of whites to areas or states that are not racially diverse and that have relatively low rates of crime and other social ills), cloak-and-dagger (characteristic of or concerned with intrigue and espionage), big-stick policy (force or the threat of using force)*.



Щодо лексико-семантичного способу словотвору, слід згадати випадки перенесення значення, наприклад: *the Pentagon* – будівля та військове відомство (*the pentagonal building serving as the headquarters of the U.S. Department of Defense, near Washington, DC, the U.S. Department of Defense*), *power* – політична чи військова міць та держава, наділена таким ресурсом (*the military strength of a state the sea power of Venice; a state or country, esp. one viewed in terms of its international influence and military strength*) [4].

Субстантивовані одиниці (0,4%) (*the unemployed, the coloured, locals, Federals*) мають такі ознаки іменника, як артикль, форму множини.

Багато політичних явищ знайшли своє мовне втілення в сучасній англійській мові через скорочення (12%). Ця тенденція демонструє продуктивність цього типу словотворення та економію мовних ресурсів носіями англійської мови. Цьому сприяли такі екстралінгвістичні фактори, як науково-технічний прогрес, який збільшив потребу в коротких номінаціях об'єктів, матеріалів, організацій, розвиток засобів масової інформації та інформаційних технологій, які забезпечили запам'ятовування та вживання аббревіатур великою кількістю мовців. Найчастіше абревіуються назви об'єднань країн та організацій: *WHO (World Health Organization), NATO (North Atlantic Treaty Organization), BRIC – the countries of Brazil, Russia, India, and China viewed as a group of emerging economies with large potential markets; EEA (European Economic Area), AIF (Anti-Iraqi Forces), CIA (Central Intelligence Agency)*.

Завдяки специфіці сфери політики (постійні контакти між представниками інших держав) значну кількість політичних термінів, а саме на позначення явищ дипломатичної діяльності, були запозичено з латини або з французької мови (25%) (*accredit, corps diplomatique, persona grata, persona non grata, envoy, embassy, ambassador, diplomat, diplomacy, consul, détente, attaché, charge d'affaires*) та з інших мов (*junta, troika, Taliban, sultan, Sultanate, Hamas, fatwa, intifada, ayatollah, Baath, Al Fatah, Raj*).

На сучасному етапі запозичення з інших мов в англійську на позначення політичних явищ не можна назвати поширеними (0,7%), що пояснюється тим фактом, що саме англійська є домінуючою мовою в царині міжнародних відносин і сама стає джерелом запозичень. Новою тенденцією є ріст запозичень з арабської та азіатських мов – *tsunami, tycoon, sheikh, jihad, al-Qaeda, Hamas*.

Сфера геополітики виступає одним із найпродуктивніших джерел поповнення словникового складу англійської мови (4,5% номінацій). Майже кожна подія всесвітнього масштабу, геополітичний конфлікт породжують велику кількість нових номінацій – *9/11, bioterrorist, franchise terrorism/terrorist, homicide bombing, jihadist, no-planer, so September 10, suicide bomber/bomb/bombing, Putinversteher* [381], порівн.: *She has faced down the so-called Putinversteher – those who show such “understanding” for Putin’s actions that they come close to excusing them* (The Guardian, 22 October, 2014).

Неминучим є і зворотний процес – деякі номінації поступово виходять з ужитку разом зі зникненням відповідних історичних реалій (1,7%) (*Reaganomics, Bushism, Bloody Angle*).

Отже, вербалізація англійськомовної геополітичної картини світу відбувається завдяки лінгвальним механізмам, а саме афіксації, конверсії, телескопії, скороченням.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Курс лекций / Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2001. – 123 с.
2. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре / В. А. Маслова. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2004. – 214 с.
3. The Word Spy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wordspy.com>
4. Oxford English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oxforddictionaries.com>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Тетяна Курбатова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Криворізького національного університету.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, семантика, концептологія.

**Ірина Бондар** – старший викладач кафедри іноземних мов Криворізького національного університету.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, концептологія, перекладознавство.

УДК 81' 373.611

## РОЗВИТОК СУФІКСАЛЬНОЇ СЛОВОТВІРНОЇ ПІДСИСТЕМИ ІМЕННИКІВ ІЗ ТРАНСПОЗИЦІЙНИМ ЗНАЧЕННЯМ ОПРЕДМЕТНЕНОЇ ДІЇ (СТРУКТУРИ З СУФІКСОМ -Н(Я))

**Оксана МАКСИМЕЦЬ (Мелітополь, Україна)**

Деривати із загальним словотвірним значенням предметної дії становлять значну групу лексики в українській мові. За структурними ознаками такі іменники утворюють багату і складну систему лексико-словотвірних типів. Систему формантів, що беруть участь у творенні таких іменників, складають праслов'янські, власне українські та запозичені суфіксальні морфемі. У статті ми визначасмо лексико-словотвірні групи віддіслівних іменників, які творяться за допомогою суфікса -н-я та покажемо їх динаміку.

Віддіслівні іменники з формантом -н-я мають давнє походження. Похідні такого типу позначають інтенсивну, тривалу, часто хаотичну дію. Девербативи з суфіксом -н-я утворюють кілька лексико-словотвірних груп: найменування стосунків, вчинків, особливостей поведінки людей; похідні на позначення звукових процесів, що супроводжують інтенсивну дію; іменники на позначення переміщення, пересування та комунікативної діяльності людей. Стримувальним фактором продуктивності словотвірного типу віддіслівних іменників на -н(я) є розмовно-просторічний характер цих дериватів та оцінний компонент їх значення, що стало на заваді їх функціональній універсальності.

**Ключові слова:** словотвір, предметна дія, іменник, суфікс, історія, розвиток, продуктивність.

**Оксана Максимець. Развитие суффиксальной словообразовательной подсистемы существительных со значением отвлеченного процессуального признака (структуры с суффиксом -н(я)).** Существительные с общим словообразовательным значением отвлеченного процессуального признака представляют значительную группу лексики в украинском языке. По структурным признакам такие существительные образуют сложную систему лексико-словообразовательных типов. Систему формантов, принимающих участие в образовании отглагольных существительных, составляют праславянские, украинские и заимствованные суффиксальные морфемы. В статье мы определяем словообразовательные типы отглагольных существительных, в образовании которых принимает участие суффикс -н(я) и показываем их динамику.

Отглагольные существительные с формантом -н(я) имеют древнее происхождение. Производные такого типа обозначают интенсивное, продолжительное, часто хаотичное действие. Отглагольные существительные с суффиксом -н(я) образуют несколько лексико-словообразовательных групп: наименование отношений, поступков, особенностей поведения людей; производные для обозначения звуковых процессов, сопровождающих интенсивное действие; существительные для обозначения перемещения, передвижения и коммуникативной деятельности людей. Сдерживающим фактором производительности словообразовательного типа отглагольных существительных на -н(я) является разговорно-просторечный характер этих дериватов и оценочный компонент их значения.

**Ключевые слова:** словообразование, отвлеченный процессуальный признак, имя существительное, суффикс, история, развитие, продуктивность.

**Oksana Maximets. Development of suffixal derivational subsystem of nouns with the transpositional meaning of derivative action as a subject (structures with the suffix -н(я)).** Derivatives with a general word building meaning of derivative actions as a subject constitute a significant group of lexis in the Ukrainian language.

Category of the derivative action as a subject, process or state is formed by nouns denoting intellectual, communicative activity of humans; processes, connected with the sphere of their labour and professional activity; moral and ethical concepts and relations; replacement and movement, etc.

The system of formants, involved in the creation of such nouns, consists of the primitive Slavonic, properly Ukrainian and borrowed suffix morphemes.

Every derivational type of nouns denoting the action as a subject, process or state is characterized by particular semantic features. This determines the usage of the nouns of each derivational type and the sphere of their stylistic use.

In this paper we define lexical and derivative groups of verbal nouns that occur with the suffix -н(я) and show their dynamics.

Verbal nouns with the formant -н(я) are of ancient origin. Verbal nouns of this type signify an intensive, longstanding, often chaotic activity. Verbal nouns with suffix -н(я) form several lexis-word-formation groups: item of relations, things, specific human's behavior; verbal nouns indicate sound processes that accompany an intensive action; nouns that indicate peoples' displacement, movement and communicative activity. Deterrent efficiency of the word-formation type of the verbal nouns on -н(я) is the colloquial character and an estimated component of the value of these verbal nouns, which became a barrier to their functional universality.

**Key words:** word formation, actions as a subject, noun suffix, history and development, productivity.

Особливість дериваційної структури та своєрідність семантики віддіслівних іменників зумовили неослаблений інтерес до їх вивчення. У вітчизняному мовознавстві предметом

розгляду стали походження, склад та продуктивність транспозиційних формантів, що беруть участь у творенні згаданих похідних, їх мотивувальна база тощо [1, с. 128; 5, с. 111-113; 3, с. 86-95; 6, с. 149-177]

За структурними ознаками такі іменники утворюють багату і складну систему лексико-словотвірних типів. Ця система формувалася протягом тривалого історичного періоду. Тому поряд зі спільнослов'янськими суфіксами (-**нн(я)**, -**тт(я)**, -**б(а)**, -**ок**, -**иц(я)**, -**от**, -**н-я**) в українській мові наявні суфікси іншомовного походження (-**аці(я)**, -**аж**, -**ур(а)**). Кожний словотвірний тип на позначення предметної дії характеризується певними семантичними особливостями. Саме цим і зумовлюється активність вжитку іменників кожного словотвірного типу та сфера їх стилістичного використання.

**Мета нашої розвідки** полягає в тому, щоб визначити лексико-словотвірні групи віддієслівних іменників, які творяться за допомогою суфікса -**н-я** та простежити їх динаміку.

Суфікс -**н-я** виник на базі простого суфікса -**ь**, -**и**, що з часом, у свою чергу, оформився на українському ґрунті як -**н(я)** [1, с. 129].

Варіант цього суфікса – -**отн(я)**, який вичленувався внаслідок зміни мотиваційного слова типу *грюкотати* – *грюкотня* на *грюкати* – *грюкотня*: *біготня*, *гризотня*.

Творяться іменники із суфіксом -**н-я** переважно від основ неперехідних безпрефіксних дієслів недоконаного виду. Деривати цього типу позначають інтенсивну, тривалу, часто хаотичну дію. «У поєднанні з дієсловами-формальними корелятами предикатів – суфікс -**н-**», крім свого основного значення предметної дії, виражає кількісно-оцінне значення, що вказує на сукупність, насиченість актив і їхню негативну оцінку» [4, с. 227].

Обстежені джерела кінця XVII - XVIII ст. фіксують невелику кількість іменників зазначеного словотвірного типу, наприклад: *Такая есть колотня, которую зачали зъ народомъ Рускимъ* (МатТим 1621 I 373). Дещо зростає чисельність таких іменників у XIX ст.: *возня* (Б-Н 83), *гульня* (109), *замятня* (146), *ошукня* (268), *баловня* (Лев 2), *бредня* (6), *сумятня* (150).

Помітно активізується продуктивність цього словотвірного типу в кінці XIX - на початку XX ст.: *ворушня* (Ж 122), *крутня* (385), *метушня* (436), *різня* (807), *розходня* (836), *суятня* (934), *хапатня* (1033), *сходня* (УміСп 126), *шамотня* (172), *мазня* (421), *зборня* (880), *товкотня* (1020), *гребня* (Гр I 324), *заводня* (II 20), *хлопотня* (IV 253). У другій половині XX ст. деривати зазначеного типу продовжують функціонувати, проте зростання їх кількості не спостерегається: *давкотня* (СУМ II 205), *заметня* (III 206), *клопінтя* (IV 189), *лопотня* (547) тощо. Похідні зазначеного типу реєструються й у говірковому мовленні, наприклад: *варвідня* (Чаб I 128) “безлад, сум’яття”, *мотушня* (II 293), *закрутня* (Он I 273), *колотня* (369), *молотня* (451).

Девербативи із суфіксом -**н(я)** утворюють кілька лексико-словотвірних типів.

1. Найменування звукових процесів, що супроводжують інтенсивну дію

Невелика кількість дериватів зазначеного лексико-словотвірного типу фіксується в обстежених джерелах нової української мови з XIX, наприклад: *брязкотня* (Б-Н 63), *гуркотня* (109), *муркотня* (231), *реготня* (310), *рипотня* (313), *сміхотня* (333), *тріскотня* (357), *тупотня* (358), *шкваркотня* (399), *стукотня* (К-О III 559), *вискотня* (Лев 11).

У кінці XIX – на початку XX ст. спостерегається зростання чисельності розглянутих іменників: *буркотня* (Ж 56), *воркотня* (Ж 121), *хихотня* (1039), *пискотня* (УміСп 95), *визкотня* (95), *туркотня* (113), *лопотня* (1085), *белькотня* (Гр I 49), *верескотня* (135), *гавкотня* (262), *геркотня* (280), *гергетня* (348), *джергетня* (375), *грімотня* (328), *йойкотня* (II 201), *лускотня* (262), *ляскотня* (393), *скреготня* (IV 142), *хрупотня* (416) “хрустіння, тріщання”, *тарахкотня* (К VI 14). У другій половині XX ст. значна кількість дериватів зазначеного типу перейшла до інертного фонду української лексики, а нові похідні не продукуються. Утворення, що належать до розгляданого лексико-словотвірного типу, реєструються в регіональному мовленні, наприклад: *вискотня* (Чаб I 165), *гиготня* (227), *дзявкотня* (271), *гупотня* (258), *грюкотня* (254), *дзявкотня* (266), *лускотня* (II 262), *сюркотня* (IV 117), *шкварня* (237).

2. Протягом XIX – початку XX ст. в українській мові сформувалася невелика група іменників з семантикою руху, наприклад: *біготня* (К-О I 39), *рушельня* (Зак 509), *іздня* (Писк 46), *ходня* (Лев 174), *розходня* (Ж 836), *лежня* (УміСп 403) “лежання”, *лазня* (712), *бродня* (Яв 52) “блукання”.

3. Суфікс **-н-я** продукує також незначну групу девербативів, що вказують на стосунки між людьми. В обстежених джерелах кінця XVII - XIX ст. виявлено нечисленні утворення зазначеного типу, наприклад: *Лпше-бъ тебѣ ценюку въ такихъ богопротивнихъ лжахъ и брехняхъ твоихъ пожовати языкъ свой* (МатТим 1655 I 68); *борня* (Писк 12), *різня* (Ж 807), *сварня* (853), *васня* (Голов 25) “сварка”, *бойня* (Саб 24), *ворохобня* (46) “заколот”, *заїдня* (83), *гризня* (83), *зборня* (УміСп 880) “розправа”, *бреверня* (Гр I 96) “сварка”, *колотня* (П 274), *матюхня* (276) “лайка”. Протягом XX ст. деякі з розгляданих похідних перейшли до інертного фонду української лексики або й узагалі вийшли з ужитку, а нових дериватів, з огляду на обмежену кількість мотивувальних, не зафіксовано.

4. Кілька іменників зазначеної структури є назвами вчинків, особливостей поведінки людини: *Людские збродни судили* (МатТим 1656-1771 I 302) “злочини”, *ошукня* (Б-Н 268) “обман”, *хвальня* (Писк 38), *хвастовня* (Лев 173), *плутня* (Гр III 198) “шахрайство”, *крутня* (СУМ IV 377) “нечесне поводження, шахрайство, ошуканство”.

5. Окремі деривати позначають стан людини, наприклад: *сумятня* (Писк 114), *блудня* (Голов 367) “омана”, *заметня* (Яв I 256) “збентеження”, *маячня* (СУМ IV 660).

6. Незначна кількість розгляданих іменників є найменуваннями, що репрезентують сферу комунікативної діяльності людей, наприклад: *балакня* (Ж 11), *мовня* (448), *переказня* (616), *розказня* (Зак 504), *казня* (ЛексФр 99), *болтовня* (Гр I 23).

Девербативи з суфіксом **-н-я** мають розмовний просторічний характер з негативним відтінком. У сполученні з дієсловами, більшість яких має виразний розмовний характер, цей формант продукує деривати зниженого плану [2, с. 107]. Відтак похідні зазначеного типу використовуються переважно в розмовному мовленні, мові художніх творів, наприклад: *Кругом метушню, галас, ну, що ти хочеш – війна* (Гончар IV 100); *Тут почувалася від левади якась тупотня, немов там вибивали пари три або чотири доброго гопака* (Стар VI 230); *Його тепер особливо прикро вразила ця її невинна брехня* (ІВ V 32); *Про ячмінь не знаю – може, й справді за кузню, а про солому знаю: брехня* (Тют I 75) тощо. Зрідка іменники цього типу вживаються в публіцистичних творах різних жанрів, наприклад: *Але й у світі поетичної фантазії він веде борню – й терпить* (Слово і час I 1998 33); *Найцікавішим для нас нині виявляються ті твори Г.Цеглинського, в яких дотепно висміяно передвиборчу метушню* (Слово і час III 1998 13) та ін.

Отже, за участі форманта **-н(я)** утворено ряд девербативів, що означають інтенсивну, тривалу, часто хаотичну дію: *ворушню, крутню, метушню* тощо. Нечисленні утворення з цим суфіксом, що є найменуваннями стосунків (*сварня, бойня, колотня*), вчинків, особливостей поведінки людей (*ошукня, хвальня, хвастовня*) були відомі вже новій українській мові кінця XVII – XVIII ст.ст. Надалі коло їх розширилося незначною мірою. Найбільш помітним репрезентом відповідного словотвірного типу є похідні на позначення звукових процесів, що супроводжують інтенсивну дію. Вони фіксувалися писемними джерелами нової української мови, за нашими даними, з XX ст., наприклад: *гуркотня, воркотня, белькотня*. Найвищої продуктивності їх творення досягло в кінці XIX – на початку XX ст., проте вже у другій половині минулого століття спостерігається негативна динаміка цього процесу. У XIX ст. формуються й нечисленні групи іменників розгляданого типу на позначення переміщення, пересування: *біготня, рушельня*; стану: *сумятня, маячня*; комунікативної діяльності: *балакня, мовня*. Проте стримувальним фактором продуктивності словотвірного типу віддієслівних іменників на **-н(я)** є розмовно-просторічний характер цих дериватів та оцінний компонент їх значення, що стало на заваді їх функціональній універсальності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бевзенко С.П. Історична морфологія української мови / Нариси із словоформи та словотвору. — Ужгород: Закарпат. вид-во, 1960. — 416 с.
2. Безпояско О.К., Городенська К.Г. Морфеміка української мови. — К.: Наукова думка, 1987. — 211 с.

3. Білоусенко П.І. Нультсуфіксальне творення віддіслівних іменників у давньоруській мові // Вісник Київського ун-ту. – 1992. – №8. – С. 86-95.
4. Олексенко В.П. Словотвірні категорії іменника: Монографія. – Херсон: Айлант, 2005. – 336 с.
5. Словотвір сучасної української літературної мови. – К.: Наукова думка, 1979. – 405 с.
6. Токар В.П. Словотвірні типи іменників на означення дії у сучасній українській мові // Тезиси докладов и сообщений научной конференции преподавателей гуманитарных факультетов Донецкого ун-та. – Изд-во Хар. ун-та, 1967. – 142с.

#### СПИСОК СКОРОЧЕНЬ ДЖЕРЕЛ

- Б-Н Білецький-Носенко П. Словник української мови / Підготував до видання В.В.Німчук. – К.: Наукова думка, 1966. – 424с.
- Голов Головацький Я.Ф. Словник української мови / Науковий збірник музею української культури у Свиднику, 1982. – №10. – С.311- 612.
- Гончар Гончар О. Твори: У 7 т. – К.: Дніпро, 1987.
- Гр Словарь української мови: В 4 т. / Зібран. ред. журн. “Києв. старина”. Упорядкував, з дод. власн. матеріалу, Б. Грінченко. – К., 1907-1909.
- Ж Малорусско-немецкий словарь: В 2т. – Львів, 1886. – 1117с.
- Зак Закревський М. Старосветский пандуриста. Кн.3. – Словарь малороссійскихъ идиомовъ. – М., 1861. – с. 247-628.
- Записки Записки Наукового товариства імені Шевченка. Наукова часопись. Виходить у Львові що два місяці. – 1827 – 1910.
- І.В Вільде І. Твори: У 5 т. – К.: Дніпро, 1967.
- К Українсько-російський словник: У 6 т. / За заг. Ред. І.Кириченка. – К.: Наукова думка, 1953-1963.
- К-О Квітка-Основа-Яненко Г.Ф. Твори: У 6т. — К.: Держлітвидав, 1956.
- Левч Опыт русско-украинского Словаря / Составил Мих. Левченко. – Київ, 1879. – 190 с.
- ЛексФр Лексика поетичних творів Івана Франка: Меточні вказівки з розвитку лексики/Укладачі: І.І.Ковалик, І.Й.Ощипко, Л.І.Полнога. – Львів: ЛГУ, 1990. –264с.
- Он Онішкевич М.Й. Словник бойківських говірок: У 2ч. – К.: Наукова думка, 1984. – 495 с.
- Писк Словникъ: Живої народнеї, письменної і актової мови руськихъ югівчанъ Російської і Австрійсько-Вендерської цесарії / Составил Фортунатъ Пискуновъ. – Київ, 1882. – 310 с.
- Саб Григор Сабалдир. Практичний російсько-український словник. – К.: Видавниче товариство “Час”, 1926.
- Стар Старицький М. Твори: У 6т. – К.: Дніпро, 1990.
- СУМ Словник української мови: В 11т. – К.: Наукова думка, 1970-1980.
- Тют Григiр Тютюнник Твори: У 2т. – К.: Молодь, 1985.
- Ум і Сп Уманець М., Спилка А. Русско-украинскій словарь. – Берлін, 1924. –1149 с
- Чаб Чабаненко В.А. Словник говірок Нижньої Наддніпряни: У 4т. – Запоріжжя, 1992.
- Яв Яворницький Д.І. Словник української мови. – Катеринослав: Слово, 1920.- Т.1. – 412с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Максимець** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук Таврійського державного агротехнологічного університету.

*Наукові інтереси:* напрями, аспекти дослідження історичного словотвору української мови.

УДК 81'373.232.1 (=161.2)

## МОТИВАЦІЙНА БАЗА ПРІЗВИЩ, ПОХІДНИХ ВІД НАЗВ ПРЕДСТАВНИКІВ ВОДНОЇ ФАУНИ

**Оксана ЧОРНОУС (Кропивницький, Україна)**

*У роботі досліджується мотиваційна база сучасних українських прізвищ, похідних від назв представників водної фауни. Такі антропоніми вважаються найбільш проблемними щодо мотивів номінації, що й актуалізує наукові пошуки в цій сфері. Аналіз лексикографічних джерел дозволив констатувати, що збережені в основах прізвищ лексеми «рак» та «бобир» мають різні етимологічні інтерпретації, що зумовлює необхідність оцінки кожного варіанта щодо можливостей антропонімізації з урахуванням екстралінгвальних та інтерлігвальних чинників. До уваги були взяті хронологічні межі функціонування лексем у мові, фіксації у наукових джерелах, фольклорі, наявність інших назв на позначення тих самих реалій у розмовному мовленні. Ураховуючи полісемантичний характер досліджуваних лексем, зроблено спробу виявити та схарактеризувати можливі мотиватори щодо різних значень, адже основою використання назв тварин у переносних значеннях були абсолютно різні їхні властивості: зовнішній вигляд, характерні звички, сценарії поведінки. Метафоричні перенесення засвідчують багатовіковий зв'язок тваринного світу й людини, оцінку довкілля з позицій подібності, водночас відсутність документальних підтверджень обставин присвоєння денотату таких наймень дозволяє говорити про мотиви іменування лише умовно.*

**Ключові слова:** прізвище, мотив номінації, семантика, антропооснова, метафоричне перенесення, назви водних тварин.

**Оксана Черноус. Мотивационная база фамилий, образованных от названий представителей водной фауны.** В работе исследуется мотивационная база современных украинских фамилий, которые образовались от названий представителей водной фауны. Такие антропонимы считаются наиболее проблемными в отношении мотивов номинации, что и актуализирует научные исследования в этой сфере. Анализ лексикографических источников позволил констатировать, что лексемы «рак» и «бобиль», которые сохранились в основах фамилий, имеют разные этимологические интерпретации, что обуславливает необходимость оценки каждого варианта относительно возможностей антропонимизации с учетом экстралингвистических и интерлингвистических факторов. Внимание обращалось на хронологические рамки функционирования лексем в языке, фиксации в научных источниках, фольклоре, наличие других названий для обозначения тех же реалий в разговорной речи. Учитывая полисемантический характер исследуемых лексем, была сделана попытка определить и охарактеризовать возможные мотиваторы в каждом случае, ведь основой использования названий животных в переносных значениях были совершенно разные свойства: внешний вид, характерные привычки, сценарии поведения. Метафорические переносы свидетельствуют о многовековой связи животного мира и человека, демонстрируют оценку окружающей среды с позиций сходства, но одновременное отсутствие документальных подтверждений обстоятельств присвоения денотату таких имен позволяет говорить о мотивах именованья лишь условно.

**Ключевые слова:** фамилия, мотив номинации, семантика, антропооснова, метафорический перенос, названия водных животных.

**Oksana Chornous. Motivational base of surnames derived from names of representatives of aquatic fauna.** The work to be presented describes the motivational basis of modern Ukrainian surnames that derive from the names of some aquatic animals. Many have assumed that such type of anthroponyms is one of the more challenging problems regarding to the motives of the nomination, so it actualizes scientific research in this area. The analysis of lexicographical sources enabled to state that the lexemes "rak" and "bobyr" preserved in the stem of surnames have different etymological interpretations, which makes it necessary to evaluate each meaning with respect to the possibilities of anthroponimization, taking into account extralinguistic and interlinguistic factors. For example, the surname of Rakov could be motivated either by the lexeme "rak" or by form of a personal name Radoslav. In turn, the lexeme "rak" has a number of meanings (aquatic animal, malignant tumor), each of which could be used for naming. Attention was drawn to the chronological framework for this lexeme in the language, some recordings in scientific papers, folklore, the functioning of other names to denote the same realities in colloquial speech. And due to the fact that analyzed lexems have several meanings an attempt has been made to identify and characterize possible motivators in each case (it can be a mode of movement, a change in the color of the armor if we are speaking about some crayfish), because every time the basis for using animal names in metaphorical meaning was completely different: appearance, some characteristic habits, various behavior scenarios. Such metaphors demonstrate the centuries-old connection between animal and world and human beings. At the same time there are no credible and verifiable evidences for the circumstances of name-giving so we can only predict possible motives of it.

**Key words:** surname, motives of nomination, semantics, stem of anthroponym, metaphorical transfer, names of aquatic animals.

Назви тварин вважають одним із найбільш продуктивних джерел для творення особових імен, прізвищ та прізвиських. Підтвердженням може слугувати широкий спектр сучасних українських родинних найменувань, мотивованих назвами різних представників фауни. У твірних основах таких онімів зберігаються лексеми на позначення ссавців, птахів, комах, риб, рептилій тощо, з якими найчастіше контактували номінатори та в яких вбачали схожість із деякими людьми. Мотиваційною ознакою могли послугувати певні риси зовнішності, аналогічні звички, поведінка, вчинки або ж вигадані властивості, що колись були присвоєні тваринам та закріпилися в народних віруваннях, фольклорі. При цьому вибір мотиваційних ознак суворо не регламентувався, тож номінатори завжди мали можливість обрати саме той варіант, що найбільше відповідав вимогам точної ідентифікації носія та якнайкраще характеризував його. Водночас в основах багатьох прізвищ зафіксовані лексеми, що мають декілька різних значень, а відповідно й різняться мотивами номінації. На думку дослідників, «яке з пояснень походження стосується того чи іншого носія, можуть вирішити лише метрики, вивчення родоводів аж до моменту появи прізвища» [18, с. 10]. Найбільш проблемними щодо мотивів номінації, за спостереженням І. Фаріон, є прізвища, утворені від давніх відапелятивних імен на означення представників тваринного й рослинного світу, предметів та об'єктів, страв тощо [13, с. 111]. Саме тому прізвища з полісемантичними лексемами в основі потребують особливої уваги науковців, що й зумовлює актуальність пропонуваної наукової розвідки.

Полісемантичні прізвища як окрема група онімів досліджувалися в дисертаційних роботах Ю. Бабій, Ю. Блажчук, Н. Булави, І. Льченко, Л. Кравченко, Ю. Новикової,

Р. Падалки та інших ономастів. При цьому дослідники здебільшого обмежувалися констатацією факту належності того чи того прізвища до лексико-семантичної групи з урахуванням семантики його антропооснови. У зв'язку з цим, вважаємо доцільним простудіювати не лише наявні в науковій літературі тлумачення походження обраних онімів, але й зробити деякі припущення щодо мотивів присвоєння особам назв деяких представників фауни.

Метою роботи є дослідження мотиваційної бази прізвищ, утворених від назв представників водної фауни. Реалізація поставленої мети передбачає виконання низки завдань: 1) залучити елементи семантико-етимологічного аналізу лексем, репрезентованих в антропоосновах зафіксованих прізвищ, для визначення базових лексичних значень; 2) виявити та схарактеризувати можливі мотиви номінації, на яких мовець міг сфокусувати увагу, добираючи ту чи ту лексему для найменування особи. Матеріалом для дослідження послуговували прізвища, мотивовані назвами водних тварин та риб, носіями яких є особи, які наразі здобувають освіту у ПВНЗ «Кропивницький інститут державного та муніципального управління».

Прізвище *Раков* є дериватом із суфіксом -ов від полісемантичної основи *рак*. Антропонім засвідчено матеріалами метричних книг Єлисаветградського повіту 1785 року (Дмитрий Раков), а згодом 1790 року (прапорщик Василий Раков) та 1796 року (Дмитрий Раков) [7]. Авторитетний український ономаст П. Чучка стверджував, що в писемних пам'ятках кінця XVI ст. назва *Рак* вживалася як особове ім'я поряд з іншими календарними найменнями, а в XV ст. функціонувала як додаткове означення при власному особовому імені [15, с. 300]. На його переконання, онім міг постати як на базі назви прісноводної членистоногої тварини, так і бути утворенням від слов'янського імені Радослав. В історико-етимологічному словнику прізвищ закарпатських українців дослідник акцентує, що прізвище *Рак* мотивоване саме назвою тварини [16, с. 477]. Аналізуючи семантику антропооснови, звертаємо увагу на те, що, окрім вже названого, лексема має низку інших значень. Так, в одинадцятитомному «Словнику української мови» (К., 1970–1980) наведено такі тлумачення: 1) зоол. Покрита панцером безхребетна прісноводна тварина класу членистоногих з великими клішнями біля голови і черевцем, схожим на хвіст; у знач. присл. рака, раком, розм.; прикріплений до жердини гачок, яким витягають воду з криниці; 2) мед. Злоякісна пухлина на зовнішніх або внутрішніх органах людини чи тварини; хвороба рослин, яка виявляється в утворенні наростів, напливів або ран на їх стеблах і корінні; 3) астр. Одне з дванадцяти сузір'їв зодіаку, розташоване в північній півкулі неба [11, с. 443–444]. Очевидно, що мовець в момент номінації мав на увазі лише одне конкретне значення, найбільш істотне або доречне в певній ситуації, однак на сьогодні можемо тільки умовно говорити про той чи той мотиватор.

Принципи номінації, окрім мовних чинників, завжди детермінуються соціально-економічними, культурно-історичними, ментально-психологічними, побутовими та іншими екстралінгвальними факторами, тому реконструкція первісних мотивів номінації має обов'язково поєднуватися з аналізом обставин присвоєння особі наймення. Наприклад, у результаті аналізу досліджень з проблем медичної термінології можна зробити певні висновки щодо хронологічних меж активізації лексеми *рак* із семантикою «злоякісна пухлина»: згадки про неї містять рукописні лікарські порадики XVII ст., доступ до яких мало невелике коло освічених людей – студенти академії, канцеляристи, козаки, що переписували вміщені рецепти, замовляння [6, с. 6–7], і лише з початку XVIII ст. – у лексикографічних працях [5, с. 29–30]. При цьому назва *рак* лише в другій половині XVIII ст. почала вживатися у значенні «злоякісна пухлина» без вказівки «недугь», тоді як ще на початку століття в час закріплення прізвищ як елемента офіційної формули іменування людини на правовому рівні була своєрідною новацією навіть серед культурних діячів [5, с. 29–30]. Загалом в українському антропонімному фонді прізвища, похідні від назв хвороб, репрезентовані досить чисельною групою онімів: *Бабух, Бегей, Бех, Бородавка, Веред, Гелка, Давій, Желваков, Золотухин, Кадук, Короста, Кошуля, Проказа, Пухир, Чума* тощо. Традиційно мотивами номінації вважають або відстрашувально-охоронну функцію,

покладену на такі наймення, або факт перенесення людиною цієї хвороби чи народження під час її поширення. Загальні характеристики карциноми як хвороби незначною мірою відповідають таким мотивам номінації: по-перше, захворювання часто констатують на пізніх стадіях, коли воно не піддається лікуванню, до того ж, не всі його форми мають зовнішнє вираження, тож відстаршувально-охоронна функція такого наймення втрачає актуальність; по-друге, хвороба не має ознак масового некерованого розповсюдження в часі та просторі на кшталт чуми чи висипного тифу, що спростовує варіант номінації особи назвою хвороби на основі народження під час її поширення. Окрім цього, варто також враховувати функціонування низки синонімічних народних термінів на позначення різних видів пухлин, засвідчені в лексикографічних працях та роботах культурних діячів: *вахляк* у значенні «гуля, пухлина»; *бет* у значенні «зовнішня пухлина»; *гудз, гудза, гудзь, гудзя, желвак* у значенні «гуля від удару, пухлина»; *бозуля, бубна, телка, тондозоляк, моргуля* у значенні «пухлина, гуля»; *гузуля* у значенні «кругла гуля»; *гунадза* у значенні «велика гуля»; *диминиці, диминець* у значенні «рід пухлини»; *желвы* у значенні «хронічно збільшені лімфатичні вузли»; *жирвак* у значенні «жировий нарост на тілі»; *жовна, жовнель, жонви, жонови* у значенні «пухлина залози на шиї, жовно; мускул на вилиці»; *жовнак* у значенні «золотушна пухлина»; *оток* у значенні «набряк, пухлина»; *пухлена, пухлечка, пухлятина, пуша* у значенні «пухлина, опух»; *скула* у значенні «пухлина; нарив, болячка»; *щипица, пістряк* у значенні «бородавка» [3]. Як бачимо, лексема рак із семантикою «злаякісна пухлина» з-поміж народних термінів тематичної групи «онкологія» не фіксується, проте вживається в спеціалізованих лікарських посібниках [5, с. 30]. У зв'язку з цим, необхідно звернути увагу на той факт, що прізвиська як клас онімної лексики постали на основі прізвиськ, які надавалися особам у побутових умовах, причому в номінації обов'язково мала місце додаткова семантика (діалектна, іронічна). Саме тому малоімовірним, на нашу думку, є найменування денотата лексемою, що має специфічне, нетипове значення, відоме обмеженому колу осіб, а також функціонує здебільшого в науковому стилі за наявності широкого спектру народних назв на позначення онкологічного захворювання.

Більш обґрунтованою, на нашу думку, є номінація особи лексемою *рак* із семантикою «тварина». Аналізуючи умови присвоєння наймення, так само досліджуємо мовні та позамовні чинники, які могли зумовити вибір на користь цієї назви. Лексикографічні джерела констатують, що лексема *рак* належить до загальнослов'янського лексичного фонду: блр. *рак*, русск.-цслав. *ракъ*, болг. *рак*, сербохорв. *ра̀к*, словен. *gàk*, род. п. *gáka*, чеш., слвц., польск., в.-луж., н.-луж. *gak* [14, с. 437]. Незважаючи на те, що в мовознавстві тривають дискусії щодо етимології, очевидним є її давність та узвичаєне тлумачення мовцями як назви вкритої панцирем безхребетної тварини з клешнями. Визначаючи істотні екстралінгвальні чинники, слід врахувати, що ареал мешкання раків на теренах України досить значний: річки та озера з мулистим дном і урвистими берегами правобережної заплави Дністра, Пруту й Тетерева, Дніпровсько-Бузький лиман, тому природно, що українці мають достатній рівень знань про цих тварин загалом та їхні властивості (спосіб пересування, будову, характерну поведінку) зокрема, тож легко могли обирати домінуючу ознаку для номінації людини за принципом аналогії, подібності тощо. Таку мотивацію О. Селіванова називає асоціативно-термінальною, яка за загальним механізмом номінації є метафоричною. Такі метафоричні перенесення засвідчують багатовіковий зв'язок тваринного світу й людини, оцінку довкілля з позицій подібності. Такі аналогії відтворюються завдяки казкам, прислів'ям і фраземам. При цьому найбільш дискусійним лишається тлумачення мотиваційних ознак, оскільки основою використання назв тварин у переносних значеннях може бути абсолютно різні їхні властивості: зовнішній вигляд, характерні звички, сценарії поведінки тощо[1].

Більшість номінацій базуються насамперед на ознаках, що мають істотне значення для реалії, з якої вони переносяться на людину. Інакше кажучи, мовець оцінює всі наявні властивості та обирає найбільш доцільну в конкретній ситуації.

Так, суттєвою ознакою рака порівняно з іншими водними тваринами є спосіб пересування, тож вірогідним мотивом для іменування особи лексемою *рак* із семантикою «тварина» могла послугувати подібна манера переміщення людини. Відомо, що рак у пошуках їжі повільно повзає по дну, рухаючи довгими вусами та піднімаючи кінцівки, але в



разі небезпеки повзе назад, відштовхуючись клешнями. Такий незвичний спосіб плавати «задом наперед» здавна був підмічений українцями та втілений у приказці «Назад тільки раки лазять». У цьому плані звичка першоносія посуватися задом (задкувати) могла відбитися на мовному рівні. Із специфічною манерою руху пов'язаний також вислів «лізти раком (рачки)», тобто пересуватися на чотирьох кінцівках. Загальновідомим є факт, що природним для дорослої людини є вертикальне положення тіла в просторі, вироблене в процесі тривалої еволюції. Утім у певних ситуаціях контроль за поставою може бути послаблений: травми хребта, хворобливі стани тощо. Саме тому індивідуальна манера денотата пересуватися упершись руками в землю могла спонукати до номінації особи раком.

Попри специфіку руху у воді раки здебільшого пересуваються досить швидко. Український філософ та етнолог Г. Лозко зауважує, що «...через свою природжену недосконалість, рак наділений надзвичайною «інтуїцією»: те, чого не бачить очима, відчуває інтуїтивно.» [4]. На користь цього свідчать деякі українські прислів'я: «Змилювався бог над раком та й дав йому ззаду очі», «Тим рак страшний, що ззаду очі». У зв'язку з цим Раком могли називати особу з розвиненою інтуїцією.

Вибір на користь лексеми *рак* міг бути також зумовлений асоціацією прикметних рис характеру першоносія з поведінкою тварини: особа, яка часто відступала, відмовлялася від чого-небудь (від прийнятого рішення, наміру, даного слова тощо) видавалася схожою із раком, що відступає в разі небезпеки.

Не можна оминати увагою також властивість раків змінювати природний колір захисного панцира на червоний. У ситуаціях надмірного хвилювання обличчя людини також може червоніти внаслідок припливу крові. Така схожість могла бути послугувати мотиватором для номінації: «Червоний мов (як, наче і т. ін.) рак».

Сучасне прізвище **Бобир** співвідноситься з особовим іменем прізвиськового типу *Бобир*. Письмову згадку прізвища на теренах Кропивницького маємо в метричній книзі про народження Церкви Покрови Пресвятої Богородиці м. Єлисаветграда Єлисаветградського повіту Херсонської губернії за 1791 р. (Ф. 345). У ній 25 лютого зроблено запис про народження Євдокії, доньки мешканців м. Єлисаветграда *Тимофея Бобира* (зберігаємо оригінальне написання) та його дружини Анастасії. У лінгвістичних джерелах фіксуємо дві версії, які пояснюють семантику цього оніма.

На думку П. Чучки, ім'я утворене від назви річкового гризуна «бобырь», тобто бобер [15, с. 60]. На початку ХХ ст. ці водні тварини були майже винищені внаслідок хижацького промислу заради цінного хутра, хоча в ранній історичний час повсюдно населяли лісостепову зону України. У тваринному світі бобри вважаються найстараннішими будівельниками: завдяки потужним зубам-різцям їм вдається надзвичайно швидко обробляти деревину та споруджувати такі складні інженерні проекти, як нори, хатки із гілок і землі, канали та греблі. Фахова майстерність цих водних тварин була здавна відома українцям, тож могла послугувати мотивом для номінації особи, яка вправно розбудовувала власне житло поблизу водних об'єктів, або ж узагальнено позначати надзвичайно працелюбну людину. Іншою мотиваційною ознакою є уявна зовнішня схожість денотата та бобра [17]. Ідеться про візуально помітний викривлений прикус у людини, коли верхні різці перекривають нижні при зімкненні щелеп, тим самим нагадуючи особливості анатомії лицьової частини водної тварини. Неможливість виправити таку деформацію без спеціального медичного втручання або принаймні приховати дефект перетворювала викривлений прикус на своєрідний ідентифікаційний маркер особи. Мотивом для іменування могла послугувати також психологічна звичка першоносія щось гризти. Найчастіше вона пов'язана із сильними емоційними переживаннями людини: хвилюванням, дратівливістю тощо.

Упорядник великого зібрання лексичних фондів української мови Б. Грінченко розтлумачує лексему *бобирь* як назву риби *Aesetina rossica* Pall [9, с. 77]. Ідеться про один із чотирьох видів йоржа, відомий на українських теренах як носар або бубир / бобир [2]. Обидві назви вжиті тут як синоніми, однак загальний перелік найменувань для цієї риби ними не обмежується. Зокрема у фундаментальній праці «Рыбы России. Жизнь и ловля (уженья) наших пресноводных рыб» (Москва, 1876) знаний зоолог та етнолог кінця ХІХ ст.

Л. Сабанєєв наводить одразу 18 лексем на позначення йоржа-носаря, які були поширені на той час у живому розмовному мовленні різних регіонів: «На Дону – бирючок, бирчѣк, волчок, свиночка, ерш донской; в верховьях Дона, в Данковском у. – попы и бобыли, в Малороссии – бобырь, бабир, носарь, носарик; на Днестре, на р. Остре (Черниговской губ.) – жигарь, джигир, сирота, сиротка; в Херсоне – каль-ма, кальман; в Смоленск, губ. – носырь» [8, с. 154]. З-поміж них автор зазначає також аналізовану лексему, окреслюючи ареал її функціонування. Риба має дуже виразну зовнішність: «Рило витягнуте, довге. Очі не фіолетові. У спинному плавці 17–19 колючих променів. На боках тіла і спині чіткі темні плямки» [2, с. 19]. Саме надзвичайно колючі плавці вирізняють її та виступають надійним ідентифікатором. У свідомості номінатора така специфічна ознака зовнішнього вигляду могла асоціюватися з деякими негативними рисами характеру людини: «– Ви людина противна, колюча, як йорж (Довж., I, 1958, 423).» [10, с. 62]. Імовірно, так могли іменувати норавливу, сварливу особу, яка часто противилася чомусь. На відміну від українського фольклору в російському фіксуємо чимало прислів'їв та приказок про йоржів, де здебільшого спостерігаємо негативну конотацію: «Ерши по телу встали», «Ерш в первом залове, к неудачному промыслу», «Все ерши, а плотвички ни одной!», «Ерши не спорое кушанье: на грош съешь, а на гривну хлеба расплюешь», «Выжил, как ерш леща» [12, с. 537].

Підсумовуючи викладене, звертаємо увагу на діаметральну протилежність в мотивах іменування: порівнюючи особу із бобром номінатор підкреслював позитивні внутрішні риси денотата, а саме його надзвичайну працьовитість, хист до будівельної справи, вправність у зведенні споруд, натомість асоціація із річковою рибою бобирем формувалася на базі негативних індивідуальних психологічних особливостей людини – норавливий характер, сварливість, схильність до спротиву.

Отже, підґрунтям метафоричних позначень осіб назвами водних істот здебільшого є аналогії зовнішнього вигляду, поведінки, характерних звичок тощо. Такі перенесення засвідчують багатовіковий зв'язок тваринного світу й людини, оцінку довкілля з позицій подібності, водночас відсутність документальних підтверджень обставин присвоєння денотату таких наймень дозволяє говорити про мотиви іменування лише умовно.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крижко О. А. Образно-номінативна та оцінна характеристика фольклорних зоосемізмів української мови [електронний ресурс] / О. А. Крижко. – Режим доступу: [http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil\\_2008\\_1\\_2/2008-26-06/018.pdf](http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/018.pdf) – Назва з екрана.
2. Куйбіда В. В. Зоологія хребетних. Практикум : посібник з навчально-польової практики / В. В. Куйбіда, Г. Г. Гаврись, В. В. Лопатинська. – К. : Міленіум, 2007. – 212 с.
3. Куйбіда В. В. Класифікація народних назв хвороб людей і тварин / В. В. Куйбіда, Л. В. Довга // Історія науки і біографістика. – 2015. – № 3. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/INB\\_Title\\_2015\\_3\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/INB_Title_2015_3_8).
4. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – К. : «АртЕк», 2004. – 472 с.
5. Мунтян О. О. Лексеми со значением “опухоль” в русском языке начального пери ода формирования русской нации / О. О. Мунтян // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2006. – Вип. 23. – С. 28–32.
6. Передрієнко В. А. Лікарські та господарські порадики XVIII ст. / В. А. Передрієнко. – К. : Наукова думка, 1984. – 128 с.
7. Родовое гнездо [електронний ресурс] – Режим доступу : <http://rodovoyegnezdo.mybb2.ru/viewtopic.php?t=891&postdays=0&postorder=asc&start=0> – Назва з екрана.
8. Сабанєєв Л. П. Рыбы России. Том первый / Л. П. Сабанєєв. – М. : Директ-Медиа, 2015. – 776 с.
9. Словарь української мови : в 4-х т. / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко. – К. : Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. – Том 1.
10. Словник української мови: в 11 т. / [ред. коллег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4: І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.
11. Словник української мови: в 11 т. / [ред. коллег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 8. – К. : Наукова думка, 1977. – С. 443–444.
12. Толковый словарь живаго великорускаго языка. Владимира Даля: Томъ первый. А–З. – СПб. – М. : Изданіе книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1880. – 812 с.
13. Фаріон І. Д. Українські прізвищеві назви Прикарпатської Львівщини кінця XVIII – початку XIX ст. (3 етимологічним словником) / Фаріон І. Д. – Львів, 2001. – 371 с.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер; [пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева]. – 2-е изд., стер. – М. : Прогресс, 1986–1987. – Т. 3. – М. : Прогресс, 1987. – 832 с.

15. Чучка П. П. Слов'янські особові імена українців: історико-етимологічний словник / П. П. Чучка. – Ужгород : Ліра, 2011. – 432 с.
16. Чучка П. П. Прізвища закарпатських українців : історико-етимологічний словник / П. П. Чучка. – Львів : Світ, 2005. – 702 с.
17. Last name: Beaver [електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.surnamedb.com/Surname/Beaver> – Назва з екрана.
18. Moldanova D. Naše příjmení / D. Moldanova. – Praha : Mladá fronta, 1983. – 256 s.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Черноус** – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри філософських та гуманітарних дисциплін ПВНЗ «Кропивницький інститут державного та муніципального управління».

*Наукові інтереси:* актуальні питання регіональної ономастики, лексико-семантична та словотвірна структура українських прізвищ.

УДК 811.161.2'373.611

## СЛОВТВІРНО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ XIV – XVIII СТ.

**Леся ГУЛА (Хмельницький, Україна)**

*У статті проаналізовано словотвірні процеси іменників, прикметників та дієслів, які складають торговельно-економічну лексику української мови XIV – XVIII ст. Досліджено морфологічні способи словотвору і визначено найпродуктивніші афікси. Встановлено, що для іменних частин мови досліджуваної лексико-семантичної групи найбільш поширеним був суфіксальний спосіб словотвору. Найбільш продуктивними іменними суфіксами були -ель-, -ник-, -ар-, -н-. У дієслівному словотворенні переважав префіксальний спосіб словотвору. Найпродуктивнішими дієслівними префіксами були по- та за-.*

**Ключові слова:** морфологічний словотвір, суфіксальний та префіксальний способи словотвору, словотвірний формант.

*Леся Гула. Словообразовательные структурные особенности торгово-экономической лексики украинского языка XIV – XVIII вв. В статье проанализированы словотворческие процессы имен существительных, имен прилагательных и глаголов торгово-экономической лексики XIV – XVIII вв. Исследованы морфологические способы словообразования и определены наиболее производительные аффиксы. Для именных частей речи исследуемой лексико-семантической группы наиболее распространенным был суффиксальный способ словообразования. Наиболее производительными именными суффиксами были -ель-, -ник-, -ар-, -н-. В словообразовании глаголов преобладал приставочный способ словообразования. Наиболее производительными глагольными префиксами были по- и за-.*

**Ключевые слова:** морфологическое словообразование, суффиксальный и приставочный способы словообразования, словообразовательный формант.

*Lesia Gula. Nominal derivation of the Ukrainian trade-economical lexicon of the XIV – XVIII centuries. The derivation of the Ukrainian trade-economical lexicon of the XIV – XVIII centuries is researched and analysed in the article. The most common kinds of derivation are determined. While researching was found out the composition and the sources of metrical units, analysed conformity of interior organization, researched system relation, ascertained specificity of evolution and functioning of nominal derivation.*

*In addition, specific features and ways of derivation of the trade-economical lexicon are determined. Role of the compound suffix composites is defined. The research proves that many ways of derivatives of the XIV – XVIII centuries are used in modern Ukrainian language.*

*The most productive affixes of the nouns, adjectives and verbs are determined. It was found that the most productive way of the derivation of nominal is suffixation. The most common nominal suffixes were -ель-, -ник-, -ар-, -н-. To derive new verbs prefixation was used. The most common verb prefixes were no- and за-.*

**Key words:** nominal derivation, suffixation, prefixing, compound suffix, derivative formant.

Протягом останніх десятиліть спостерігається поживлення інтересу українських лінгвістів до історичного вивчення процесу словотворення. Історію українського словотвору висвітлено у працях С. П. Бевзенка, О. П. Білих, П. І. Білоусенка, М. П. Брус, Т. М. Возного, Л. Л. Гумецької, К. А. Качайло, О. В. Кровицької, А. М. Майбороди, В. В. Німчука, С. П. Самійленка, В. П. Токаря, В. Ф. Христенюк, та ін. Історію виникнення й формування складних іменників та прикметників досліджували Н. П. Москальова, Л. П. Павленко, С. П. Самійленко, І. Й. Тараненко, частково на матеріалі певних лексико-семантичних груп – Л. М. Полюга, О. П. Білих та ін. Н. П. Русанченко описала морфонологічні процеси в

розвитку іменникового словотвору староукраїнської мови XVI – XVIII ст. В. М. Мойсієнко проаналізував іменний словотвір в актовій книзі Житомирського гродського уряду 1611 р. та особливості словотвору різних частин мови в Луцькій замковій книзі (1560-1561 рр.).

Однак словотвір торговельно-економічної лексики XIV – XVIII ст. вивчений фрагментарно. Значна частина афіксів, які брали участь у деривації, їх функціональний обсяг, сполучуваність з різними типами основ, ступінь активності використання для вираження певної словотвірної семантики, їх дистрибуція на різних етапах розвитку української мови залишилися поза увагою мовознавців. Це і зумовило вибір теми та її актуальність.

Наше дослідження спрямоване на виявлення словотвірних особливостей торговельно-економічної термінології XIV – XVIII ст., оскільки розуміння словотвірних процесів допомагає встановити закономірності утворення нових лексичних одиниць.

Найбільш активним способом словотвору, на думку мовознавців, є морфологічний, бо саме основи та афікси несуть головне словотвірне навантаження [8, с. 84]. Т. І. Панько пояснює це тим, що “в морфологічній структурі слова-терміна, утвореного шляхом афіксації, органічно закладені основи структурної систематизації, які мають першочергове значення для термінології” [8, с. 86-88].

Словотвір українських писемних пам’яток XIV – XVII ст. характеризується наявністю дериваційних типів, що в подальшому стали продуктивними в українській літературній мові, а також варто відзначити оригінальну словотвірну поєднуваність моделей, не успадкованих українською мовою. В аналізованих документах превалює суфіксальний спосіб словотвору.

До активних моделей творення іменників, пов’язаних з економікою та торгівлею, можна віднести утворення із суфіксами: *-ець-*, *-ник-*, *-ар-*, *-ькь-*.

За своїм походженням суфікс *-ець-* є праслов’янським. Його утворення відбулося за такою схемою: *-ik + o > -ьсь > -ьць > -ець* [3, с. 81]. Формант був продуктивним у словотворенні іменників староукраїнської мови, він приєднувався до дієслівних та іменникових твірних основ та творив агентивні та атрибутивні назви осіб: *купець* (ТУ, с. 52); економічних понять: *вла(с)ному шко(д)ци* 108, *мытѣцє* (ССГ, Т.1, с. 625), *скарбець* (ДокБХ, с. 248).

Суфікс *-ник-* за походженням складний. Він омонімічний і найбільшу продуктивність виявляє в назвах осіб [6, с. 47-48]. У досліджуваних писемних пам’ятках суфікс *-ник-* був продуктивним при творенні нових іменників. У лексико-семантичній групі торговельно-економічної лексики вживався для утворення назв професій: *митник* (ДокБХ, с. 312), *торжниковь* (ГП, с. 195), *должниками* (ДМВН, с. 121), *должникъ* (ДокБХ, с. 348), *мытникъ* (ЛМ, с. 145), *коморникъ* (СЛГ, Т. 1, с. 491), *вистарникъ* (ССГ, Т.1, с. 176), *лавниками* (АВМК, с. 189). У переважній більшості суфікс приєднувався до іменникових основ.

Суфікс *-ар-* (< *-арь* < *-арѣ*) є запозиченням, що проникло разом із іншомовними основами до мови найдавніших слов’ян за посередництвом германських мов із латинської (лат. *-arius*) ще в праслов’янську епоху [2, с. 108]. У мові писемних пам’яток афікс виявляє тенденцію до продуктивності в утворенні назв осіб за різними ознаками: *плишарь* (СЛГ, Т. 2, с. 430), *крамарє* (СЛГ, Т. 1, с. 519), *арєньндари* (АВМК, с. 101).

Давньоукраїнський суфікс *-ькь-* є похідним від індоєвропейського *-ko-* [3, с. 86]. У писемних пам’ятках староукраїнської мови формант виступав у творенні метрологічних назв: *мешокъ* (ГР, с. 89); збірних назв: *пожиток* (ЛМ, с. 145), *ста(т)ку* (Док.БХ, с. 246), *шацунок* (ДМВН, с. 98), *рахунок* (Худаш, с. 80), *остаток* (Худаш, с. 81).

Менш продуктивними у творенні іменників торговельно-економічної лексики були суфікси: *-ств-*, *-цтв-*, *-ок-*, *-очк-*.

Лінгвісти визначають суфікс *-ств-* у слов’янських мовах як основний на означення людського колективу, генетично пов’язаний з абстрактними назвами [7, с. 48]. У староукраїнській мові формант також уживався для творення абстрактних назв: *мы хочємь узяты за тото кезышьство* (СЛГ, Т. 1, с. 473), *багатство* (Худаш, с. 85), *повиноватство* (ЛЗК, с. 247).

Суфікс *-цтв// -цтв-* є закономірним фонетичним продовженням індоєвропейського – *iko* [3, с. 112]. Основна маса віддієслівних іменників із вказаним формантом – це назви людей

за сталим чи тимчасовим заняттям або за професією: *купецтво* (ЛМ, с. 158), *купецтво* (ДМВН, с. 79).

За допомогою суфікса *-ор-* утворювалися іменники на позначення осіб, пов'язаних із фінансовою діяльністю: *кредиторь* (Худаш, с. 83).

Суфікс *-к-* використовувався для утворення назв представників купецтва: *крамарка* (Худаш, с. 79), *перекупка* (Худаш, с. 79); торговельно-фінансових операцій: *порука* (Худаш, с. 88).

Поодинокими для творення нових іменників відзначимо випадки вживання таких суфіксів: *-ьб-, -ост-, -изн-, -ант-, -в- -ин-*.

Формант *-ьб-* виник із поєднання тематичного елемента *-і* та давнього індоєвропейського суфікса *-b*: *-ib > -ьб* [3, с. 98]. За його допомогою утворювалися віддієслівні іменники: *ли(ч)бы* (ЖК 1610, с. 161), *личбе* (ЖК 1610, с. 176).

Суфікса *-ост-* уживався на позначення адміністративної одиниці *волость* (ССГ, Т. 1, с. 194); збірних назв, пов'язаних з майновими та фінансовими операціями: *власность* (ССГ, Т.1, с. 181), *волность* (ССГ, Т.1, с. 194).

Суфікс *-изн-* використовувався для творення іменників зі значенням дії за дієсловом: *даровизна* (АВМК, с. 116), та із значенням частини від іменникової основи: *капцизна* (ТУ, с. 81), *серебьщизны* (ЛМ, с. 113).

Суфікс *-в-* уживався для утворення назв збірних понять: *грошви* (ТУ, с. 131).

Давньосхіднослов'янський суфікс *-ин-* є континуантом праслов'янського *-inú*, який у свою чергу походить від *-но*, продовжує або індоєвропейське *-inos*, або ж *-ejnos*, отже, є індоєвропейським архаїзмом [7, с. 98]: *да не даду(т) да(н)...* *горщину о(т) свини да не дадоу(т)* (СЛГ, Т. 1, с. 245).

У творенні іменників торговельно-економічної лексики XIV – XVIII ст. активно використовувались префікси.

Префікс *про-* використовувався на позначення додаткових грошових стягнень та податків: *промыто* (ТУ, с. 74), *проїздъ* (СЛГ, Т. 2, с. 258).

За допомогою префікса *при-* формувалися віддієслівні іменники на позначення отриманої фінансової вигоди: *приходы* (ЛМ, с. 7), *прибитокъ* (ДМВН, с. 87).

Формант *по-* використовувався для творення віддієслівних іменників: *пожитках* (ДокБХ, с. 179), *посада* (СЛГ, Т. 2, с. 206), *поплатъ* (СЛГ, Т. 2, с. 195).

Віддієслівні іменники утворювалися також із використанням префікса *о-* (*ω-*) на позначення сплати за продукцію або послуги: *оплатъ* (СЛГ, Т. 2, с. 88), *окуль* (СЛГ, Т. 2, с. 80).

Префікс приіменникового походження *на-* вживався для творення фінансових терміноодиниць: *наклада(х)* (ВГ, с. 56).

Формант *с-* утворював віддієслівні іменники на позначення грошових податків: *сплат* (АВМК, с. 96).

Префіксально-суфіксальний словотвір іменників торговельно-економічної сфери був спорадичним явищем. Таким способом утворено віддієслівні іменники *видатокъ* (ГП, с. 89), *застава* (ДМВН, с.89), *незаплатеню* (ДМВН, с. 151), *поплатокъ* (СЛГ, Т. 2, с. 195), *выкоупленіє* (СЛГ, Т. 1, с. 216), *вымелокъ* (СЛГ, Т. 1., 217), *вымолотокъ* (ССГ, Т.1, с. 218), *посадник* (СЛГ, Т. 2, с. 200), *докончанье* (СЛГ, Т. 1, с. 312).

Також префіксально-суфіксальний словотвір був характерним для творення відіменникових номенів: *подужъчины* (ТУ, с. 82), *подужъчизна* (ТУ, с. 81), *посощына* (СЛГ, Т. 2, с. 204), *повещина* (ЛМ, с. 161), *повинност* (ДокБХ, с. 88).

Префікси іншомовного походження не набули поширення в торговельно-економічній лексиці цього періоду. Серед досліджених терміноодиниць виокремлюємо префікси латинського походження *ин-* та *де-*.

Префікс *ин-* використовувався зі значенням проникнення у щось: *индепозито* (ДокБХ, с. 234).

Формант *де-* означав виділення, припинення, усунення чого-небудь: *а дерышто оста(л) бы злот осмьдес(ят)* (Худаш, с. 81).

Поширеним у творенні іменників був конфіксальний спосіб словотвору. Конфікс є дистантною, двокомпонентною морфемою з пре- та постпозитивними елементами [7, с. 17].

Конфікс *по-...-ис/-ја* брав участь у творенні локативів, абстрактних та збірних назв, рідше назв істот [7, с. 128]. В торговельно-економічній лексиці утворював назви на позначення одиниць оподаткування: *полюдьє* (СЛГ, Т. 2, с. 140), *подворья* (Док БХ, с. 146), *подимьє* (СЛГ, Т. 2, с. 165); фінансових термінів: *позычьє* (СЛГ, Т. 2, с. 176).

За допомогою конфікса *по-...-ø* утворювалися віддієслівні іменники на позначення назв податків та грошових стягнень: *повозь* (СЛГ, Т. 2, с. 160), *поборь* (СЛГ, Т. 2, с. 156), *ис со всими данми, ис поклоны* (СЛГ, Т. 2, с. 179).

Конфікс *під-/подь-...-ник* утворював назви осіб за характером діяльності: *подкоморник* (СЛГ, Т. 2, с. 166), *подданник* (СЛГ, Т. 2, с. 164).

За допомогою конфікса *без-/безь-...-ник* утворювалися назви осіб із загальним словотвірним значенням ‘особа, якій бракує того, що назване мотивувальним словом’. У торговельно-економічній лексиці вживався із значенням особи без грошей: *безсребникь* (СЛГ, Т. 1, с. 61), *безмезникь* (СЛГ, Т. 1, с. 90).

Особливої уваги заслуговують іменники з першим компонентом *пол-/поль-/полу-*. На запитання про статус першої частини *пол-* (*полу-*) в лінгвістичній літературі однозначної відповіді немає. Наприклад, російські дослідники Г. А. Качевська, В. М. Яковлев визначають *пол-* та *полу-* як морфемі, що є частинами “складних іменників”: *пол* “половина” – давнє слов’янське слово, давньоукраїнське *поль* “половина, одна з двох частин цілого” сягає праслов’янських *\*polъ* з *\*polu*. У ній короткий *\*й* змінився на *ь*. Г. А. Качевська припускає, що *\*й* є колишньою флексією родового відмінка *й*-основ, котра з часом стала сприйматись як єднальний голосний, у результаті чого виник новий словотвірний тип з першим компонентом *полу-* [4, с. 327]. Форма *\*polu* розвинулася з *\*polou* “половина”, спочатку із значенням “відколота частина цілого”. Дифтонг *ou* наприкінці складу дав *й* (< ь).

Нині поширена думка про те, що *пол-(полу-)* – префіксоїд, тобто морфема перехідного типу. Однак існує припущення, згідно з яким утрата складним іменником співвіднесеності з вихідним словосполученням може привести до більш або менш повної деетимологізації сполуки. У тому ж випадку, коли перший чи другий компонент складного слова набуває в мові здатності до аналогічного відтворення, стає продуктивним, він тим самим набуває ознак продуктивного афікса [1, с. 46]. Вважаємо, слід погодитися із цим поглядом при розгляді *пол(ь)-* та *полу-* як префікса лише тоді, коли слово не втратило зв’язок зі словосполученням, наприклад: *полстоны* (ГП, с. 248), *польгривны* (ССУМ, Т. II, с. 187), *польбочки* (ДокБХ, с. 187), *пулталяра* (АрхЮЗР, 1/ХІІ, 1667, 1с. 31), *полькварти* (ЛМ, с. 98), *полгроша* (ТУ, с. 66), *полугрошку* (ЛМ 1545, с. 156), *польлоктя* (ДМВН, с. 146), *полкварта* (ДМВН, с. 146), *пулкаменя* (ЛМ 1545, с. 156), *польпоставъ* (СЛГ, Т. 2, с. 187), *полморка* (АВМК, с. 60), *полумерокъ* (ДокБХ, 426), *полоукопье* (СЛГ, Т. 2, с. 187). Отже, у писемних пам’ятках ХІV – ХVІІІ ст. із формантом *пол-/поль-* використовувалися метрологічні одиниці зі значенням “половина від цілого”.

Більшість відіменникових прикметникових словотвірних варіантів – це ад’єктиви, утворені за допомогою різних варіантів суфікса *-н-*. Словотвірні варіантні пари прикметників з інваріантною морфемою *-н-* і її варіантами були поширені вже з ХVІ ст. „Творення прикметникових похідних від основ іншомовного походження спричинилося до виникнення гібридних за своєю структурою афіксів, які в багатьох випадках виділяються у морфемному складі прикметникових форм тільки умовно, тому що твірні основи не співвідносяться з відповідними іменниковими словозмінними основами, тобто не функціонують як так звані вільні морфемі” [2, с. 148-149]. Це гібридні варіантні форманти *-ичн-/ічн-*, *-альн-*, *-ональн-*, *-арн-*, *-ивн-*, які утворилися поєднанням латинських суфіксів *-is*, *-al-*, *-ar-*, *-iv-* *-us-* з українським суфіксом *-н-*. За допомогою форманта *-н-* утворювалися назви грошових сплат та повинностей: *сребръными* (ЖК 1610, с. 142), *мыта померъного, мясного* (ТУ, с. 214), *грошь складного* (ТУ, с. 177), *мыта ярмарочное, гребельное* (ТУ, с. 89), *мыта головное* (ТУ, с. 89), *мыта спашьное* (ТУ, с. 283), *мыта деревъное* (ТУ, с. 153), *гривна весная* (СЛГ, Т. 1, с. 262), *деревъного* (ЛМ, с. 104), *городни мыти* (ЛМ, с. 243), *мыта гребелного* (ЛМ, с. 207), *пенезьныи* (СЛГ, Т. 2, с. 280), *волочное* (АВМК, с. 130).

Формант *-ен-* (*-ьн-*) вживався для творення відіменникових прикметників зі значенням видів грошових сплат від одиниці оподаткування: *мыто соленое* (ТУ, с. 74), *мыто воденое* (ТУ, с. 70), *корьчемъный плат* (ТУ, с. 81).

Суфікс *-ьск-* є одним із давніх індоєвропейських формантів, використовувався для творення прикметників зі значенням належності грошової валюти до певної держави чи території: *гроши литовськихъ* (ТУ, с. 214), *гривна подольская* (СЛГ, Т. I, с. 262), *золоти польскии* (ЛМ, 145).

Із кінця XVI ст. для творення прикметників на позначення матеріалів і речовин в українській мові активізуються суфікси *-ов-*, *-ев-*. Помітно домінував формант *-ов-* у творенні прикметників від багатоскладових іменникових основ – назв речовин, тканин, споруд: *мыто восковое* (ТУ, с. 74), *мыта мостового* (ТУ, с. 214), *мыта замькового* (ТУ, с. 31), *мыта торьгового* (ТУ, с. 89), *мыта возовое* (ТУ, с. 66), *дани медовой* (ЛМ, с. 181), *ключовии гроши* (ЛМ, с. 145).

Ад'єктивний формант *-j-* додавався до назв тварин для утворення видів податків у вигляді хутра: *куни(и)*, *соболи(и)* (ЖК 1610, с. 162).

Аналіз зібраного матеріалу показав, що для прикметників з префіксом *без-* характерним є префіксально-суфіксальний спосіб творення, до якого в переважній більшості випадків залучається суфікс *-н-*. Такі прикметники могли утворюватися від основи конкретних та абстрактних іменників, що безпосередньо впливало на семантику похідного слова. Так, утворені від назв конкретних предметів прикметники отримували значення 'такий, що не має чогось, що позначене твірною основою, позбавлений чогось': *безмытное торгованье* (АЮЗР, с.69), *листы безмытныи* (ДокБХ, с. 269).

При творенні прикметників також використовувався заперечний префікс *не-* із значенням чогось нового для творення податкових термінів: *незвычайныи мыта* (ЛМ 1545, с. 101)

Префікс *по-* у творенні прикметників виступав у значенні 'за': *помиръное* (ТУ, с. 81), *мыта повиноватого* (ЛМ, с. 110).

Формант *при-* вживався для утворення віддієслівних назв грошових сплат і прибутків: *присадного мыта* (ЛМ 1545, с. 162), *сума приходова* (АЮЗР, с. 97).

Суфіксальний спосіб при творенні дієслів використовувався переважно для вираження видової кореляції. Для творення дієслів недоконаного виду використовувалися паралельні форми суфіксів *-ова-* *-ува-*. *-ива-*. Такі паралельні форми характерні для дієслів, утворених за допомогою вторинної імперфективації. На думку Л. Л. Гумецької, в актовій мові XIV – XV ст. ітеративність вже не існує як граматична категорія, а давні ітеративні суфікси *-ова-*, *-ива-* в системі мови української народності цього періоду служать в основному граматичними показниками недоконаних дієслів 2-го ступеня видового утворення [3, с. 209]: *торговати*, *торгувати* (ССГ, Т. 2, с. 438), *дицковати* (ССГ, Т. 1, с. 299), *куповати* (ЛМ 1545, с. 146).

Як засвідчують пам'ятки, у мові XIV – XVIII ст. помітна виразна тенденція до збільшення ролі префіксації в дієслівному словотворі, що природно позначається на активності окремих префіксів. Дієслівні префікси виконують видорозпізнавальну функцію, тобто призводять до зміни виду основних дієслів та модифікують значення стану під різними якісними функціями [5, с. 45-52].

У багатьох групах дієслів префікси виступали з додатковими значеннями, що відрізнялися від прийменникових. Так, префікс *при-* означав здійснення дії на користь суб'єкта: *прикупити* (ГП, с. 78).

Формант *про-* надавав дієсловам значення доконаної дії: *промытити* (ССГ, Т. 1, с. 261) у значенні 'накласти штраф за ухиляння від сплати мита'.

У структурі дієслів конкретної дії залежно від їх індивідуального лексичного значення десемантизувалися різні префікси, але не всі вони перетворювалися на граматичні показники доконаного виду. Основним засобом перфективації цих дієслів був *по-*: *позычити* (ДокБХ, с. 345), *поллатити* (ССГ, Т. 2, с. 195), *позычити* (ССГ, Т. 2., с. 176).

Доконаної форми дієсловом надавав і префікс *за-*: *закоупити* (ССГ, Т. 1, с. 376), *заложити* (ССГ, Т. 1, с. 376), *записати* у значенні 'віддати в заставу' (ССГ, Т. 1, с. 379),

заплатити (ВГ, с. 39), за(с)тави(ти) (ГП, с. 122); *вы-*: *выкупити* (ССГ, Т. 1, с. 216), *выбрати* у значенні 'взяти в оренду' (ССГ, Т. 1, с. 210); *от-*: *отменити* у значенні 'відшкодувати, компенсувати' (ССГ, Т. 2, с. 105); *на-*: *накупити* (ГР, с. 132), *наняти* (Худаш, с. 91).

За допомогою префіксально-суфіксального способу словотвору утворювалися відсуб'єктні зворотні дієслова: *промытисся* (ССГ, Т. 2, с. 261) у значенні 'ухилитися від сплати податків'; *откупитисся* (ТУ, с. 89).

Отже, система словотвору торговельно-економічної лексики XIV – XVIII ст. є органічним продовженням давньоукраїнської, а через неї – праслов'янської системи насамперед через спадковість словотворчих засобів для творення дериватів. У словотвірній системі староукраїнської мови уже повністю сформувалися афіксальні способи словотвору. Для іменників та прикметників, досліджуваної лексико-семантичної групи, найпоширенішим способом словотвору був суфіксальний. До найбільш продуктивних іменних суфіксів відносимо *-ець-* *-ник-*, *-ар-*, *-ькь-*. У словотворі прикметників переважав, як і в сучасній мові, суфікс *-н-*. Нові форми дієслів, пов'язаних з економікою та торгівлею, формувалися за допомогою префіксального словотвору. Найбільш продуктивними дієслівними префіксами були *по-* та *за-*.

Перспективним вважаємо подальше дослідження словотворчих особливостей торговельно-економічної лексики на матеріалі писемних пам'яток XIV – XVIII ст., а саме лексико-синтаксичний та морфолого-синтаксичний способи словотвору.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ ЗІ СКОРОЧЕННЯМИ

АВМК	Акти Вижвівської міської книги XVII ст. / підгот. до вид. І. Б. Царалунга. – Житомир, 2015. – 172 с.
АЮЗР	Архив Юго-Западной России: Часть 1. Том I. / К., 1859. – 640 с.
АЮЗР 1361	Акты относящиеся къ истории Южной и Западной России. Том I: 1361-1598 pp. / Санкт-Петербург, 1863. – 316 с.
ВГ	Волинські грамоти XVI ст. / упорядн. В. Задорожний, А. Матвієнко. – К., 1995. – 248 с.
ВГС	Володимирський Гродський суд. Подокументні описи актових книг / упорядн. Г. Боряк, Л. Демченко. – К., 2002. – Випуск 1: Справи 1-5. 1566-1570. – 228 с.
ГП	Грамоти XIV ст. / упорядн. М. М. Пешак. – К. 1974. – 242.
ГР	Українські грамоти XV ст. / підгот. до вид. В. М. Русанівський. – К.: Наукова думка, 1965. – 164 с.
ДМВН	Ділова мова Волині і Наддніпрянщини XVII ст. / підгот. до вид. В. В. Німчук. – К., 1981. – 316 с.
Док БХ	Документи Богдана Хмельницького (1648–1657). – К., 1961. – 740 с.
ЖК1610	Акти Житомирського гродського уряду : 1590 р., 1635 р. / підгот. до вид. В. М. Мойсієнко. – Житомир, 2004. – 256 с.
ЛЗК	Луцька замкова книга 1560-1561 pp. / підгот. до вид. В. М. Мойсієнко, В. В. Поліщук. – Луцьк, 2013 – 733 с.
ЛМ	Акты литовской метрики 1413-1498 / підгот. до вид. О. Н. Леонтович. – Варшава, 1896. – 86 с.
ЛМ 1545	Литовська метрика 1545 року / підгот. до вид. В. Кравченко. – К., 2005. – 600 с.
ЛРК	Лохвицька ратушна книга другої половини XVII ст. / підгот. до вид. О. М. Маштабей, В. Г. Самійленко. – К., 1986. – 221 с.
ССГ	Словник староукраїнської мови XIV – XV ст.: У 2 т. / за ред. Л. Л. Гумецької. – К.: «Наукова думка», 1977-1978. – Т. 1 – 2.
ТУ	Торгівля на Україні XIV – середина XVII століття. Волинь і Наддніпрянщина / упорядн. В. М. Кравченко, Н. М. Яковенко. – К., 1990. – 403 с.
УГ	Українські грамоти. Том I: XIV і перша половина XV / упорядн. В. Розов. – К., 1928. – 268 с.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Григорьев В. П. О границах между словосложением и аффиксацией / В. П. Григорьев // Вопросы языкознания. – 1956. – С. 38-52.
2. Грищенко А. П. Суфіксальний словотвір прикметників / А. П. Грищенко // Словотвір сучасної української літературної мови. – К., 1979. – С. 119-170.
3. Гумецька Л. Л. Нарис словотворчої системи української актові мови XIV – XV ст. / Л. Л. Гумецька. – К., 1958. – 298 с.
4. Качевская Г. А. К истории сложных существительных с пол- и полу- / Г. А. Качевська // Вопросы теории и истории языка. Сборник статей. – Ленинград, 1969. – С. 322-329.
5. Колібаба Л. Проблема зв'язку дії та словотвірних категорій дієслів / Л. Колібаба // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: збірник наукових праць. – Херсон, 2006. – Вип. III. С. 45-52.
6. Мамрак А. В. Продуктивність словотвірних типів у сучасній українській мові (на матеріалі утворень з *-ник*) / А. В. Мамрак // Мовознавство. – 1982. – № 4. – С. 46 – 49.



7. Нариси з історії українського словотворення (іменникові конфікси) / П. І. Білоусенко, І. О. Іншакова, К. А. Качайло, О. В. Меркулова, Л. М. Стівбур. – Запоріжжя – Кривий Ріг, 2010. – 480 с.  
 8. Панько Т. І. Від терміна до системи / Т. І. Панько. – Львів, 1979. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леся Гула – аспірант кафедри української філології Хмельницького національного університету.  
 Наукові інтереси: словотвірні процеси в українській мові.

УДК 81'373.2

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ ЗООНІМІВ  
 СЕРЕДНЬОГО ДНІПРО-БУЗЬКОГО МЕЖИРІЧЧЯ

Світлана ФЛОРІНСЬКА (Кропивницький, Україна)

*У статті досліджено мотиваційні ознаки, які сприяють номінації тварин. Охарактеризовано основні мотиви при творенні зоонімів: локальний зв'язок (називання тварин за місцем їх народження чи проживання); ситуативний зв'язок (тенденція до називання тварин, яких вирощують на м'ясо, за майбутніми продуктами, що з них будуть виготовлені); причинний зв'язок (спосіб обрання клички за зоровим сприйманням). Доведено, що останній є одним із найбільш продуктивних способів творення власних назв тварин.*

*Проаналізовано чотири основні способи творення власних назв в українській мові, до них віднесено: 1) лексико-семантичний; 2) морфологічний; 3) морфолого-синтаксичний; 4) лексико-синтаксичний. Обґрунтовано поняття онімізації та трансонімізації як шляхів реалізації лексико-семантичного способу творення онімних одиниць. Виокремлено тематичні групи зоонімів утворених шляхом онімізації (за зовнішнім виглядом, внутрішніми якостями, часовими параметрами і под.) та тарсонімізації (відантропонімі, відтопонімі, відгідронімі утворення та інші). Виділено й третій шлях реалізації лексико-семантичного способу – змішаний, який полягає в одночасному з'єднанні при мотивації онімізації й трансонімізації.*

**Ключові слова:** лексико-семантичний спосіб, зоонімікон, зоонім, мотиваційні ознаки, номінація, онімізація, трансонімізація.

*В статье исследованы мотивационные признаки, которые способствуют номинации животных. Охарактеризованы основные мотивы при создании зоонимов: локальная связь (названия животных по месту их рождения или жительства); ситуативная связь (тенденция к названиям животных, которых выращивают на мясо, по будущим продуктам, которые из них будут изготовлены); причинная связь (способ избрания клички по зрительному восприятию). Доказано, что последний является одним из самых производительных способов образования собственных названий животных.*

*Проанализированы четыре основные способы образования имен в украинском языке, к ним отнесены: 1) лексико-семантический; 2) морфологический; 3) морфолого-синтаксический; 4) лексико-синтаксический. Обосновано понятие онимизации и трансонимизации как путей реализации лексико-семантического способа образования онимных единиц. Выделены тематические группы зоонимов образованных путем онимизации (по внешнему виду, внутренним качествам, временным параметрам и под.) И тарсонимизации (отантропонимных, оттопонимных, отгидронимных образований и других). Выделен и третий путь реализации лексико-семантического способа - смешанный, который заключается в одновременном соединении при мотивации онимизации и трансонимизации.*

**Ключевые слова:** лексико-семантический способ, зоонимикон, зооним, онимизация, мотивационные признаки, номинация, трансонимизация.

*The article explores motivational characteristics that contribute to the nomination of animals. The main motifs for creating zoonims are characterized: local communication (names of animals at their birthplace or residence); situational connection (the tendency towards the names of animals that are grown for meat, according to future products, which of them will be made), causal connection (the method of choosing a nickname for visual perception). It is proved that the latter is one of the most productive ways of forming their own animal names.*

*Four main ways of formation of names in the Ukrainian language are analyzed, they are referred to: 1) lexico-semantic; 2) morphological; 3) morphological-syntactic; 4) lexico-syntactic. The concept of onimization and transonymization as ways of implementing the lexico-semantic method of formation of onom units is substantiated. Thematic groups of zoonims formed by way of onimization (in appearance, internal qualities, temporal parameters and under) are distinguished. Tarnsonymization (otantroponomy, ottoponimnyh, otgidimonimnyh formations and others). The third way of realization of the lexical-semantic method is also distinguished: a mixed one, which consists in simultaneous combination of motivation of onimization and transonymization.*

**Key words:** lexico-semantic way, zoonimicon, zoonim, motivational signs, nomination, onimization, transonymization.

Останнім часом у лінгвістиці особливу увагу науковці звертають на проблеми мотивації найменувань об'єктів та творення онімів різних класів і підкласів, це такі вітчизняні та зарубіжні мовознавці, як В. О. Горпинич, Ю. О. Карпенко, С. Л. Ковтюх, О. Л. Кирилюк, В. В. Лучик, Н. В. Подольська, О. В. Суперанська, М. І. Сюсько, М. І. Толстой, П. П. Чучка та інші. Актуальність поглибленого вивчення умотивованості найменувань та словотвору зоонімікону зумовлена передусім відсутністю на сьогоднішній день узагальнюючих праць, присвячених дослідженню деривації кличок тварин у синхронічному аспекті та висвітленню мотиваційних ознак іменування як в українській, так і слов'янській ономастиці. Питання мотивації іменувань тварин та способи творення кличок на різних територіях України, зокрема на території Кіровоградської області, залишається малодослідженим, що й зумовлює актуальність статті.

Мета публікації – з'ясувати особливості лексико-семантичного способу творення кличок тварин. Фактичний матеріал зібрано на теренах Середнього Дніпро-Бузького межиріччя.

Реалізація мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) установити мотиваційні ознаки, які сприяють номінації; 2) дослідити, від яких тематичних (лексико-семантичних) груп загальних та власних назв утворені зооніми досліджуваної території. 3) охарактеризувати онімізацію та трансонімізацію як реалізацію лексико-семантичного способу творення зоонімів.

Проаналізувавши зоонімікон Кіровоградщини (близько 2 159 кличок) варто зауважити, що в переважній більшості випадків вибір імені тварини відбувається умотивовано причинним, означальним, локативним чи ситуативним зв'язком, рідше кличка є випадковою й залежить виключно від уподобань господаря, ставлення до тварини тощо.

Як зазначає професор М. І. Сюсько, продуктивними серед твірних є назви, що „належать до результатів зорового сприймання, охоплюючи як статику, так і динаміку” [4, с. 171]. Тобто в українському зооніміконі переважають клички на позначення масті, розміру тіла та інших візуальних ознак.

На нашу думку, на теренах Середнього Дніпро-Бузького межиріччя спосіб обрання клички за зоровим сприйманням (причинний зв'язок) є основним і найбільш продуктивним серед інших, що підтверджують статистичні дані: клички тварин, умотивовані візуальними ознаками становлять 35% від зібраного матеріалу.

Локативний зв'язок номінації тварин реалізується через лексико-семантичний спосіб, тобто один з його різновидів – трансонімізацію (називання тварин за місцем їх народження чи проживання), приклади якого будуть наведені нижче.

Серед ситуативно умотивованих кличок варто виокремити тенденцію до називання тварин, яких вирощують на м'ясо, за майбутніми продуктами, що з них будуть виготовлені: свині *Сало, Пельменька, Тушонка, Бекон*; козли *Шашлик, Біляш*; індокачур *Холодець*; корова *Ковбаса* і под.

Більшість українських ономастів виокремлюють чотири способи словотворення зоонімів: 1) лексико-семантичний; 2) морфологічний; 3) морфолого-синтаксичний і 4) лексико-синтаксичний. Кожний з названих способів деривації має свої засоби вираження, однак кожен із них не однаково активно використовуються при словотворі кличок тварин. Як показав аналіз зоонімікону Середнього Дніпро-Бузького межиріччя (у територіальних межах Кіровоградщини), одним з продуктивних способів творення кличок тварин є лексико-семантичний. Цей спосіб деривації зоонімів, як й інших власних назв, реалізується двома шляхами: *онімізації* і *трансонімізації*. Під першим мається на увазі „перехід окремої загальної назви або словосполучення у власну назву шляхом зміни функції цієї назви” [1, с. 134]; під другим – „перехід оніма з одного розряду в інший” [1, с. 182].

Як зазначає з цього приводу Ю. О. Карпенко: „Онiмiзацiя та особливо трансонiмiзацiя широко представленi в усiх класах власних назв, а в деяких вони є панiвним (ергонiмiя) або мало не єдиним (хрематонiмiя, хрононiмiя) способами словотвору” [2, с. 36].

Поняття онімізації та трансонімізації як основних способів словотворення онімних одиниць уперше у східнослов'янській ономастиці уводить Н. В. Подольська у праці „Типовые восточнославянские топоосновы. Словообразовательный анализ” [1].

Роль онімізації та трансонімізації в утворенні власних назв тварин є різною. Це дає можливість виділити певні лексико-семантичні групи зоонімів серед проаналізованого матеріалу. Способом онімізації утворенні такі одиниці:

а) лексичні одиниці, які характеризують зовнішній вигляд тварини (колір та особливості шерсті, фізичні вади, розмір і под.), зазвичай виступають як іменники, так і субстантивовані прикметники: кінь *Капитан*, козел *Кучерявий*, корова *Дюймовочка*, кіт *Горбатий*;

б) зооніми, в основу яких покладено вираження внутрішніх якостей тварини (риси характеру, норів): кріль *Скажений*, корова *Люта*, бик *Гордий*;

в) оніми, мотивовані віковими особливостями: собака *Старий*, кіт *Молодик*;

г) клички, умотивовані часовими параметрами (найчастіше зооніми, утворені від пори року, місяця чи дня, у який тварина з'явилася на світ, отримують корови та кози): корови *Липка*, *Вереска*, кози *Квітка*, *Ночка*;

г) назви, в основу яких покладено видові позначення тварини чи породи: хом'як *Хомка*, козел *Цап*, кішка *Висловуха*;

д) назви предметів побуту та будівель: кіт *Віник*, бик *Сарай*;

е) назви професій: коти *Воділа* (прост. водій), *Врач*;

є) термінологія різних галузей (математики, географії, ботаніки, музики та ін.): хом'як *Ікс*, кінь *Торнадо*, бик *Вулкан*, корова *Вишня*, козел *Альт*;

ж) назви пов'язані з військовою справою, зокрема із подіями на сході України: собаки *Патрон*, *Сепар*, *Гільза*, кіт *Запал*, бик *Майор*, кінь *Кеп* (скорочення від капітан);

з) назви титулів та посад: кішка *Принцеса*, кінь *Герцог*, бик *Мер*;

и) найменування грошових одиниць та фінансових операцій: собаки *Долар*, *Бакс*, *Євро*, папуга *Ліра*, морська свинка *Копійка*, коти *Дефолт*, *Кредит*;

і) абстрактні поняття: кіт *Сон*, змії *Метр*, собака *Дух*;

ї) спортивна лексика: кріль *Рекорд*; кінь *Фінт*; бик *Нокаут*.

Трансонімізація представлена такими групами:

а) відантропонімі утворення:

- від імені (ім'я та по батькові) господаря: кабан *Васька*; козел *Іван Васильович*, бик *Гришка*;

- від прізвища: кінь *Стахов*, корови *Сорока*, *Степанова*;

- від прізвиська: бик *Конгрес*, кіт *Алкаш*, кінь *Бен*;

б) відтопонімі, зокрема й відмікротопонімі одиниці: кішка *Прага*, корова *Гальорка*, цап *Хутір* (від назв кутків села Мала Помічна);

в) відгідронімі: бик *Дунай*, коза *Синюха*, собака *Байкал*;

г) космоніми, що перейшли в розряд зоонімів: собака *Венера*, бик *Марс*;

г) відергонімі утворення: кіт *Альф* (назва магазину біля якого був знайдений), собака *Бім* (назва організації захисту тварин, де взяли собаку);

д) командоніми, що перейшли в розряд зоонімів: собаки *Челсі*, *Барселона*, кіт *Хімік* (назва відомої української баскетбольної команди), цап *Мілан*;

е) теоніми чи міфоніми: коні *Гідеон*, *Люцифер*, бик *Зевс*;

є) імена та прізвища відомих історичних, політичних чи літературних персонажів, на честь яких названі тварини: кінь *Цезар*, кіт *Зідан*, пацюк *Белла* (героїня кіносаги „Сутінки□), собака *Шерлок*;

ж) назви торгових марок, товарів: кіт *Снікерс*; корови *Іриска* (від назви цукерки), *Мілка*; коза *Лада* (назва російського автомобільного заводу).

Виокремлюємо й третій спосіб творення зоонімних одиниць – змішаний. Особливість цієї моделі полягає в одночасному з'єднанні при мотивації нової назви двох основних способів – онімізації й трансонімізації. Результатом цього процесу є виникнення клички тварини, що є похідною одночасно від двох лексичних одиниць – апелятива та власної назви, яка може належати до будь-якого класу онімів (антропонімів, топонімів, міфонімів та ін.). У досліджуваному матеріалі такий спосіб творення виявився малопродуктивним. Усього зафіксовано три такі одиниці: кіт *Граф Монте-Крісто*, бик *Принц Уільям*, собака *Граф*

*Дракула*. Змішаний спосіб онімотворення є самостійною моделлю мотивації, і має істотне значення для визначення місця власної назви як цілого в лексичній системі мови української мови.

Отже, у переважній більшості випадків вибір клички на теренах Середнього Дніпро-Бузького межиріччя відбувається умотивовано за причинним, означальним, локативним чи ситуативним зв'язком між зоонімами та лексичними одиницями, від яких вони утворені. Рідше іменування тварини відбувається випадково й залежить виключно від уподобань господаря, ставлення до тварини тощо.

Лексико-семантичний спосіб (онімізація й трансонімізація) є важливим та закономірним джерелом поповнення зоонімікону Кіровоградщини. Виявлено й третю модель утворення зоонімів – змішану, результатом якої є виникнення клички тварини, що є похідною одночасно від двох лексичних одиниць – апелятива та власної назви.

На перспективу плануємо подальшу роботу над словотвором зоонімних одиниць, зібраних на території Середнього Дніпро-Бузького межиріччя (у територіальних межах Кіровоградської області).

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бучко Д. Г. Словник української ономастичної термінології / Д. Г. Бучко, Н. В. Ткачова. – Харків : Ранок-НТ, 2012. – 256 с.
2. Карпенко О. Ю. Онімізація і трансонімізація як словотвірний акт / О. Ю. Карпенко // Шоста республіканська Ономастична конференція. Тези доповідей і повідомлень (1). – Одеса : ОДУ, 1990. – С. 35–57.
3. Подольская Н. В. Типовые восточнославянские топонимы. Словообразовательный анализ / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1983. – 160 с.
4. Сюсько М. І. Традиційні і сучасні погляди на природу власного імені / М. І. Сюсько. – Ужгород : УДУ, 1999. – 32 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Світлана Флорінська** – аспірант кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* українська зооніміка, лексикологія, словотвір сучасної української літературної мови, соціолінгвістика.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА

УДК 372.881.111.1

### ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ТА ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Ярослава БЕЛЬМАЗ (Харків, Україна)**

Стаття присвячена проблемі оцінювання рівня володіння мовою та виправленню помилок при викладанні іноземної мови. Автором аналізуються два підходи до оцінювання рівня володіння мовою – дискретне оцінювання та глобальне оцінювання. Розглядаються переваги та недоліки кожного з них. Оцінювання, що ґрунтується на окремих навичках, та оцінювання мови в цілому являють собою два різні шляхи збору інформації. Обидва види інформації є необхідними для ефективного оцінювання. Таким чином, можна казати про необхідність і важливість комплексного підходу до оцінювання мови. У роботі зазначається, що комплексне оцінювання передбачає, що викладач рухається від оцінювання окремих умінь до оцінювання повного розуміння мови та продукування цілого тексту. Підкреслюється, що при такому підході невід'ємною частиною є самооцінювання студентами своїх знань, умінь та навичок, а також загального рівня володіння мовою. Авторка зазначає, що з проблемою оцінювання тісно пов'язане питання виправлення помилок. Підходи до виправлення помилок є доволі суперечливі. Питання виправити помилку чи ні, а якщо виправити, то як, багато в чому залежить від методології, якої дотримується викладач у своїй роботі, а також від виду мовленнєвої діяльності, в ході навчання якої відбувається (або відсутнє) виправлення помилок. У статті аналізуються підходи до виправлення помилок відповідно до різних психологічних теорій: глобальне виправлення, локальне виправлення, цілісний підхід до вивчення мови без виправлення. Авторка стверджує, що кожен з вищезазначених підходів не є абсолютно вірним. Для ефективного і результативного опанування іноземною мовою необхідно знаходити баланс між різними точками зору.

**Ключові слова:** оцінювання, рівень володіння мовою, навички, мовленнєва діяльність, виправлення помилок, самооцінювання, комплексний підхід.

Стаття посвящена проблеме оценивания уровня владения языком и исправлению ошибок при преподавании иностранного языка. Автором анализируются два подхода к оцениванию уровня владения языком – дискретное оценивание и глобальное оценивание. Рассматриваются преимущества и недостатки каждого из них. Оценивание, основанное на отдельных навыках, и оценивание языка в целом представляют собой два разных пути сбора информации. Оба вида информации необходимы для эффективного оценивания. Таким образом, можно говорить о необходимости и важности комплексного подхода к оцениванию уровня владения языком. В работе отмечается, что комплексное оценивание предполагает, что преподаватель движется от оценивания отдельных умений к оцениванию полного понимания языка и воспроизведения целого текста. Подчеркивается, что при таком подходе неотъемлемой частью является самооценивание студентами своих знаний, умений и навыков, а также общего уровня владения языком. Автор отмечает, что с проблемой оценивания тесно связан вопрос исправления ошибок. Подходы к исправлению ошибок довольно противоречивы. Вопрос исправлять ошибки или нет, а если исправлять, то как, во многом зависит от методологии, которой придерживается преподаватель в своей работе, а также от вида речевой деятельности, в ходе обучения которой происходит (или отсутствует) исправление ошибок. В статье анализируются подходы к исправлению ошибок в соответствии с различными психологическими теориями: глобальное исправление, локальное исправление, целостный подход к изучению языка. Автор утверждает, что каждый из вышеупомянутых подходов не является абсолютно верным. Для эффективного и результативного овладения иностранным языком необходимо находить баланс между различными точками зрения.

**Ключевые слова:** оценивание, уровень владения языком, навыки, речевая деятельность, исправление ошибок, самооценивание, комплексный подход.

The article deals with the problem of language proficiency assessment and correcting mistakes when teaching a foreign language. The author analyzes two approaches to language proficiency assessment – discrete-point assessment and global assessment. The advantages and disadvantages of each of them are considered. The assessment based on individual skills and the assessment of the language as a whole are two different ways of collecting information. Both types of this information are necessary for assessment to be effective. Thus, we can talk about the necessity and importance of an integrated approach to assessing the language level proficiency. In the paper it is noted that a comprehensive assessment suggests that the teacher moves from evaluating individual skills to assessing a complete understanding of the language and reproducing the whole text. Such an assessment procedure should take place at each lesson, which enables the teacher to gather information and get a complete picture of the language proficiency. It is emphasized that with this approach an integral part is the students' self-evaluation of their knowledge, skills and abilities, as well as the general level of language proficiency. The author notes that the problem of evaluation is closely

*related to the issue of error correction. Approaches to correcting errors are quite contradictory. The question is to correct errors or not, and if corrected, then how. It depends on the methodology that the teacher adheres to in his work, as well as on the type of speech activity in the course of which error correction present (or not). In the article it is analyzed approaches to error correction in accordance with various psychological theories: global correction, local correction, whole-language learning. The author asserts that each of the above-mentioned approaches is not absolutely correct. In some situations, the error correction is indeed successful and leads to the improvement of communicative competence, while in others, this process may be either ineffective, or even create barriers and obstacles to mastering a foreign language. It is necessary to find a balance between different points of view for acquiring a foreign language to be effective and efficient.*

**Key words:** *assessment, language proficiency, skills, language activity, error correction, self-correction, comprehensive approach.*

Вивченням питання оцінювання та виправлення помилок у процесі навчання іноземних мов цікавляться як методисти-теоретики, так і викладачі-практики.

**Мета** даної статті – розглянути різні підходи до оцінювання рівня володіння іноземною мовою та дослідити стан проблеми виправлення помилок.

Професор Абдель-Салам Ель-Коими (Abdel-Salam El-Koumy) пропонує розглядати два основні види оцінювання рівня володіння мовою: дискретне оцінювання (discrete-point assessment) та глобальне оцінювання (global assessment) [4, с. 142-143].

Сутність дискретного оцінювання полягає в тому, що у контексті опанування певних навичок, оцінка спрямована на окремі мовні компоненти, такі як фонологія, морфологія, синтаксис, лексикон тощо. Такі компоненти зазвичай вимірюються кількісними параметрами (наприклад, множинний вибір, правильно / неправильно, заповнить пропуски). Основна перевага такого типу оцінки полягає в тому, що вона охоплює широкий спектр навчальних цілей та є валідною та надійною.

Однак, опоненти зазначеного підходу стверджують, що дискретне оцінювання не є достовірним, оскільки надає інформацію про незначні окремі елементи мови, а не мови, яка використовується в реальних життєвих ситуаціях. Так Оллер (Oller) ще багато років тому зазначив: «Дискретний підхід до навчання та оцінювання обов'язково роз'єднує елементи мови і намагається навчити їх (або оцінити) окремо, мало чи взагалі не звертаючи уваги на те, як ці елементи взаємодіють у більш широкому контексті спілкування. Коли елементи мови відокремлені, то втрачаються важливі властивості мови, і це робить даний метод неефективним як основу для навчання або тестування мов» [8].

Ще одним недоліком дискретного оцінювання є те, що під час даного виду оцінювання важко оцінити розумові процеси вищого рівня та сам навчальний процес [9, с. 14-19].

На думку Гудмана, такий вид оцінювання не дозволяє студентам продемонструвати весь спектр своїх можливостей [5]. Заучування окремих одиниць інформації створює враження, що вони є більш важливими, ніж комунікативна компетенція.

Розуміючи, що ціле – це більше, ніж сума його частин і як наслідок – дискретне оцінювання є неадекватним показником володіння мовою, опоненти дискретного оцінювання (Antonacci, Cambourne, Turbill, Norris, Hoffman, Teale, Weaver) закликають до використання так званого глобального оцінювання (global assessment) [2]. Цей тип оцінювання використовує якісні показники, такі як письмові звіти, інтерв'ю, проекти, портфоліо, бесіди, спостереження тощо.

Найбільш важливою перевагою цього типу оцінювання є його багатозначність та цілеспрямованість. Норріс і Хоффман зазначають, що «зразок мови, отриманий в контексті, є набагато більш значущим, ніж інформація про мову дитини, яку отримали з дискретних завдань, метою яких є окремо оцінити семантичні, синтаксичні, морфологічні, фонологічні та прагматичні компоненти мови» [7, с. 11].

Іншою перевагою глобального оцінювання є можливість оцінювання розумові процеси вищого рівня та сам навчальний процес. На думку Ванс (Vance), «мова в цілому також надає вчителям можливість використовувати і оцінити унікальні, індивідуальні процеси мислення їх учнів. Оцінювання не обмежується визначенням того, чи написано слово правильно чи неправильно; воно включає письмове та усне мовлення, застосування навичок у контексті, спостереження за вмінням студентів обговорювати, вчитися у інших, встановлювати значення з різних видів діяльності та джерел та навички вирішення проблем» [12, с. 181].

Проте опоненти глобального оцінювання стверджують, що якісні показники все ще потребують перевірки. Інший недолік полягає в тому, що спектр завдань, пов'язаних із даним видом оцінювання, є вузьким. Ще одним недоліком даного типу оцінювання є те, що в багатьох дослідженнях було виявлено відмінності в поведінці експертів через такі чинники, як кваліфікація, досвід та освіта експертів (перевіряючих).

І останній недолік даного типу оцінювання полягає в тому, що він вимагає багато часу [3].

Отже, оцінювання, що ґрунтується на окремих навичках, та оцінювання мови в цілому являють собою два різні шляхи збору інформації. Обидва види інформації є необхідними для ефективного оцінювання. Таким чином, можна казати про необхідність і важливість комплексного підходу до оцінювання мови.

Абдель-Салам Ель-Коими зазначає, що комплексне оцінювання передбачає, що викладач рухається від оцінювання окремих умінь до оцінювання повного розуміння мови та продукування цілого тексту. Така процедура оцінювання має відбуватися на кожному уроці, що надає можливість викладачу зібрати інформацію та отримати повну картину володіння мовою [4, с. 145].

При такому підході невід'ємною частиною є оцінювання студентами своїх знань, умінь та навичок, а також загального рівня володіння мовою, що може реалізовуватися у формі групового взаємооцінювання, парного взаємооцінювання та самооцінювання. Незважаючи на суб'єктивність таких технік оцінювання, вони допомагають студентам виявити та зрозуміти свої сильні та слабкі сторони щодо знання мови, підвищити самооцінку та мотивацію до навчання, розвинути почуття відповідальності.

Оцінювання тісно пов'язане з проблемою виправлення помилок.

Підходи до виправлення помилок є доволі суперечливі. Робота кожного викладача іноземної мови спрямована на досягнення позитивного результату, на розвиток комунікативної компетентності учня. Проте різні методи та підходи до виправлення помилок не завжди забезпечують бажаний результат. В одних ситуаціях виправлення помилок дійсно є успішним та призводить до удосконалення комунікативної компетенції, а в інших – даний процес може бути або неефективним, або навіть створювати бар'єри та перешкоди в опануванні іноземною мовою. Для досягнення мети викладачу необхідно знаходити баланс в підходах до виправлення помилок [1].

Проблема виправлення помилок в процесі викладання іноземної мови має досить суперечливу історію. Питання виправляти помилки чи ні, а якщо виправляти, то як, багато в чому залежить від методології, якої дотримується викладач у своїй роботі, а також від виду мовленнєвої діяльності, в ході навчання якої відбувається (або відсутнє) виправлення помилок.

Той, хто вивчає іноземну мову, часто відчуває психологічний тиск, боязнь помилок, хвилювання і страх перед іноземною мовою. Постійне і наполегливе виправлення помилок у такій ситуації робить процес оволодіння мовою безрезультатним. Однак, без розумної корекції помилок учнів з боку викладача в умовах реального життя, коли всі сторони освітнього процесу вимагають докази ефективності процесу навчання, підтвердження відповідності цього процесу державним стандартам, позитивного результату не досягти.

Професор Абдель-Салам Ель-Коими пропонує виділяти підходи до виправлення помилок відповідно до різних психологічних теорій [4, с. 137].

Локальне виправлення (Local Correction). Дана техніка ґрунтується на біхевіористичній теорії навчання, прибічники (Скіннер, Віл'ямс, Бердер та інші) якої розглядають навчання як операційно обумовлений процес, тобто процес, в якому індивідуум реагує на стимул певною поведінкою. Згідно даного підходу виправлення помилки є стимулом для формування вірної відповіді наступного разу. Отже, всі помилки мають бути виправлені у будь-якому випадку, причому виправляти слід відразу. Як стверджує Ларсен-Фріман (Larsen-Frimann), важливо запобігти помилкам студентів. Якщо помилка не буде виправлена, то це, як правило, призведе до формування негативної звички. Таким чином, виправляти помилки слід негайно [6, с. 40]. Таке виправлення помилок спрямоване на окремі структури, фрагменти тощо.

Противники даної техніки вважають недоцільним зосереджувати увагу на окремих структурах замість змісту. Також з-поміж недоліків даної техніки називають зайве витрачання часу на заняттях, породження страху в учнів зробити помилку, виникнення бар'єрів тощо.

Прибічники когнітивного підходу (Бруннер, Реверс) розглядають вивчення іноземної мови як цілісний процес та вважають учнів активними учасниками навчального процесу. Їхня позиція щодо виправлення помилок полягає у зосередженні на значенні, а не на формі. Абдель-Салам Ель-Коими називає такий підхід «глобальне виправлення» (Global Correction). В першу чергу виправляються помилки, що ведуть до нерозуміння між учасниками комунікативного процесу. Такий підхід до виправлення помилок сприяє розвитку комунікативних здібностей студентів, підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови. Головним недоліком «глобального виправлення» є ігнорування точності та грамотності висловлювання заради побіжності [4, с. 138].

Послідовники цілісного підходу до вивчення іноземної мови (whole-language approach) вважають, що вивчення іноземної мови має ґрунтуватися на матеріалі нероздільних блоків, які мають вивчатися в цілому, без виділення окремих видів мовленнєвої діяльності та мовних одиниць. Помилки студентів, при такому підході, є природними; вважається, що в процесі навчання вони зникнуть самі по собі та завдяки самоперевірці й самокорекції. Головною перевагою вважають відсутність негативної мотивації в процесі іншомовного спілкування та страху зробити помилку [11].

Терел (Terell) наводить три причини в підтримку даного підходу:

- 1) виправлення мовленнєвих помилок не відіграє суттєвої ролі у прогресі засвоєння граматичних структур у природному середовищі;
- 2) виправлення мовленнєвих помилок призводить до емоційних бар'єрів у процесі комунікації;
- 3) виправлення мовленнєвих помилок веде до зосередження на формі, а не на оволодінні мовою [10].

Противники такого підходу стверджують, що ігнорування помилок призводить до формування негативної звички вживати невірні форми та лексичні одиниці, якої досить важко позбутися в майбутньому.

**Висновок.** Отже, можна стверджувати, що кожен з вищезазначених підходів не є абсолютно вірним. Для ефективного і результативного опанування іноземною мовою необхідно знаходити баланс між різними точками зору, враховуючи попередній досвід студентів, різновид помилки, психологічну атмосферу в навчальній групі, спосіб виправлення помилки тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архарова М. Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика / М. Архарова. – Режим доступа : <http://iyazyki.ru/2014/01/corrections-mistakes/>
2. Antonacci P. Natural assessment in whole language classrooms / P. Antonacci // In A. Carrasquillo and C. Hedley (Eds.). *Whole language and the Bilingual Learner*. – Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 2003 – pp. 116-131
3. Brown J. The alternatives in language assessment / J. Brown, T. Hudson // *TESOL Quarterly*. – 1998 – #32(4). – p. 653-675
4. El-Koumy A. *Teaching and Learning English as a Foreign Language: A Comprehensive Approach* / A. El-Koumy. – Cairo: Dar An-Nashr for Universities, 2002. – 175 p.
5. Goodman K. S. *What's Whole in Whole Language?* / K. S. Goodman. – Portsmouth, NH: Heinemann, 2000
6. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching* / D. Larsen-Freeman. – Oxford: Oxford University Press, 1986.
7. Norris, J. *Whole Language Intervention for School-Age Children* / J. Norris, P. Hoffman. – San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc., 2003.
8. Oller J. *Language Tests at Schools* / J. Oller. – London: Longman, 1999. – 298.
9. O'Neil J. Putting performance assessment to the test / J. O'Neil // *Educational Leadership*. – 2002. – #49(8). – P. 14-19
10. Terrel T. *The Natural Approach to Language Teaching: An Update* / T. Terrel // *Modern English Journal*. – 1982. – #66. – P. 121-132.
11. Truscott J. *The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes* / J. Truscott // *Language Learning*. – 1996. – #46 (2). – P. 327-369.



12. Vance J. Developing comprehension and thinking in whole language classrooms / Diane Stephens, Janet Vance, and Constance Weaver (Eds.), *Understanding Whole Language: From Principles to Practice*. – Portsmouth, NH: Heinemann, 2010. – P. 168-181.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бельмаз Ярослава** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

*Наукові інтереси:* професійний розвиток викладачів вищих навчальних закладів, порівняльна педагогіка, історія англійської мови, порівняльно-історичне мовознавство.

УДК 378.016: 811.134.2

## СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Оксана БІГИЧ (Київ, Україна)**

*У статті представлено засоби формування міжкультурної компетентності у вищих навчальних закладах. Розглянуто визначення міжкультурної компетентності та її складники. З-поміж сучасних засобів формування міжкультурної компетентності виокремлено професійний блог викладача іноземної мови. Проаналізовано дидактичні матеріали низки автентичних блогів викладачів іспанської мови.*

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, майбутній викладач, іспанська мова, засоби навчання.

**Oksana Bigych. Modern aids of forming the intercultural competence in educational institutions.**

*In the article there are presented aids of forming the intercultural competence in educational institutions. The definitions of intercultural competence and its components are regarded. Among the modern aids of forming the intercultural competence blog is marked out. It is made the analyses of didactic materials of some authentic blogs.*

**Keywords:** intercultural competence, future lecturer, Spanish language, teaching aids.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку іншомовної освіти у вищих навчальних закладах з-поміж завдань, які постають перед викладачем іноземної мови, актуалізується її навчання як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій, у процесі якого студенти пізнають культуру країн(и) виучуваної іноземної мови й оволодівають цільовою міжкультурною компетентністю. Контекст міжкультурного спілкування уможливує ефективніше формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності, підвищує їхню комунікативно-пізнавальну мотивацію, реалізує одночасне звертання до іноземної мови й культури її народу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з умов ефективного формування міжкультурної компетентності є використання викладачем іноземної мови навчально-пізнавальних матеріалів, які сприяють залученню студентів до світових культурних цінностей, уміщуючи соціокультурний і культурознавчий аспекти виучуваної іноземної мови.

Основним засобом формування міжкультурної компетентності залишається навчально-методичний комплекс з іноземної мови. За результатами аналізу навчально-методичних комплексів, за якими навчають у США іспанської мови як іноземної, щодо наявності в них матеріалів для формування міжкультурної компетентності Антоніо Іллескас [5] дійшов висновку про недостатню їх представленість у цих навчально-методичних комплексах і відірваність від інших навчальних матеріалів [5, с. 67]. На думку дослідника, «...ще далеко до повної інтеграції міжкультурної компетентності в процес вивчення іноземних мов» – переклад мій – О.Б. [5, с. 77].

Отже, кількість матеріалів міжкультурного спрямування в навчально-методичних комплексах з іспанської мови як іноземної оцінюється зарубіжними методистами як недостатня.

З-поміж сучасних засобів формування іншомовної комунікативної компетентності виокремлюється блог, потенційні можливості якого в навчанні іноземної мови досліджувались В. П. Сисоевим [3] й ін. Однак потенційні можливості блогу в формуванні

міжкультурної компетентності як цільової для формування у студентів ще недостатньо досліджено.

**Метою** статті є аналітичний огляд професійних блогів викладачів іспанської мови *ProfeDeELE.es* [8] і *LaClasedeELE* [6] як сучасних засобів формування у студентів міжкультурної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** В методиці навчання іноземних мов і культур наразі не існує однозначного визначення поняття «міжкультурна компетентність», яка не є аналогом комунікативної компетентності носіїв мови, оскільки може бути властива лише медіатору культур – мовній особистості, яка вивчає іноземну мову й здатна вийти за межі власної культури та здійснити медіативну діяльність без втрати культурної ідентичності.

Г. В. Єлізарова визначає міжкультурну компетентність як основу на знаннях, ставленнях і вміннях здатність індивіда здійснювати міжкультурне спілкування засобом створення загального для його учасників спілкування спільного значення того, що відбувається, й на його основі досягати позитивного для всіх результату спілкування [1, с. 193]. Знання передбачають обізнаність студента про культуру країни вивчуваної іноземної мови. Вміння уможливають використання студентом цих знань на практиці в реальних ситуаціях міжкультурного спілкування й дозволяють йому бути повноцінним медіатором культур. Ставлення до інокультурного співрозмовника передбачає прояв у студента таких особистісних якостей як відкритість, такт, емпатія, толерантність, готовність вступити до міжкультурного діалогу.

Сформована міжкультурна компетентність уможлиблює прийняття відмінностей у культурах без їх осуду, аргументований захист своєї точки зору з одночасним визнанням правомірності точки зору інших, суттєво зменшує можливість неправильного розуміння представників інших культур, уможлиблює трактуванням культури країни вивчуваної іноземної мови з позицій її носія.

Досліджуючи відмінності в культурах Греції й Іспанії щодо цінностей, ставлень і традицій, невербального спілкування, лексичного наповнення, комунікативного стилю, соціальних звичаїв, які зумовлюють мовленнєві акти, реєстри, спектр розмовних тем [7, с. 3-14] і часто спричиняють непорозуміння, Зафейра Мітатоу задля уникнення помилок у прагматичній відповідності й стереотипному баченні радить звернутися до зіставного підходу. Дослідниця наголошує, що викладач іспанської мови як іноземної має розпізнавати й розмірковувати над мовленнєвими навичками й соціокультурними традиціями, які регулюють лінгвістичний взаємообмін мови, якої він навчає, і його рідної мови, щоб вміти пояснити це своїм учням / студентам. Антоніо Іллескас вважає, що міжкультурна компетентність центрується на тих, хто навчаються, й передбачає об'єднання необхідних процесів, щоб вони могли задовольнити потреби у взаємодії з іншою культурою чи її представниками [5, с. 73].

При цьому С. О. Парфьонова й О. Ю. Кольцова [2] вважають можливим формувати основи міжкультурної компетентності вже в початковій школі, зокрема при перегляді молодшими школярами мультфільмів Волта Диснея.

О. І. Шеваршинова пропонує формувати у студентів міжкультурну компетентність на матеріалі автентичних медіатекстів, зокрема новинних репортажів британського телебачення, які є джерелом сучасної лінгвістичної і позалінгвістичної інформації про країну й культуру вивчуваної іноземної мови й світової культури [4, с. 6]. Крім того медіатексти, завдяки своїй автентичності, культуроспецифічності й стійкості на рівні формату, семантики й синтагматики, наявності відео, є засобом й умовою створення особливого культурного середовища для формування міжкультурної компетентності, оскільки створюється ілюзія перебування студентів в умовах реального міжкультурного спілкування [4, с. 9-10].

На думку О. І. Шеваршинової, міжкультурна компетентність лінгвіста-бакалавра – майбутнього вчителя іноземної мови є сукупністю специфічних знань (когнітивний складник), умінь (стратегічний складник) і ставлень (афективний складник) міжкультурного характеру та професійно методичних міжкультурних умінь, які уможливають формування у школярів міжкультурної компетентності [4, с. 8]. Когнітивний складник уміщує мовні й країнознавчі знання, а також знання про культуру як феномен, про принципи

міжкультурного спілкування, про культури інших народів, які мають багатий культурний спадок; стратегічний складник – універсальні вміння спілкуватись з представниками інших культур, а також уміння інтерпретувати отриману інформацію, незалежно від того, з представником якої культури відбувається спілкування; афективний складник – ставлення, які відображають здатність особистості приймати іншу культуру та її цінності й норми як даність, а також такі особистісні якості як відкритість, толерантність, такт, емпатія, готовність вступити в міжкультурне спілкування; професійно методичні міжкультурні вміння – орієнтувати школярів щодо різних типів культури й особливостей прояву національної специфіки в соціокультурній поведінці її представників у схожих ситуаціях, рис подібності й відмінності в рідномовній та іншомовній культурах; вміння аналізувати навчальний матеріал, зокрема автентичні медіатексти, щодо наявності в них відомостей про культуру країни виучуваної мови, а також щодо їхнього потенціалу для пізнання світової культури; добирати й методично опрацьовувати автентичні медіатексти з урахуванням вікових особливостей й інтересів учнів; обирати найефективніші прийоми роботи з автентичними медіатекстами з метою формування у школярів міжкультурної компетентності; здійснювати рефлексивну діяльність [4, с. 9]

Якщо автентичні медіатексти потребують їх добору викладачем за низкою критеріїв (які він обов'язково повинен знати), то професійні блоги викладачів іноземних мов пропонують уже готові до використання в освітньому процесі навчально-пізнавальні матеріали. Привабливою характеристикою таких блогів є систематичне оновлення матеріалів, які для викладача іноземної мови є невичерпним джерелом міжкультурної інформації. Одним із чинників, які обумовлюють оновлення дидактичних матеріалів, є свята. Так, у рубриці «Podcast» блогу *ProfeDeELE.es* [8] у жовтні поточного року був оприлюднений дванадцятий подкаст «¿Qué miedo!» для користувачів з мовними рівнями B2-C1 володіння іспанською мовою. Його ведучі Фран і Пепа обговорюють різні види страхів, що є актуальною темою напередодні Хеловіну.

Одинадцять попередніх подкастів блогу *ProfeDeELE.es*: *Hoteles extraños* (мовний рівень B1); *Un día horrible* (мовний рівень B1); *¿Nos hacemos un selfi?* (мовні рівні B1-2); *Visita al Monasterio de El Escorial* (мовні рівні B1-2); *Inventos españoles* (мовні рівні B1-2); *Mi primera vez* (мовні рівні B2-C1); *Ya llega el verano* (мовні рівні B1-2); *Parques de atracciones originales* (мовні рівні A2-B1); *Las Fallas, Patrimonio de la Humanidad* (мовні рівні B1-2); *Las tareas domésticas* (мовні рівні A2-B1), *La amistad* (мовні рівні B2-C1) були оприлюднені протягом 2014-2017 років.

Традиційно на початку подкасту блогу *ProfeDeELE.es* для слухачів звучить запитання з трьома варіантами відповіді. Наприклад, у подкасті «La amistad»: *El escritor de las famosas novelas de Sherlock Holmes, Arthur Conan Doyle, tuvo una gran amistad con el ilusionista Houdini, compartiendo muchos viajes a lo largo y ancho de Europa; pero esa buena amistad llegó a su fin. ¿Qué sucedió?* з варіантами відповіді:

1. Conan Doyle participaba en uno de los trucos de magia de Houdini y casi pierde un dedo.
2. Conan Doyle creía en lo sobrenatural y Houdini, más racional, pierde la paciencia con la obsesión de su amigo.
3. Conan Doyle difunde alguna de las técnicas de escapismo que le había confiado su amigo Houdini.

У подкасті «Parques de atracciones originales» – *¿Cuál es el parque de atracciones más grande de Europa?* з варіантами відповіді: 1. Disneyland en París (Francia); 2. Europa Park en Rust (Alemania); 3. Port Aventura en Tarragona (España). У подкасті «Hoteles extraños» – *¿Dónde se encuentra el hotel más alto de Europa?* з варіантами відповіді: 1. Frankfurt, 2. Benidorm, 3. París.

Наприкінці подкасту надається правильна відповідь, з якою користувач за бажанням може звірити свою власну. В такий спосіб у слухачів подкасту формується уявлення про те чи інше явище / подію / об'єкт тощо, властиві не лише Іспанії, а як світовий бренд, і слугувати предметом для обговорення / обміну враженнями / дискусії тощо з інокультурним співрозмовником.

Отже, блог *ProfeDeELE.es* пропонує автентичні аудіоматеріали, які студенти можуть слухати в зручний для них час, у комфортних умовах і не залежати від часу виходу передачі в ефір, що уможливило їхню мобільність в оволодінні [10, с. 68]) іспанською мовою. Аудіоматеріали подкасту сприяють одночасному формуванню у студентів іспаномовної аудитивної й міжкультурної компетентностей.

Якщо дидактичні різдвяні й новорічні матеріали не викликають сумнівів у викладачів іспанської мови щодо їх використання, то навчальні матеріали до Дня Мерців (*Día de los Muertos*) багатьма сприймаються неоднозначно. Вагомість цієї дати засвідчує той факт, що в 2003 році її було включено до переліку нематеріального культурного спадку людства ЮНЕСКО. Вітчизняна культура теж виокремлює поминальні дні, які мають різні назви: Проводи, Гробки, Радониця тощо. Тому вважаю недоцільним ігнорувати такі навчальні матеріали і з метою формування у студентів міжкультурної компетентності знайомити їх з традицією перебігу День Мерців у Мексиці й інших іспаномовних країнах – Гватемалі, Нікарагуа, Гондурасі, Сальвадорі.

У жовтні 2017 року автор блогу *ProfeDeELE.es* Даніель Ернандес оприлюднив дидактичні матеріали, укладені в співавторстві зі своєю мексиканською колегою Івете Сілва-Стієнг, присвячені Дню Мерців. Найперше завдання, яке пропонується користувачам блогу незалежно від рівня володіння ними іспанською мовою, під номером 0 – пункт / станція відправлення (0. Punto de partida) – з опертям на чотири кольорові світлини кладовищ у різних країнах світу роздуми щодо бачення смерті в різних культурах.

Після перегляду тематичного відео й виконання дотичних завдань, наприклад, ознайомитись, з чого укладається вівтар мертвих, пропонується низка завдань, які передбачають

- створення й прикрашання вівтаря близької померлої людини (приноситься її світлина) чи відомої персоналії іспаномовного світу, наприклад, Фріди Кало (саме вона зображена поряд з *la Catrina* – персонажем всесвітньо відомої фрески Дієго Рівера «Сон про недільний вечір у парку Аламеда» («*Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*»);

- виготовлення різноманітних поробок для прикрашання вівтаря: штучних квітів, зокрема помаранчевих чорнобривців (в інших джерелах квітами мертвих називають календулу), перфорованих гірлянд (перфорація у вигляді черепів);

- приготування цукрових калаверів (*calaveritas de azúcar*) і хлібу мертвих (*un pan de muerto*);

- нанесення макіяжу в стилі Катріни (*maquillaje de la Catrina*) для участі в ході смерті (*un desfile de Catrinas y Catrines*).

Також користувачам пропонується перегляд короткометражного мультфільму «*Hasta los huesos*» і прослуховування пісень про могили з опертям на їхні відеоролики.

Безперечно, такі види діяльності щодо смерті померлої людини є незвичними для вітчизняної культури, тому найкраще, якщо викладач іспанської мови буде зважати на (не)бажання студента виконувати такі завдання.

В англомовній культурі (Велика Британія, Ірландія, США, Канада) аналогом Дня мерців є Хелловін, саме якому й присвячено вже згаданий дванадцятий подкаст «*¡Qué miedo!*» блогу *ProfeDeELE.es*, в якому обговорюються різновиди страхів. До традиційного запитання для користувачів подкасту «*¿A qué tienen pánico las personas que sufren de hexakosioihexekontahehexafobia?*», як зазвичай, запропоновано три варіанти відповіді: 1. *Miedo a sufrir conjuros de las brujas*; 2. *Miedo a las formas hexagonales*; 3. *Miedo al número 666*.

Вероніка Тарантіно – авторка іншого професійного блогу *LaClasedeELE* [6], цільовими користувачами якого теж є викладачі іспанської мови, в жовтні поточного року оприлюднила навчальні матеріали «*Halloween en la clase de ELE*». Це дві дидактичні гри «*Crea tu propia historia de miedo*» і «*Personajes terroríficos del cine*», остання з яких передбачає знання користувачами блогу таких відомих персонажів фільмів-жахів як Фреді Крюгер (художній фільм «*Жах на вулиці В'язів*»), Франкінштейн (художній фільм «*Віктор Франкінштейн*»), Ганібал Лектер (художній фільм «*Мовчання ягнят*») та ін.

Я не є прихильником цього жанру фільмів, однак з-поміж молоді він є популярним, що уможливило використання персонажів фільмів-жахів з дидактичною метою, зокрема для формування міжкультурної компетентності.

На протигагу блогу *LaClasedeELE*, який залучає до процесу навчання іспанської мови видумані персонажі, блог *ProfeDeELE.es* пропонує користувачам з рівнями володіння іспанською мовою від А1 до С1 завдання «El juego de los personajes famosos». Презентовані сто шістнадцять всесвітньо відомих осіб й умовно розподілені на шість категорій (з-поміж яких є й видумані персонажі): музика, кіно, відомі діячі минулого й сучасності, науковці, письменники й художники, персоналії іспаномовного світу є об'єктами опрацювання студентами в низці завдань: ¿Quién es quién?; Biografías; Detectives; Contar historias; Conversaciones a través del tiempo; Hipótesis reales e irreales; Contrastes; Palabra clave; Condicionales; Todo esto tiene una explicación; ¿Cómo se llevarían?; Comparaciones; Verdad o mentira.

**Висновки.** Таким чином, поряд з навчально-методичним комплексом як традиційним засобом формування у студентів міжкультурної компетентності сучасним засобом є автентичні блоги, зокрема професійні блоги викладачів іноземних мов. Перевагою блогів є оперативне оновлення їхніми авторами навчально-пізнавальних матеріалів, зокрема присвячених всесвітньо визнаним святам і знаменним датам, які мають свої особливості перебігу в різних культурах.

Слухаючи подкасти, студенти набувають передусім знань про іншу культуру – в процесі аудіювання неадаптованого іноземного мовлення, знайомляться з представленими елементами культури, набувають країнознавчих знань про символіку, імена, свята, предмети побуту тощо. Працюючи над проектом чи іншим завданням, пов'язаним з подкастом, студенти навчаються співпрацювати в команді. Знайомлячись з артефактами іншої культури й у процесі роботи з ними, у студентів формуються толерантність і відмова від упереджень. Студенти стають відкритішими до нового, активніше засвоюють нові знання, краще адаптуються до нових ситуацій, у них розвиваються стратегії прийняття рівнозначності культур і подолання етноцентризму. Знайомство з іншою культурою через подкаст формує досвід міжкультурного спілкування, мотивуючи студентів до використання іноземної мови. Вони навчаються рефлексії, оцінюючи свої дії й вчинки з точки зору не лише своєї, а й іншої культури.

**Подальші наукові розвідки** передбачають дослідження сучасних технологій формування у студентів міжкультурної компетентності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 291 с.
2. Парфенова С. О. Формирование межкультурной компетенции у учеников начальной школы на материале мультфильмов У. Диснея / С. О. Парфенова, О. Ю. Кольцова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 6 (48). – С. 118-120.
3. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115-127.
4. Шеваршинова Е. И. Формирование межкультурной компетенции у студентов языковых факультетов средствами англоязычных видео медиатекстов / Елена Ивановна Шеваршинова : дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.02. – М., 2016. – 225 с.
5. Illescas A. La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE / Antonio Illescas // Porta linguarum. – № 26. – Junio 2016. – P. 67-79.
6. LaClasedeELE: Edición digital. – Modo de acceso <https://laclasedeELE.blogspot.com>
7. Mitatou Z. Divergencias culturales que pueden ser causas de malentendidos entre griegos y españoles / Zafeira Mitatou // redELE. – 2016. – № 28 : Edición digital. – Modo de acceso <http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201628/2016redele28zafireniamitatou.pdf>
8. ProfeDeELE.es : Edición digital. – Modo de acceso <https://www.profedeELE.es>
9. Santiago R. El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles / Raúl Santiago, Elena Bárcena // Monográfico I. – Septiembre 2016. – P. 61-72.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Бігич** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* методична підготовка майбутніх учителів / викладачів іноземних мов; професійно орієнтована мовна підготовка майбутніх фахівців; іншомовна освіта в початковій школі; мультимедійні засоби навчання іноземних мов.

УДК 372.881.111.1

УДК: 37.01:811

## СУЧАСНА ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК РЕТРАНСЛЯТОР КУЛЬТУРИ

**Ольга МИСЕЧКО (Житомир, Україна)**

Стаття зосереджується на необхідності реінтеграції культурного виміру в навчання іноземних мов. Вихідною позицією автора статті є переконання, що метою міжкультурної іншомовної освіти є формування в користувачів мови міжкультурної свідомості як здатності бачити у собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, поважати право на культурну «іншість» один одного, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, переосмислювати власний культурний багаж. Результатом іншомовної освіти в міжкультурному вимірі бачиться багатокомпонентна міжкультурна компетентність у складі знань про власну й іншомовну культуру; комунікативних, пізнавальних, інтерпретаційних вмінь; оптимістичного й відкритого ставлення до культури «свої» й «чужої» країни; критичної інтракультурної й міжкультурної свідомості. Як один з ключових принципів міжкультурної іншомовної освіти позиціонується принцип діалогу культур, під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів і норм у своїй та інших країнах до шанобливого сприймання різних точок зору, навіть тих, з якими важко погодитися; критичного ставлення до усталених тверджень; відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття. Сучасний підручник іноземної мови має ретранслювати не лише культуру країни-носія мови, а пропонувати для візуального й ментального сприйняття, обговорення й порівняння матеріали і про інші культури.

**Ключові слова:** іншомовна освіта; міжкультурна парадигма; міжкультурна комунікація; міжкультурна компетентність; діалог культур.

### **Ольга Мисечко. Современное иноязычное образование как ретранслятор культуры.**

Статья сосредоточена на необходимости реинтеграции культурного измерения в изучение иностранных языков. Исходной позицией автора статьи является убеждение, что целью межкультурного иноязычного образования есть формирование у изучающих язык межкультурного сознания как способности воспринимать себя и своего собеседника как носителей определенной культуры, готовых понять иной способ жизни и мышления, уважать право друг друга на культурное своеобразие, толерантно относиться к ценностям и поведенческим моделям в другой культуре, переосмысливать собственный культурный багаж. Результатом иноязычного образования в межкультурном измерении видится многокомпонентная межкультурная компетентность в составе знаний о своей и иноязычной культуре; коммуникативных, познавательных, интерпретационных умений; лобознательного и открытого отношения к культуре «своей» и «чужой» страны; критического интракультурного и межкультурного сознания. Одним из ключевых принципов межкультурного иноязычного образования должен стать принцип диалога культур, под которым понимается готовность при сравнении культурных проявлений и норм в своей и других странах к уважительному восприятию разных точек зрения, даже тех, с которыми трудно согласиться, критическому отношению к устоявшимся утверждениям, открытому обмену мнениями на основании взаимопонимания и уважения к культурному разнообразию. Современный учебник иностранного языка должен ретранслировать не только культуру страны изучаемого языка, но предлагать для визуального и ментального восприятия также материалы о других культурах.

**Ключевые слова:** иноязычное образование; межкультурная парадигма; межкультурная коммуникация; межкультурная компетентность; диалог культур.

### **Olga Mischechko. Modern Language Education as Retranslation of Culture.**

Culture-centric dimension, which is much spoken about today, expands the boundaries of information exchange between two or more speakers towards interaction between representatives of different cultures, who have their own cultural peculiarities affecting the nature of communication.

The article focuses on the problem of constructing an intercultural paradigm of foreign language education in order to reintegrate the cultural dimension into learning foreign languages. The author of the article argues that the purpose of intercultural foreign language education lies in constructing a new intercultural language awareness as the ability of language users to act as representatives of certain cultures, be ready to accept the "otherness" of each other, respect the right to cultural difference, exhibit tolerant attitude to other's values and behaviour patterns, counteract stereotypes and bias, and to rethink their own cultural luggage. The study of a foreign language is suggested to be considered as an intercultural language education. The result of the intercultural approach in language education is viewed as the multicomponent intercultural competence – the entity of knowledge of one's own and other cultures; skills of discovery, interaction, and interpreting; curious and open attitude to one's own and another culture and country; critical cultural awareness. Dialogue of cultures is positioned as one of the key principles of intercultural foreign language education. It means readiness to listen to and understand multiple perspectives, products, practices, and cultural norms in one's own and other countries, even those with which you disagree, to have critical attitude towards stereotypes and prejudice, to be open for exchange of ideas based on mutual understanding

*and respect for cultural diversity. The modern language textbooks should be multicultural in their content, and contain information about not only the target language culture, but also offer materials on other cultures for visual and mental perception, discussion and comparison.*

**Key words:** *foreign language education; intercultural paradigm; intercultural communication; intercultural competence; dialogue of cultures.*

За результатами одного з освітніх досліджень щодо культурного і міжкультурного аспектів навчання мов, проведеного у 2011 р. на замовлення Ради Європи, Жан-Клод Беко вводить у науковий обіг термін «гуманізм зіткнення» (“humanism of encounters”), відзначаючи, що в зв’язку зі зростаючою кількістю міжкультурних перетинів – реальних і віртуальних, – які повсякчас трапляються у сучасному світі, виникає потреба у реінтеграції культурного виміру в контекст класної кімнати [12]. Обмеження вивчення мов суто функціональними потребами оволодіння мовними засобами спілкування і часто стереотипізованими знаннями про країну-носія мови, – продовжує він, – надає цьому процесу форми стислої генералізації і зужує можливості заглиблення у справжнє культурне різноманіття, навчання «комунікації заради розуміння (світу)». Не можна не погодитися з тими науковцями, які стривожені зростанням дистанції між освітою і культурою, між знаннями і духовними та суспільними цінностями і вбачають у поверненні освіті функції трансляції культури важливий гуманістичний потенціал [8]. У цьому контексті посилення культуроцентричності в змісті й процесі іншомовної освіти сучасної людини та професійній підготовці викладача іноземної мови стає сьогодні актуальною науково-практичною проблемою.

Як відомо, комунікація почала розглядатися через призму культури («communication across cultures») завдяки науковій співпраці американських учених – антрополога Едварда Холла і лінгвіста Джорджа Трейгера – у праці «Аналіз культури» («The Analysis of Culture», 1953). Основоположною для становлення міжкультурної комунікації як наукової галузі й утвердження самого терміну «міжкультурна комунікація» вважається науково-популярна книга Е. Холла «Безмовна мова» («The Silent Language», 1959). Утім деякі американські дослідники (Rogers, 1994) вважають його «випадковим засновником» науки про міжкультурну комунікацію, оскільки попри концептуалізацію ключового терміну його автор не посприям інституціоналізації нової наукової галузі як окремого напрямку в американській академічній сфері, не створив наукової школи, а продовжив свої дослідження в площині невербальної комунікації, зокрема проксемії [15]. Тим не менше, наукова література і практичні посібники на тему міжкультурної комунікації почали активно друкуватися в США у другій половині 1960-х і протягом 1970-х років. У 1970 р. в структурі Асоціації міжнародної комунікації (ICA, заснована в 1950 р. у США) було відкрито відділ міжкультурної комунікації.

Чергова хвиля актуалізації цього проблемного поля у західній науці про комунікацію датується 90-ми рр. ХХ ст. – початком ХХІ ст. і характеризується значно ширшою географією, що вийшла за межі США. У Європі міжкультурна комунікація стала предметом обговорення в контексті політики покращення якості спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Було запропоновано цілу низку теорій: теорія культурних вимірів (Hofstede, 1984, 2001), теорія «культурної ідентичності» (Hall, 1990, 1992; Collier, 1998), теорія культурної акомодатії (Giles, 1991), теорія культурної схеми (Nishida, 1999), теорія крос-культурної адаптації (Gudykunst&Kim, 2003), модель міжкультурної компетентності (Byram, 1997) та ін.

У часи Радянського Союзу дослідження взаємозв’язку мови й культури в контексті міжнародної комунікації були розпочаті в 70-х рр. ХХ ст. ученими-лінгвістами й методистами Євгеном Верещагініним і Віталієм Костомаровим (1973) на матеріалі вивчення російської мови як іноземної. Вони ввели в науковий обіг термін «лінгвокраїнознавство» і розробили лінгвокраїнознавчу теорію слова. Цим же авторам належить перше в радянській науковій думці визначення міжкультурної комунікації, запропоноване в четвертому виданні їх відомої книги «Мова і культура. Лінгвокраїнознавство у викладанні російської мови як іноземної» (1990). У подальшому вивчення російськими дослідниками шляхів прилучення до нової культури за посередництвом мови привело до виокремлення лінгвокультурології як комплексної філологічної дисципліни, яка вивчає певним чином відібрану й організовану

сукупність культурних цінностей, досліджує живі комунікативні процеси породження і сприйняття мовлення, досвід мовної особистості і національний менталітет, дає системний опис «мовної картини світу» і забезпечує виконання освітніх, виховних та інтелектуальних завдань навчання (Воробйов В.В., 1997) [4]. Серед сучасних лінгвістичних напрямів, окрім лінгвокраїнознавства й лінгвокультурології, у ближньому зарубіжжі з'явилося ще ціла низка таких, котрі вивчають різні аспекти взаємодії мови й культури: когнітивна лінгвістика (Красних В.В., Кубрякова О.С., Стернін Й.А., Попова З.Д.), лінгвоконцептологія (Степанов Ю. С., Арутюнова Н.Д., Воркачев С.Г.), лінгвокультурна лексикографія (Томахін Г.Д., Веденіна Л.Г., Леонтович О. А., Мальцева Д.Г., Рум А.Р.), етнолінгвістика (Афанасьєв А.Н., Толсті Н.І. й С.М.), етнопсихологія, етнопсихолінгвістика (Сорокін Ю.А., Уфімцева Н.В., Касьянова К.О., Баронін А.С., Стефаненко Т.Г., Амельникова А.А.), етносеміотика (Гамкрелідзе Т.В., Іванов В. В., Маковський М.М., Топоров В.Н., Живов В.М., Успенський Б.А.), етногенез (Гамкрелідзе Т.В., Іванов В. В., Трубачов О.Н., Майоров А.В.), міжкультурна комунікація (Прохоров Ю.Е., Стернін Й.А., Формановська Н.І., Тер-Мінасова С.Г.) [11]. Окремим акцентом варто виділити розроблену наприкінці 1990-х рр. російським ученим-методистом Ю.І.Пасовим культуровідповідну концепцію і модель професійної підготовки вчителя (на прикладі іншомовної освіти), в якій замість терміну «навчання іноземної мови» пропонується термін «іншомовна освіта» – як концептуально більш емкий і особистісно детермінований, а вчитель іноземної мови позиціонується як носій і транслятор іншомовної культури [8]. Ця концепція переводить теоретичну дискусію про важливість зв'язку культури й мови у русло пошуку практичних засобів реалізації культуроцентричної іншомовної освіти.

В Україні тема міжкультурної комунікації набула популярності на початку 2000-х рр. разом із формуванням державних євроінтеграційних прагнень і популяризацією рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. Як свідчить перелік захищених в Україні дисертаційних досліджень за 1998-2011 р., спочатку ця тема розвивалася у соціально-філософському вимірі на матеріалі вивчення основних тенденцій взаємодії української та американської культур (Бушкова В.В., 2001), проблеми міжкультурних непорозумінь і міжкультурного перекладу (Мальцева К.С., 2002), соціологічних аспектів міжкультурної комунікації в українському вузі (Іванова К.А., 2002), філософської категорії мовного простору в умовах міжнаціональних відносин (Балашенко І.В., 2004), соціально-філософського аналізу мовних стратегій формування міжкультурного діалогу в європейському просторі (Скубашевська Т.С., 2005), дослідження соціально-методологічного аспекту мультикультуралізму як соціокультурної моделі (Кулікова Т.М., 2006), соціально-філософського аналізу міжкультурної комунікації як соціального феномену (М'язова І.Ю., 2008). Згодом з'явилися окремі філологічні і культурологічні дисертаційні роботи з питань мовної/культурної взаємодії в умовах білінгвальності чи міжкультурної комунікації (Донець П.М., 2004; Захарова Ю.М., 2005; Малахова Ю.В., 2007; Абрашкєвічус Г.О., Колосок Т.С., 2009; Заза Ю.Я., 2010). У педагогічному контексті формування вмінь міжкультурної взаємодії стало предметом вивчення у зв'язку з умовами перебування в поліетнічному/ полікультурному середовищі (Воротняк Л.І., Перетяга Л.Є., 2008; Якса Н.В., 2009) чи важливістю міжкультурної компетентності для академічних та професійних цілей (Колбіна Т.В., 2010; Бахов І.С., Порох Д.О., 2011). Стосовно шкільного навчального процесу тема міжкультурної комунікації розвивалася з кінця 1990-х у термінах компетентнісного підходу в навчанні мови, зокрема на рівні формування соціокультурних і соціолінгвістичних компетенцій як складових міжкультурної комунікативної компетентності. Систематизований виклад основ інтегрованого навчання іноземних мов і культур як нормативного методичного підходу було здійснено в Україні лише на початку другого десятиліття ХХІ ст. [6; 7].

Утім, як свідчить теорія і практика навчання/вивчення мов, сучасний образ іншомовної освіти як ретранслятора культури потребує певної модернізації. А відтак *метою цієї статті* є виокремити деякі проблеми, які постають на шляху побудови міжкультурної парадигми сучасної іншомовної освіти.

Серед початкових виникає проблема сучасного розуміння сутності міжкультурної комунікації (МКК). Розвиток цього поняття дуже добре прослідковується в порівнянні його



дефініцій у різних наукових традиціях. Так, для радянської наукової традиції, яка почала формуватися на працях Є.М. Верещагіна і В.Г. Костомарова, характерним є їхнє визначення МКК як «адекватного взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» (1990) [3, с. 26]. У поясненні цього терміну вони акцентували існування, насамперед, мовних перешкод, котрі викликають непорозуміння між комунікантами. Для виявлення причин комунікативних конфліктних ситуацій Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров використали поняття «лексичного фону» і «фонові неповно/еквівалентності», які фіксують існування особливої національно-культурної семантики, понятійних асоціацій, притаманних певній культурній спільноті. Одна із засновників професійної підготовки фахівців зі спеціальності «лінгвістика і міжкультурна комунікація» в Росії проф. С.Г. Тер-Мінасова (2000) при визначенні ключових понять трактує МКК, виходячи з самого терміну, як «спілкування людей, що належать до різних культур» [10, с.13]. Автор популярного підручника з МКК О.П. Садохін (2005) визначає МКК як «сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між індивідуумами і групами, що належать до різних культур» [9]. Т.Г. Фоміна (2011) акцентує у поясненні цього поняття, що МКК «зосереджує свою увагу на міжкультурних конфліктних ситуаціях, способах прогнозування і подолання етнокомунікативних конфліктів» [11, с. 8].

У цілому огляд наведених вище джерел наводить на думку, що притаманним радянській/російській науковій традиції є тлумачення МКК переважно з лінгвістичних етноцентричних позицій з акцентуванням вербальної форми спілкування – ототожнення знаків мови зі знаками національної культури і національним менталітетом; опис комунікації через декодування культурної інформації, закладеної в мові; визнання визначального впливу «мовної картини світу» на формування стосунків сучасної людини зі світом, норм і стереотипів її поведінки, на розбудову «вторинної мовної особистості» (Халеева І.І., 1989). Як підсумовує С.Г. Тер-Мінасова, «без знання культурно-мовленнєвих традицій кожного із народів і кожної з мов міжкультурна комунікація не відбувається, а має місце конфлікт культур» [10, с. 226].

Натомість у західній науковій традиції (в її умовно узагальненому вигляді, зафіксованому в певних загально визначених документах ЮНЕСКО і Ради Європи) смислове наповнення МКК суттєво розширяється у соціокультурному напрямі. Яскравим прикладом є популярне і часто цитоване визначення М. Байрама, в якому МКК розглядається як «взаємодія між людьми комплексної культурної та соціальної ідентичності» [13, с. 4]. Продовжуючи цю ідею в іншій своїй праці, М. Байрам (2000) розтлумачує, що МКК має на меті розкрити зовнішні та внутрішні зв'язки між різними культурами, інтерпретувати кожен з них з точки зору іншої, а також вміти аналізувати і критично розуміти як свою рідну, так і чужу культуру [13, с. 10]. Проти спростованого «лексичного» підходу в навчанні мови й культури за типом «мова» = «світогляд» = «культура» висловлюється і вже згаданий вище Ж.-К. Беко [12]. Поряд з вербальною формою спілкування як рівні за значенням виокремлюються невербальна (за допомогою виразу обличчя, погляду, рухів тіла, жестів, міміки, тактильних рухів, міжособистісної дистанції тощо) і паравербальна/паралінгвальна (через інтонацію, паузи, висоту голосу тощо) форми МКК.

У першому в Україні, а також на теренах колишнього СРСР, «Словнику термінів міжкультурної комунікації» визначення МКК формулюється також в соціокультурній площині як «процес спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот і, як правило, послуговуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1, с. 9]. Подібним чином висловлюється і В.М. Манакін, трактуючи МКК як науку, «яка вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот» [5, с. 9]. При цьому до предмета вивчення МКК він відносить прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні «культурні сценарії» різних дій, усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів і явищ,

соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи, заборони тощо, тобто різноманітні соціальні прояви комунікації.

У сприйманні іншомовної освіти як ретранслятора культури розширене розуміння МКК видається більш актуальним, оскільки зосереджує увагу вчителів/викладачів іноземної мови і тих, хто її вивчає, не лише на оволодінні системою смислів, закарбованою в лексико-граматичному складі певної мови, оскільки мовний бар'єр – це не єдина перешкода на шляху взаємного розуміння. Не менш вартісним є ознайомлення з національною свідомістю, духовними цінностями, способами світобачення, поведінковими моделями, соціокультурним тлом життя людей, які послуговуються цією мовою, для адекватної реалізації комунікативних потреб. Відповідно, вивчення іноземної мови перестає бути суто технологічним навчальним процесом, а отримує більш широку просвітницьку місію осмислення й виконання ролі користувача мови як носія культури, тобто перетворюється, як підкреслює Ю.І. Пасов, в іншомовну освіту [8]. При цьому фундаментальні цілі іншомовної освіти мають бути співзвучними загальним цілям міжкультурної освіти і, як це формулюється в документах ЮНЕСКО, спрямовуватися на досягнення розвиненого та сталого співжиття в багатокультурних суспільствах шляхом побудови розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами [16, с. 18].

Водночас зведення значення терміну «діалог культур» до «порівняння культур» є спрощенням суті цього терміну. Важливішим є, натомість, досягнення комунікантами спільних значень у процесі комунікації попри їх індивідуальні культурні відмінності. Уявна простота терміну «діалог культур» криє в собі спокусу його тлумачення головно як порівняння певних культурних проявів, культурного тла і культурних норм в різних країнах. Утім в офіційних рекомендаційних документах ЮНЕСКО щодо міжкультурної компетентності знаходимо концептуальне пояснення міжкультурного діалогу як такого, що стосується спілкування між членами різних культурних груп. При цьому міжкультурний діалог «припускає, що [його] учасники погоджуються слухати і розуміти кілька точок зору, в тому числі навіть ті, що наводяться групами або особами, з якими вони не згодні»; «спонукає до готовності ставити під сумнів усталені ціннісні визначення, задіяючи аргументи, емоції і креативність, щоб знайти нові спільні розуміння»; «становить відкритий і шанобливий обмін думками між окремими особами та групами з різним етнічним, культурним, релігійним та мовним походженням та спадщиною на основі взаємного розуміння та поваги» [14, с. 15]. Таким чином, за словом «діалог» стоїть не тільки право висловитися, але й право бути почутим і прийнятим, можливість почуватися рівноправним учасником спілкування і обов'язок співпраці у досягненні порозуміння.

Організація іншомовної освіти в дусі діалогу культур є одним з ключових принципів формування міжкультурної комунікативної компетентності. У найбільш цитованій моделі міжкультурної комунікативної компетентності М. Байрама [13] порівняння «культурних картин» «своєї» й «чужої» країни дає критичне осмислення свого й чужого, спонукає трохи дистанціюватися від звичного сприйняття своєї культурної ідентичності і подивитися на себе очима свого іншомовного співрозмовника-представника іншої культури. До складу цієї моделі входять:

- знання про соціальні групи у «своїй» і «чужій» країні, продукти й практики їхньої соціальної діяльності, а також про загальні процеси суспільної й індивідуальної інтеракції (напр. історичні й сучасні стосунки між «своєю» й «чужою» країнами; «національна пам'ять» про свою країну і ставлення до цих подій з точки зору громадян своєї країни й інших країн; національні дефініції географічного простору своєї країни і їх сприйняття іншими країнами; соціальні інститути, що позначаються на щоденному житті; процеси взаємодії у своїй країні);

- уміння інтерпретувати події чи документи в іншій країні, пояснювати їх і порівнювати з подіями й документами у власній країні, ідентифікуючи їх етноцентричний аспект;

- уміння робити відкриття й вступати у взаємодію, виявляти нові знання про культуру, культурні значення й конотації, схожості й відмінності у вербальному й невербальному спілкуванні та оперувати цими знаннями при відповідних обставинах;

- допитливе й відкрите ставлення до культури «своєї» й «чужої» країни, зацікавленість у виявленні нових точок зору на знайомі й незнайомі явища у «своєї» і «чужої» культурі, готовність ставити під сумнів цінності та припущення у культурній практиці власного оточення;

- критична культурна свідомість як здатність оцінювати критично, на підставі чітких критеріїв, культурні позиції, продукти й практики «своєї» й «чужої» країни.

Попри критичні зауваження, що звучать з приводу відсутності в цій моделі посилань на інші компетенції (лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні), вона визнається багатьма західними дослідниками як найбільш повна й чітко сформульована. Крім того, у поєднанні міжкультурного й інтракультурного аналізу, що здійснюється в цій моделі, бачиться принципова різниця між взаємоспрямованою міжкультурною компетентністю у діалозі «свого» й «іншого» і односторонньо спрямованою на «іншу» країну соціокультурною компетентністю мовця, під якою у вітчизняній іншомовній освіті розуміють «сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови» [7, с. 6]. На важливість міжкультурної рефлексії звертається увага й у сучасній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови в Україні [6, с. 33-37].

У контексті іншомовної освіти міжкультурний діалог сприймається і як мета, і як засіб. У якості мети він поєднує в собі потужний практичний мовно-навчальний (оволодіння системою мови як засобом спілкування), загальноосвітній (пізнання власної й інших країн і культур), виховний (формування загальноцивілізаційних цінностей, переконань, ставлень), розвивальний (оволодіння різноманітними комунікативними стратегіями, формування нової культуроцентричної свідомості) потенціал. В якості засобу він може регулювати змістове наповнення й організацію іншомовної освіти, тобто стимулювати використання «релевантних для міжкультурного контакту текстів-дискурсів, що демонструють мовлення, занурене в життя, і вмикають механізми міжкультурної комунікації, відображають проблеми міжкультурного спілкування» [2, с. 65].

У цьому зв'язку постає питання конструювання підручників з іноземної мови, які б відповідали міжкультурній парадигмі іншомовної освіти. На думку автора цієї статті, культуроформуючий потенціал підручників буде вищим тоді, коли вони міститимуть інформацію про культуру не лише країн-носіїв мов, що вивчаються, але й знайомитимуть з іншими культурами світу. З незмінною відданістю тенденції ще радянських часів актуалізації лінгвокраїнознавства автори сучасних вітчизняних підручників пропонують своїм користувачам тексти з різних галузей культури і сфер суспільного життя переважно країн-носіїв мови, надають діючим персонажам підручників характеристик і поведінкових особливостей виключно корінних мешканців цих країн, створюють комунікативні ситуації віртуальної міжособистісної взаємодії користувачів підручників головним чином з представниками культури країни-носія мови, спонукають до проведення міжкультурних паралелей з культурою країни, мова якої вивчається. Але ж навколишній світ вже давно перестав бути культурно гомогенним, він розвивається в напрямі посилення міграційних процесів, академічної й професійної мобільності громадян цього «глобального селища». До того ж англійська, німецька, французька, іспанська мови, що вивчаються в більшості навчальних закладів України мають загальновизнаний статус мов міжнародного спілкування і належать до офіційних мов ООН (окрім німецької). Тож більш типовою в реальному житті користувачів наведених вище іноземних мов стає ситуація, коли вони можуть використати її в спілкуванні або не з носієм цієї мови, або не в країні-носії мови. Тому, як видається, сучасний підручник іноземної мови має бути мультикультурним за своїм змістом і містити інформацію не лише стосовно культури країни, мова якої вивчається, а пропонувати своїм читачам для візуального й ментального сприйняття, обговорення й порівняння іншокультурні матеріали теж.

Підсумовуючи все викладене вище, варто підкреслити, що бачення сучасної іншомовної освіти як ретранслятора культури передбачає розуміння сутності міжкультурної

комунікації не лише як комунікативного акту, що відбувається між представниками різних культур, а як зовнішніх (вербальних та невербальних) і внутрішніх зв'язків між людьми з різною національною, соціальною та лінгвокультурною ідентичністю, вміння інтерпретувати, аналізувати й критично розуміти як свою рідну, так і іншомовну культуру. Викладання іноземної мови в такому контексті має розвивати в користувачів мови міжкультурну свідомість як здатність бачити у собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, прийняти «іншість» один одного, поважати право на культурну відмінність, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж. Фундаментальні цілі міжкультурної іншомовної освіти мають спрямовуватися на досягнення розвиненого та сталого співжиття в багатокультурних суспільствах шляхом побудови розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами. Невід'ємними складовими міжкультурної іншомовної освіти мають стати знання про власну й іншомовну культуру; комунікативні, пізнавальні, інтерпретаційні вміння; допитливе й відкрите ставлення до культури «своєї» й «іншомовної» країни; критична інтракультурна й міжкультурна свідомість. Одним з ключових принципів міжкультурної іншомовної освіти має бути принцип діалогу культур, під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів, культурного тла і культурних норм в різних країнах до шанобливого сприймання різних точок зору, навіть тих, з якими важко погодитися, критичного ставлення до усталених тверджень, відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття. Засоби міжкультурної іншомовної освіти (зокрема, навчальні підручники) теж мають бути адекватними.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 207 с.
2. Бердичевский А.Л. Почему, что и как в межкультурном образовании. Вопросы Круглого стола на XI конгрессе МАПРЯЛ // Мир русского слова. – 2007. – № 4. – С. 63-70.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4- изд., перераб. доп.—М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).— 246 с.
4. Воробьев В. В. Лингвокультурология: (Теория и методы). – М.: Изд-во Росс. Ун-та Дружбы народов, 1997. – 331 с.
5. Манакин В.М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. / В. М. Манакин. — К. : ВЦ «Академія», 2012. — 288 с. — (Серія «Альма матер»).
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / Іноземні мови. – 2010. – № 3. – С. 3–10.
8. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3-18.
9. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию. — М.: Высшая школа, 2005. — 310 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
11. Фомина Т.Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение : учебное пособие. – Казань, 2011. – 129 с.
12. Beacco J.-C. The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects. 2001 [Electronic resource]. Available at:[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp)
13. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 121 p.
14. Intercultural competences. Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013. 46 p.
15. Rogers Everett M. A History of Communication Study: A Biographical Approach. New York: Free Press. 1994.
16. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. 2007. [Electronic resource] Available at:<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Мисечко** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та новітніх технологій навчання ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* методика навчання іноземної мови, проблеми міжкультурної комунікації, теорія та історія вітчизняної іншомовної освіти й професійної підготовки вчителя іноземної мови.

378:81'255.2:6:[811.161.2+811.111]

## ПРОЦЕДУРНІ Й ДЕКЛАРАТИВНІ ЗНАННЯ ПРИ ПЕРЕДАЧІ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

**Леонід ЧЕРНОВАТИЙ (Харків, Україна)**

Виходячи з компетентнісного підходу, розглянуто зміст підготовки майбутніх перекладачів в аспекті формування їхніх декларативних та процедурних знань як компонентів фахової компетентності перекладача. Декларативні знання в статті обмежуються лише тими, що відносяться до моделі зусиль, запропонованої Даніелем Жілем. До процедурних же знань автор включає навички та уміння здійснення перекладу, діапазон яких коливається від його стратегій до способів, причому обмежуються тільки способами передачі англomовної перекладознавчої термінології українською мовою. На шляху до досягнення мети дослідження, автор вирішує низку проміжних завдань. Зокрема, визначає зміст головних термінів, встановлює поняттєву структуру основних семантичних категорій, відбирає англomовні термінологічні словосполучення, розподіляє їх на структурні групи, аналізує способи перекладу різних словосполучень для визначення гіпотетичної залежності вибору способу перекладу від їхньої структури, формулює висновки дослідження. За результатами виконання цих завдань, встановлено обсяг і номенклатуру декларативних і процедурних знань, а також мінімальний обсяг двомовних термінів, необхідних для передачі українською мовою англomовних текстів, що відносяться до теорії Данієля Жіля. Досліджено співвідношення способів перекладу термінологічних словосполучень цієї сфери, залежно від їх структури. Сформульовано припущення щодо існування залежності вибору способу перекладу від структури термінологічних словосполучень у тексті оригіналу.

**Ключові слова:** англійська мова, Даніель Жіль, декларативні знання, модель зусиль, перекладознавство, процедурні знання, співвідношення способів перекладу, структура термінологічних словосполучень, українська мова.

*Черноватий Л.Н. Процедурные и декларативные знания при передаче на украинском языке англomовных терминологических словосочетаний в области переводоведения. Исходя из компетентностного подхода, рассмотрено содержание подготовки будущих переводчиков в аспекте формирования их процедурных и декларативных знаний, как компонентов профессиональной компетентности переводчика. Декларативные знания в статье ограничиваются только теми, которые относятся к модели усилий Даниеля Жилья. К процедурным же знаниям автор относит навыки и умения осуществления перевода, диапазон которых колеблется от его стратегий до способов, причем последние ограничиваются только способами передачи на украинский язык англomовной переводоведческой терминологии. На пути достижения цели исследования, автор решает ряд промежуточных задач. В частности, определяет содержание основных терминов, устанавливает понятийную структуру главных семантических категорий, отбирает англomовные терминологические словосочетания, распределяет их на структурные группы, анализирует способы перевода разных словосочетаний для определения гипотетической зависимости выбора способа перевода от их структуры, формулирует выводы исследования. В результате решения этих задач, установлены объем и номенклатура процедурных и декларативных знаний, а также минимальный перечень двуязычных терминов, необходимых для передачи на украинском языке англomовных текстов, относящихся к теории Даниеля Жилья. Исследовано соотношение способов перевода разноструктурных терминологических словосочетаний этой сферы. Сформулированы предположения относительно существования зависимости выбора способа перевода от структуры терминологических словосочетаний в тексте оригинала.*

**Ключевые слова:** английский язык, Даниель Жиль, декларативные знания, модель усилий, переводоведение, процедурные знания, соотношение способов перевода, структура терминологических словосочетаний, украинский язык.

*Chernovaty L. M. Procedural and declarative knowledge in rendering into Ukrainian the English-language terminology related to Translation Studies. Basing on the competence approach, the article deals with the subject matter of the future translators' training with a special focus on the professional translator's competence components (specifically, their declarative and procedural knowledge) development, and their status within the said competence structure. Having defined the declarative knowledge as the totality of background, subject and linguistic knowledge, as well as the data from Translation-Studies, the author focuses on the latter, while further narrowing it down to the one related to Daniel Gile's Effort Model within the framework of his Interpreting Theory. Seeing the procedural knowledge as the ability to carry out certain actions and operations, without being necessarily aware of their underlying principles, the author includes into them translation skills and subskills, ranging from translation strategies to translation techniques. However, the author limits their application to the sphere of rendering Translation-Studies terminology into Ukrainian. On the way to achieving the aim of the research, i.e. the establishment of the scope of the procedural and declarative knowledge required to render the said terminology, the author solves a number of intermediate tasks. Specifically, he defines the key notions (such as 'translation model', 'effort model', 'conference interpreting'), establishes the notional structure of the latter three categories, selects the problem-related terminological word combinations, distributes them among the structural groups, analyses the translation techniques used to render various types of word combinations to establish the hypothetic*

*dependence of their choice on the word combination structure, offers the findings of the research. Consequently, the author outlines the scope of the procedural and declarative knowledge, as well as the minimum bilingual terminology, required to render into Ukrainian the English-language texts related to Daniel Gile's theory. He also studied the correlation of translation techniques selected for rendering the said terminological word combinations, depending on their structure. The author formulates assumptions concerning certain regularities in the said dependence.*

**Key words:** *correlation of translation techniques, Daniel Gile, declarative knowledge, Effort Model, English language, Translation Studies, procedural knowledge, terminological word-combination structure, Ukrainian language.*

Фахова компетентність перекладача (ФКП), яка є метою навчання майбутніх перекладачів (детальніше див. [7]), включає низку компонентів, серед яких є й декларативні та процедурні знання, наявність яких забезпечує здатність якісно перекладати тексти, що відносяться до певної галузі, зокрема, до перекладознавства, сфері якого й присвячено дану статтю.

Актуальність дослідження пояснюється необхідністю систематичного поповнення переліку декларативних та процедурних знань стосовно будь-якої галузі, у зв'язку з їх постійними змінами внаслідок природного її розвитку. Оскільки в сучасному світі роль *lingua franca* виконує переважно англійська мова, то в англомовних текстах, присвячених новітнім тенденціям теорії перекладу утворюються імплікатури, які не завжди розпізнаються адресатами-носіями інших мов і перекладачами. З іншого боку, внаслідок відсутності певних концептів у поняттєвій системі носіїв інших мов, в останніх виникають термінологічні лакуни, які потребують заповнення шляхом передачі відповідних термінів мовою перекладу, з урахуванням усіх релевантних чинників.

Таким чином, об'єктом дослідження є декларативні й процедурні знання ФКП, а предметом – їх номенклатура, достатня для перекладу англомовних текстів, що відносяться до моделі усного перекладу Данієля Жілія [10], а також вплив структури терміна у тексті оригіналу (ТО) на вибір способу його передачі у тексті перекладу (ТП).

Матеріалом дослідження було обрано (див. [4]) англомовні термінологічні словосполучення, вибрані з оригінального англомовного тексту (обсягом 154066 друкованих знаків), який за тематикою стосувався згаданої моделі [10].

Метою дослідження було окреслення обсягу декларативних знань, достатнього для розуміння імплікатур відповідних англомовних текстів, а також процедурних знань, необхідних для адекватної передачі англомовних термінів таких текстів та утворення їхніх українськомовних відповідників, з урахуванням усіх релевантних факторів, зокрема, їхньої структури у ТО.

Досягнення такої мети вимагало розв'язання низки завдань, зокрема, визначення головних понять розвідки; деталізації змісту ключових концептів теорії Данієля Жілія [10]; відбору матеріалу для аналізу; його розподілу на групи за структурним принципом; вивчення співвідношення способів перекладу термінів різних груп з метою вивчення впливу структури термінів на спосіб їх перекладу; формулювання висновків дослідження. Послідовність вирішення цих завдань і визначила подальший зміст статті.

Головними поняттями даного дослідження є декларативні й процедурні знання. Перші, що позначаються й іншими термінами («deskriptivni znannya», «propozitsiyni znannya» [13]), відносяться до фактичного знання та інформації, яку особа знає [2]. Декларативне знання є статичним за природою [13] й актуально усвідомленим, воно зазвичай може бути вербалізовано [11]. До складу декларативних знань входять поняття, пов'язані з речами, подіями й процесами, їхніми ознаками та взаємовідношеннями [13]. Прикладами декларативних знань можуть бути металінгвістичні знання [11] або знання сукупності понять, їхніх ознак та взаємовідносин, на яких ґрунтується певна категорія, наприклад, «узагальнена модель навчання усного перекладу».

Процедурне знання (інший термін: «ноу-хау» [13]) – це знання стосовно того, як виконувати певні дії [9, с.46; 11], наприклад як грати в теніс. За визначенням деяких дослідників [9, с.47], процедурні знання (дії), на відміну від декларативних, є автоматизованими й актуально не усвідомлюються, оскільки зазвичай вони формуються індуктивно, тобто без усвідомлення правил, які лежать в основі відповідної дії чи діяльності.

Вважається, що особа є більш вмілою, якщо вона спирається переважно на процедурні, а не на декларативні знання [13].

В такій інтерпретації зміст терміна «процедурні знання» фактично збігається із змістом психологічних понять «навички» та «уміння», оскільки власне «знання» не можуть бути «автоматизованими» або «актуально не усвідомлюватися», в той час як автоматизованість та периферійний контроль свідомості є невід'ємними рисами навички. Гра в теніс, яка наводилася раніше як приклад процедурних знань [9, с.46], ґрунтується переважно на комплексі відповідних рухових навичок та умінь, а не на знаннях. Про ідентичність понять «процедурних знань», з одного боку, і «навичок» та «умінь», з іншого, свідчать і розмірковування низки авторів на тему співвідношення декларативних і процедурних знань.

Так деякі дослідники [8; 12] вважають, що будь-яке знання починається з декларативного, а процедурні знання утворюються завдяки умовиводам з уже існуючого декларативного знання. Підкреслюється, що для формування процедурних знань необхідне застосування декларативних знань, але вони не повинні бути єдиним видом знань у цьому процесі. Формування процедурних знань (тобто навичок і умінь, в традиційній інтерпретації) на основі декларативних знань розглядається як результат вправлення, в процесі якого декларативні знання перетворюються на процедурні. Тобто, в даному випадку мова йде про дедуктивне навчання, в якому навчання організовано в послідовності «правило» – «вправи» – «навички та уміння».

Інші [11] заперечують ідею про засвоєння як процес перетворення декларативних знань на процедурні. Визнаючи вплив перших на розвиток і засвоєння останніх, вони однак не вважають, що процедурні знання формуються на основі декларативних, а розглядають їх як два окремі види знання. Згадані автори висловлюють сумнів, що декларативні знання можна перетворити на процедурні, або що перші повинні обов'язково бути присутніми, аби сформувались останні, бо в діяльності людини є чимало дій, які вона ефективно виконує, проте актуально не усвідомлює. Таким чином, в даному випадку маємо справу з індуктивним навчанням, організованим у послідовності «вправи» – «навички та уміння» – «правило». Прикладом може бути засвоєння рідної мови, де діти спочатку навчаються говорити (формують процедурні знання, тобто навички та уміння мовлення), а тільки потім, під час навчання в школі, вивчають правила (оволодівають декларативними знаннями), за якими воно здійснюється.

Таким чином, в подальшому викладі «декларативні знання» тлумачаться як власне «знання» (предметні, перекладознавчі тощо), а «процедурні знання» – як навички та уміння, необхідні для здійснення перекладу у відповідній сфері.

Розглядаючи ключові концепти теорії Данієля Жіля [9], варто зазначити, що вона включає кілька окремих моделей, з-посеред яких дана стаття обмежується лише моделлю зусиль (*Effort Model*), результати аналізу якої в наших попередніх роботах [4] викладено далі. Цю модель розроблено для деталізації операцій процесу перекладу, з метою усвідомлення студентами змісту кожного його етапу. Припускається, що таке усвідомлення поліпшує самоконтроль і розподіл внутрішніх ресурсів індивіда, а також знижує навантаження на нервову систему перекладача. В межах даної моделі розрізняються ключові й координаційні зусилля. Першими вважаються ті, що пов'язані з аудіюванням ТО, його обробкою та породженням ТП.

Змістом аудіювання й обробки ТО є ідентифікація лексико-граматичних ознак з метою встановлення його загального змісту, смислу та правдоподібності. Далі одні зусилля перекладача спрямовуються на утримання змісту ТО в пам'яті, а інші – на передачу згаданого смислу в ТП. Останні спрямовано на підбір лексичних, граматичних, синтаксичних та інших відповідників у мові перекладу, а також – на породження ТП, в процесі якого здійснюється контроль зовнішніх параметрів мовлення (гучність, дикція, інтонація тощо).

Мета моделі зусиль – продемонструвати хибність ідеї щодо того, що високий рівень володіння обома мовами і достатній обсяг екстралінгвістичних знань завжди гарантують якісний переклад. На прикладах аналізу перекладацьких помилок автор [10] переконливо

показує, що чимало з них пояснюється не низьким рівнем мовленнєвих умінь чи браком предметних або фонових знань, а невірною координацією власних зусиль перекладачем, внаслідок чого його свідомість перевантажується, що й спричинює серйозні інформаційні помилки й погіршення нормативності мовлення.

Усвідомлення змісту моделі зусиль є корисним не тільки для майбутніх перекладачів, але й для розробників програм їх навчання та викладачів перекладу. Розуміння необхідності формування не тільки суто технічних навичок та умінь, але й умінь їх раціональної координації, може сприяти поліпшення змісту навчання завдяки науково обґрунтованому поетапному формуванню навичок і розвитку умінь, необхідних для здійснення відповідного виду перекладу.

Процедурні знання перекладача включають, поміж іншого, вміння обрати спосіб перекладу відповідно до його конкретної комунікативної ситуації. Остання визначається як фрагмент реальної дійсності, що є системною сукупністю екстралінгвістичних умов здійснення предметної діяльності комунікантів, можливість якої забезпечується завдяки перекладу [5, с.126]. У свою чергу, спосіб перекладу в межах даної роботи тлумачиться як будь-яка операція, що здійснюється перекладачем стосовно ТО з метою створення ТП [3, с.130]. Зміст таких способів у даній статті загалом збігається з тим, який в них вкладається у переважній більшості відповідних наукових робіт (див., напр., [1; 2; 3]), за винятком калькування, яке тут розглядається тільки як копіювання структури складного слова або словосполучення (див. [5]).

Матеріалом для аналізу послужили 176 термінологічних словосполучень, відібраних (див. [4]) з оригінального англомовного тексту, що відносився до сфери дослідження [10]. Для з'ясування ступеня залежності вибору способу перекладу від структури словосполучення, останні було розділено на структурні групи, в залежності від кількості складових (детальніше див. [4]): 131 двокомпонентне словосполучення, 33 – трикомпонентних і 10 – чотирикомпонентних. Співвідношення способів перекладу в межах кожної з груп розглядається далі.

Частка калькування, яка складає 43% при перекладі двокомпонентних словосполучень, зменшується у 3,5 рази (до 12 %) при переході до трикомпонентних, але у випадку з чотирикомпонентними знову повертається практично до того ж рівня (40%), який зафіксовано у випадку двокомпонентних. Подібна ситуація, яку не можна пояснити залежністю від кількості компонентів у словосполученні, потребує додаткового аналізу, до якого повернемося пізніше.

Схожа ситуація спостерігається і стосовно перестановки слів, частка якої з достатньо високого рівня у випадку двокомпонентних словосполучень (36%) різко підвищується (до 55%) при перекладі трикомпонентних, а потім так само стрімко падає (до 20%) при передачі чотирикомпонентних.

Динаміка додавання є більш зрозумілою, оскільки її питома вага, схоже, залежить від кількості компонентів у словосполученні і є прямо пропорційною останнім, послідовно збільшуючись із 29% при перекладі двокомпонентних словосполучень до 37% у випадку з трикомпонентними, і до 40% при передачі чотирикомпонентних.

Повертаючись до парадоксальних результатів стосовно калькування та перестановки слів, було сформульовано припущення про можливу залежність вибору способу перекладу, навіть в межах словосполучень з однаковою кількістю компонентів, від синтаксичної моделі, на якій вони ґрунтуються. З метою його перевірки було проведено повторний аналіз матеріалу дослідження (детальніше див. [4]) за критерієм приналежності до згаданих моделей, результати якого подано далі (умовні позначення: *N* – іменник, *Adj* – прикметник, *Prep* – прийменник, *Conj* – сполучник, *PI* – дієприкметник теперішнього часу, *PII* – дієприкметник минулого часу).

Майже 13% словосполучень моделі  $N1 + N2$  калькуються (*core effort* – ключове зусилля), коли перший компонент моделі можна передати українським прикметником. Однак, таке трапляється лише у кожному сьомому випадку, а набагато частіше доводиться вдаватися до перестановки слів, оскільки норми української мови часто не дозволяють зберегти послідовність слів англомовного словосполучення в незмінному вигляді (*analysis component*



– компонент аналізу). У деяких випадках препозитивну частину словосполучень цього типу утворювали формально два слова, однак вони виступали як одне складне, оскільки пишуться через дефіс. Відповідно ця частина словосполучення у препозиції розглядалася як одне складне слово, а такі словосполучення вважалися двокомпонентними (*target-language equivalent* – еквівалент у мові перекладу). Сукупна частка застосування перестановки слів при перекладі словосполучень моделі  $N1 + N2$  склала 60%, що робить цей спосіб перекладу однозначно домінантним у цій категорії. Однак у третині випадків однієї перестановки виявлялося недостатньо, бо вимагалось ще й додавання слів (*production effort* – зусилля, спрямоване на продукування мовлення). Загальна питома вага цього способу перекладу склала 30%, що виводить його на друге місце після перестановки слів, відтісняючи калькування на третє (10%).

Порівняно з моделлю  $N1 + N2$ , співвідношення способів перекладу словосполучень моделі  $Adj + N$  кардинально змінилося – тут домінує калькування, за допомогою якого передано 90% словосполучень (*individual deficit* – індивідуальний дефіцит). Найпростіше це можна пояснити збігом норм побудови словосполучень цієї моделі в обох мовах. Іноді (5%) контекст потребував додавання слів (*false cognate* – хибні друзі перекладача). Коли один компонент словосполучення представлено складним словом, може знадобитися перестановка слів, якщо згадане слово є означуваним (*syntactic decision-making* – вибір синтаксичних структур), або вилучення слова, коли складне слово є означенням (*signed-language interpreting* – сурдопереклад). На кожен із згаданих способів перекладу припадає по 2%.

Співвідношення способів передачі моделі  $N1 + N2 + N3$  неважко спрогнозувати, спираючись на особливості перекладу моделі  $N1 + N2$ . Оскільки перша модель є ускладненою версією останньої, то й співвідношення способів перекладу має ту саму тенденцію. Калькування, частка якого у випадку з  $N1 + N2$  склала 10%, при перекладі словосполучень моделі  $N1 + N2 + N3$  взагалі не застосовувалось. Питома вага перестановки слів (*speech production pattern* – модель продукування мовлення) зростає з 60% (у випадку з  $N1 + N2$ ) до 86%, а решта 14% припадає на додавання слів (*speech production effort* – зусилля, спрямоване на продукування мовлення).

При передачі моделі  $Adj + N1 + N2$  домінує (46%) перестановка слів (*successive speech segment* – наступний фрагмент виступу), ще в 46% випадків застосовувалось їх додавання (*oral comprehension practice* – практичні заняття з розуміння усного мовлення), а решта припадає на їх вилучення (*signed language interpreting* – сурдопереклад).

В процесі перекладу словосполучень моделі  $Adj1 + Adj2 + N$ , у половині випадків використовувалось калькування (*informationally dense speech* – інформаційно насичений виступ), а в іншій половині – додавання слів (*total available capacity* – загальний обсяг пропускної здатності). Відносно високий рівень калькування можна пояснити наявністю прикметниково-іменникового словосполучення, при передачі двокомпонентного варіанту якого спостерігалось тотальне домінування калькування. Додавання слів було другим найчастотнішим способом, що вживався при передачі таких словосполучень, тож його наявність і у випадку з трикомпонентними є природною, хоча його частка тут суттєво зросла, що можна пояснити збільшенням кількості складових.

У половині випадків передачі словосполучення моделі  $N1 + Prep + N2$  застосовувалось калькування (*level of comprehension* – рівень розуміння), а на додавання (*mistake in substance* – неправильне тлумачення суті) та перестановку (*pair of languages* – мовна пара) припадає по 25%. Усі випадки калькування стосуються конструкцій з прийменником *of* у функції родового відмінка, які є сприятливими для цього способу перекладу.

Словосполучення моделі  $Adj + N1 + Prep + N2$  характеризуються тенденцією, схожою на ту, що спостерігалась при перекладі трикомпонентних одиниць моделі  $N1 + Prep + N2$ : частки калькування (*interpretative nature of comprehension* – інтерпретативна природа розуміння) та додавання (*auditory loss of information* – втрата інформації, що сприймається на слух) розділилися порівну.

Словосполучення моделі  $N1 + Prep + Adj + N2$  прогнозовано перекладалися за допомогою калькування (*search for lexical units* – пошук лексичних одиниць), оскільки ця

модель є гібридною формою двох інших (*Adj + N* та *N1 + Prep + N2*), в обох з яких домінувало калькування. Так само калькуванням передаються і словосполучення моделі *Adj + N1 + of + N2* (*mental representation of the message* – ментальна репрезентація повідомлення), бо ця модель є гібридом моделей *Adj + N1* та *N1 + of + N2*, обидві з яких переважно калькуються.

Словосполучення моделі *N1 + Conj + N2 + N3* очікувано передавалися шляхом перестановки з додаванням (*listening and analysis effort* – зусилля, спрямоване на прослуховування та аналіз), позаяк саме ці способи перекладу були найпоширенішими при перекладі головної складової даної моделі (*N1 + N2 + N3*). Це зауваження повною мірою відноситься і до моделі *Adj + N1 + N2 + N3*, що також ґрунтуються на тій же складовій (*N1 + N2 + N3*), а тому не дивно, що для їх передачі також застосовується виключно перестановка і додавання слів (*total processing capacity requirements* – вимоги до загальної здатності переробляти інформацію).

Таким чином, проведені дослідження дозволяють сформулювати припущення щодо певної залежності вибору способу перекладу від структури словосполучення в ТО, Виходячи із моделей словосполучень з будь-якою кількістю компонентів, можна з достатньою впевненістю прогнозувати спосіб її перекладу. Наприклад, для перекладу п'ятикомпонентного словосполучення *limited capacity working memory system* неважко спрогнозувати застосування перестановки слів (*система з обмеженим обсягом оперативної пам'яті*), тому що це словосполучення побудовано по моделі *PII + N1 + PI + N2 + N3*, яке, зважаючи на функції *PII* (дієприкметника минулого часу) та *PI* (дієприкметника теперішнього часу), можна переписати як *Adj + N1 + Adj + N2 + N3*. Наявність сполучення *Adj + N1 + N2* наприкінці цієї моделі змушує зробити висновок про найбільш вірогідну перестановку (можливо й з додаванням) слів, враховуючи дані, одержані стосовно моделі *Adj + N1 + N2* при аналізі трикомпонентних словосполучень.

Результати, отримані в цьому аналізі, є попередніми, оскільки базуються на відносно обмеженій вибірці, у збільшенні обсягу якої і вбачається перспектива подальшого дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В.І.Карабан. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 576 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода. (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров — учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.
3. Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник / Отв. редактор Раренко М.Б. – М. : ИНИОН РАН, 2010. – 260 с.
4. Панасенко А.М. Процедурні й декларативні знання у передачі українською мовою англійської термінологічної лексики в контексті моделі зусиль та перекладу конференцій / А.М.Панасенко, Л.М.Черноватий // In Statu Nascendi : Збірник наукових статей. – Вип. 16. – Харків: НТМТ, 2018. – С. 88-95.
5. Сдобников В.В. Коммуникативная ситуация как основа выбора стратегии перевода : дис. ... доктора филол. наук : 10.02. 20 / В. В. Сдобников – Нижний Новгород., 2015. – 492 с.
6. Черноватий Л.М. Зміст стратегій калькування і трансформації у перекладознавчому аналізі / Л.М.Черноватий // Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі. – Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, 2016. – С. 30-33.
7. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : [підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю "Переклад"] / Леонід Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
8. Anderson J.R. The architecture of cognition / John R. Anderson. – New York : Psychology Press, 2009. – 358 p.
9. Bruning R.H. Cognitive Psychology and Instruction / Roger H. Bruning, Gregory J. Schraw, Monica M. Norby. – Boston : Pearson, 2011. – 438 p.
10. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / Daniel Gile. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins publishing Company, 2009. – 287 p.
11. Nickols, F. The Knowledge in Knowledge Management / Fred Nickols / [Electronic resource]. – Access at: [lrs.ed.uiuc.edu/students/sbarnett/edpsy399/declarative.html](http://lrs.ed.uiuc.edu/students/sbarnett/edpsy399/declarative.html).
12. Shiffrin R. M. Automatic and controlled processing revisited / Richard M. Shiffrin, Walter Schneider // Psychological Review. – 1984. – Vol. 91. – No. 2. – P. 269-276.
13. Uluoğlu B. Design knowledge / B.Uluoğlu // Design Studies. – 2000. – vol.21. – No 1. – P. 33-58.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Леонід Черноватий – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна, **Doctor honoris causa** Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Президент Всеукраїнської спілки викладачів перекладу.

*Наукові інтереси:* методика навчання іноземних мов та перекладу, психолінгвістика, перекладознавство.

УДК 811.112.2'243:378.147.091.33

**EINSATZ VON POETISCH-LITERARISCHEN TEXTEN IM DAF-  
UNTERRICHT: ANREGUNGEN UND WERKZEUGE (AM BEISPIEL DER  
LYRIKFLUGBLÄTTER DES LITERATURKREISES PODIUM)**

**Olena BYELOZYOROVA (Charkiw, Ukraine)**

**Krzysztof HUSZCZA (Wrocław, Polen)**

*О.М. Белозьорова, К. Гуца. Використання поетично-літературних текстів на заняттях з німецької мови як іноземної: ідеї та технології (на прикладі текстів флайєрів літературної групи ПОДІУМ).*

Стаття присвячено актуальним технологіям роботи з літературними текстами на заняттях з німецької мови як іноземної, з урахуванням конкретних цілей навчання іноземної мови, вікових та психологічних особливостей цільової аудиторії. Матеріал дослідження становлять спеціальні флайєри літературної групи ПОДІУМ, що виходять зазвичай раз на рік у березні з 1971 року та містять ліричні тексти сучасних німецькомовних авторів з Австрії. В результаті проведеного дослідження окреслено основні інструменти для дидактизації вказаних поетичних текстів, відповідно до чотирьох етапів роботи з ними: етап попередньої роботи з текстом перед читанням, етап презентації та власне аналізу текстового матеріалу, фінальний креативно-продуктивний етап. Кожний етап має власні цілі та покликаний сенсифікувати учнів до сприйняття змісту тексту на першому етапі, презентувати або відпрацювати конкретний навчальний матеріал на центральних двох етапах, фінальний етап має на меті розкриття креативного та продуктивного потенціалу учнів. Послідовне подолання цих етапів забезпечує гармонійний розвиток чотирьох головних компетенцій – читання, письма, аудіювання та мовлення, розкриває в учнів творчі здібності та уможливує нестандартний підхід до ефективного навчання німецької мови як іноземної, відповідно до актуального наразі діяльнісного підходу.

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, День лірики, флайєр, літературна група ПОДІУМ, літературний текст, навчання німецької мови як іноземної, мовні та мовленнєві навички та уміння, міжкультурна компетенція, мотивація, поезія, сучасна австрійська література.

**Olena Byelozorova, Krzysztof Huszcza. Einsatz von literarisch-poetischen Texten im DaF-Unterricht: Anregungen und Werkzeuge (am Beispiel der Lyrikflugblätter des Literaturkreises PODIUM).**

Der vorliegende Beitrag widmet sich der effektiven und nutzbringenden Arbeit mit poetisch-literarischen Texten im DaF-Unterricht und bietet einen Überblick über die aktuellen Werkzeuge für die Behandlung von Gedichten im Sprachunterricht am Beispiel von Texten aus den Lyrikflugblättern des Literaturkreises PODIUM. Der Stoff für unsere Analyse umfasst sämtliche Lyrikflugblätter dieses Literaturkreises, die im Zeitraum von 1971 bis 2017 veröffentlicht wurden. Unser Forschungsgegenstand sind Vorschläge zur Didaktisierung ausgewählter Texte von Lyrikflugblättern für (die jeweiligen) Unterrichtszwecke. Die Autoren begründen anhand einer breiten Palette von Aktivitäten zur Behandlung dieser Texte im DaF-Unterricht (vier Etappen zugeordnet), dass Gedichte von Lyrikflugblättern des Literaturkreises PODIUM durchaus einen Platz im DaF-Unterricht verdienen, wenn die Lehrkraft ihre Lernziele klar vor Augen hat, sich der Besonderheiten der Altersgruppe, des Sprach- und allgemeinen Bildungsniveaus sowie der Vorlieben ihrer Lernenden bewusst ist und die Texte dementsprechend didaktisiert.

**Schlüsselwörter:** DaF-Unterricht, handlungsorientierter Sprachunterricht, interkulturelle Kompetenz, literarischer Text, Literaturkreis PODIUM, Lyrikflugblatt, Motivation, österreichische Gegenwartsliteratur, Poesie, Sprachkompetenzen und Fertigkeiten, Tag der Lyrik.

**Olena Byelozorova, Krzysztof Huszcza. Use of Literary-Poetic Texts in German as a Foreign Language Class: Ideas and Tools (Case Study: Poetry Leaflets (Lyrikflugblätter) of PODIUM Literary Group).**

This study involves discovering efficient and productive practices of introducing poetic texts in German as a Foreign Language class through a lens of age and psychological features of the target audience and specific goals of teaching a foreign language. The materials we used in the study include special leaflets of PODIUM Literary Group (Lyrikflugblätter) coming out once a year in March since 1971 and containing lyrical texts by modern German-speaking authors from Austria. Applying vast arsenal of presented educational practices and tutorial methods results in greater effectiveness of teaching German as a foreign language, deepens students' interest in culture, history, customs, traditions and everyday life of Austrian people, increases motivation to learn German, enriches their vocabulary, and improves pronunciation, thus building language and speech skills, as well as aesthetically affecting personal enhancement. The outcome of this research is the identification of main tools to didactize these poetic texts in accordance with four stages of working with them:

*pre-reading stage of work with the text, stage of presentation and actual analysis of the text material, and final creative and productive stage. Each stage sets its own goals and aims at sensitizing students to: percept the content of the text at Stage 1, present or polish specific learning material at two central stages, while the purpose of final stage is to reveal students' creative and productive potential. Consistent passage through these stages ensures harmonious development of the four core competencies – Reading, Writing, Listening, and Speaking, unlocks students' creative abilities and enables an out-of-the-box approach to effective teaching of German as a foreign language, in line with the currently trending activity-based approach.*

**Key words:** *activity-based approach, intercultural competence, language and speech skills and know-hows, literary text, modern Austrian literature, motivation, poetry, Poetry Day, poetry leaflet, PODIUM Literary Group, teaching German as a foreign language.*

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel aufzuzeigen, wie sich die Arbeit mit poetisch-literarischen Texten im DaF-Unterricht effektiv und nutzbringend gestalten lässt, und bietet zugleich einen Überblick über die aktuellen und effektiven Werkzeuge für die Behandlung von Gedichten im Sprachunterricht am Beispiel von Texten aus ausgewählten Lyrikflugblättern des Literaturkreises PODIUM.

Aus der heutigen Perspektive kann die Geschichte des Literaturkreises PODIUM als ein wahrer Erfolg bezeichnet werden. Eine 1971 gegründete Gruppierung hat sich inzwischen zu einer Literaturgemeinschaft etabliert, die wesentlichen Einfluss auf das Gesamtbild der österreichischen Literatur ausübt. Weil der Literaturkreis bis heute funktioniert und weiter aktiv am literarischen Leben Österreichs teilnimmt, kann man die berechtigte Hoffnung haben, dass 2021 zu einem echten Jubiläumsjahr wird, in welchem man das ununterbrochene, fünfzigjährige Bestehen dieser Gruppe feiern wird.

Von Anfang an wurde PODIUM nicht als ein Provisorium gedacht, sondern als ein solider Verband, in dem die kreativen Literaten ein eigenes Zuhause finden sollten. Die Gründung wurde planmäßig durchgeführt, die Tätigkeit behördlich registriert und der Vorstand konstituierte sich. Dieser Phase ging aber ein fast vier Jahre dauernder Zeitraum voran, in welchem die Entstehungsidee erst reifen musste. Es ist sehr charakteristisch für die Geschichte der österreichischen Nachkriegsliteratur, dass die Gründungskonzeption bereits in den letzten 1960er Jahren entstanden ist, ihre Realisierung aber erst Anfang des neuen Jahrzehnts stattgefunden hat. Dieses Ereignis war strikt mit der gesellschaftspolitischen Entwicklung der Zweiten Republik verbunden und kann auch als einer der zahlreichen Beweise für die damaligen Umwälzungen in diesem Staat gesehen werden.

Der Hauptideologe des ganzen Vorhabens war der Dichter Wilhelm Szabo, der 1901 in Wien geboren wurde, aber in Niederösterreich aufwuchs. Mit dieser Region sind auch sein gesamtes Erwachsenenleben und sein literarisches Schaffen verbunden. Erst nach der Pensionierung im Jahre 1966 siedelte er um und ging nach Wien, wo er sich sofort für seine Heimat – wie er die niederösterreichische Provinz nannte – einsetzte. Dabei hatte er immer sehr stark für die richtige Bewertung dieser Region plädiert, die zwar seinerzeit kulturell vernachlässigt wurde, aber aus der Sicht der literarischen Tradition keineswegs provinziell war. Auf diese Art hat Szabo seine Idee von der neuen niederösterreichischen Gruppe präzisiert. Mit seinem jüngeren Kollegen, dem Schriftsteller Alois Vogel, waren sie sich darüber einig, dass das territorial größte Bundesland Österreichs es verdient hat endlich eine Struktur zu gewinnen, die ihm auch eine entsprechende Position auf der literarischen Bühne gewährleisten sollte. Um neue Kräfte zu gewinnen, haben die Organisatoren beschlossen, dass die Form der Gruppierung offen bleiben muss: d.h. offen für Dichter und Schriftsteller, die verschiedene ästhetische Optionen vertraten, aber auch offen für Menschen, die zu den verschiedenen Generationen gehörten. Auf diese Weise ist es dazu gekommen, dass im Verlauf von über 45 Jahre in dieser Organisation 300 Schriftsteller vereint waren. Gegenwärtig beträgt die Zahl der aktiven Mitglieder 205.

Von Anfang an entwickelte und pflegte PODIUM eigene Traditionen. Zu den ersten Konzeptionen gehörte die Idee sich ein Medium zu schaffen. Bereits im Entstehungsjahr der Gruppe erschien die erste Nummer der gleichnamigen Zeitschrift „Podium“, die später regelmäßig dreimal, nachfolgend viermal pro Jahr die neuesten Texte seiner Mitglieder, aber treu der gewählten Maxime über seine Offenheit, auch die Werke befreundeter Schriftsteller, Wissenschaftler und Publizisten vorstellte. Von 2000 bis heute werden jährlich zwei Doppelhefte im Buch-Format mit verschiedener Seitenzahl (bis ungefähr 250) publiziert. Die Lektüre dieses Periodikums kann uns

davon überzeugen, dass von der anfänglichen „niederösterreichischen Bezogenheit“ nicht sehr viel übrig geblieben ist. Natürlich ist die Auffassung von der eigenen Identität wie früher von großer Relevanz, doch die heutigen Ziele sind bereits weitaus breiter angelegt, versucht man doch in den letzten Jahren regulär jedes einzelne Heft abwechselnd einem Thema oder der Literatur eines bestimmten Landes zu widmen. Auf diese Art und Weise wurde zum Beispiel 2016 (im Heft Nr. 179/180) [15] die ukrainische Literatur im Querschnitt in deutscher Übertragung vorgestellt. Dasselbe geschah auch mit der polnischen Literatur, die auf den gastfreundlichen Seiten von „Podium“ bereits im Jahre 2002 (im Heft Nr. 125/126) [14] präsentiert wurde.

Das eigene Publikationsorgan war nicht die einzige Möglichkeit der Gruppierung ihre Leserschaft darüber zu informieren, was gerade an Literatur in ihrem Kreis geschaffen wurde. In seiner langjährigen Geschichte war PODIUM immer auf der Suche nach unkonventionellen Methoden literarische Werke zu propagieren. In den 1970er Jahren wollte man rege Kontakte zum Arbeitermilieu schaffen und das vor allem mithilfe von Massenveranstaltungen in den Fabriken. Dasselbe versuchte der Kreis in den Schulen der Region zu erzielen. Zu diesem Zweck organisierte man verschiedene Lesungen und Vorlesungen sowohl für Schüler, wie auch für Pädagogen, weil der Vorstand und auch die ordentlichen Mitglieder die Meinung vertraten, dass Literatur einen besonderen didaktischen Potential besitzt und sich zur Gestaltung eines modernen Unterrichts am besten eignet. Demselben Zweck dienten auch zahlreiche Wettbewerbe, in deren Rahmen Schüler die einmalige Möglichkeit hatten, ihre eigenen literarischen Debüts zur Diskussion mit Dichtern zu stellen. Andererseits waren die Mitglieder des Literaturkreises PODIUM tief davon überzeugt, dass sie selbst dazu verpflichtet sind, eigene Texte als Basis für derartige gemeinschaftliche Diskussionen vorzubereiten. Ein guter Anlass zur Erweiterung des eigenen Publikums waren „Straßenlesungen“, die auch von Anfang an organisiert worden waren. Sie wurden im Rahmen einer sehr interessanten gesamtösterreichischen Initiative veranstaltet, die „Tag der Lyrik“ genannt wurde, alljährlich am ersten Mittwoch im März stattfindet und ein Fest der Poesie im ganzen Land darstellt. Obwohl die Tradition der „Straßenlesungen“ schon Anfang der 80er Jahre verloren ging, ist etwas davon bis heute geblieben: jedes Jahr, speziell zu diesem Fest, bereitet PODIUM Flugblätter in Form von Leporello (vor 2000 in Form von kleinen Heftchen) vor, auf denen Gedichte der Mitglieder und der eingeladenen Gäste vorgestellt werden. Auf den dicht bedruckten Seiten finden wir deswegen auch kurze Werke von Ilse Aichinger, Ernst Jandl, Friederike Mayröcker und posthum abgedruckte Gedichte von Ingeborg Bachmann und Paul Celan, die eigentlich nie zur Gruppe gehört haben. Die anfänglichen Auflagen der Lyrikflugblätter waren imposant und erreichten eine Zahl von 50 000 Exemplaren. Sie wurden nicht nur auf den Straßen von Wien und den niederösterreichischen Ortschaften verteilt, sondern auch verschiedenen Ämtern, Museen und vor allem Schulen gratis zugeschickt, mit der Bitte sie als Diskussionsmaterialien zu verwenden. Dieser Teil des Projekts wird bis heute fortgesetzt. Unter dem gleichen Titel: „Lesen Sie Gedichte? Lesen Sie diese Gedichte!“ werden Lyrikfolder in Schulen und Kulturinstitutionen verteilt. Ob sie wohl immer noch eine sinnvolle Alternative für die moderne Deutschpädagogik und damit verbunden für den DaF-Unterricht ausmachen? Auf diese Frage möchten wir im nächsten Teil unseres Artikels eine eindeutige Antwort geben.

Der Stoff für unsere Analyse umfasst sämtliche Lyrikflugblätter des Literaturkreises PODIUM, die im Zeitraum von 1971 bis 2017 veröffentlicht wurden [13]. Unser Forschungsgegenstand sind Vorschläge zur Didaktisierung ausgewählter PODIUM-Flugblätter-Texte für unterschiedliche Unterrichtszwecke.

Die heute unumstrittene Präsenz literarischer Texte im modernen Fremdsprachenunterricht, begründet auf Prinzipien der pragmatischen Funktionalität, Handlungsorientierung und Interkulturalität, war eine Zeit lang ein heikles Thema, insbesondere was die Arbeit mit Lyrik betrifft: „Der Umgang mit Lyrik stellt meist eine besondere Herausforderung im Deutschunterricht dar und bereitet auch erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer mitunter Kopfzerbrechen“ [1, S. 147]. Die Gegner dieses Einsatzes begründeten ihre Abneigung damit, dass literarische Texte angeblich von mangelnder Aktualität wären und keine authentischen Situationen böten. Als bevorzugte Textsorten galten Dialoge und alltagspraktische Texte, literarische Texte wurden entweder aus der Unterrichtspraxis verbannt oder wurden „für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen“ [7, S. 1530]. Vom kreativen Umgang mit literarischen

Texten konnte keine Rede sein, im Fokus standen grundsätzlich Vorlesen, Übersetzen und das Auswendiglernen von Textausschnitten. Die Befürworter konterten andererseits mit Argumenten, dass literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von Lernenden fördern würden, und verbanden den ästhetischen Charakter auch mit landeskundlichen Aspekten [7, S.1531, 1535]. Eine solche neudefinierte Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht sah vor, dass der Einsatz literarischer Texte den Spracherwerbszielen untergeordnet wurde, wobei es sich dabei auch andere Ziele identifizieren ließen, z.B. die Entwicklung von solchen Fähigkeiten wie Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, unbekannte Wörter zu erschließen, Bedeutungen zu erfassen, den Sinn zu konstituieren sowie die Entwicklung von Problem-Lösungs-Strategien u.a. darzulegen [2, S. 49]. Es entstanden Forschungsarbeiten, die ausdrücklich für den Einsatz von literarischen Texten plädierten und konkrete Unterrichtsvorschläge beinhalteten [4; 9; 10; 11; 12].

In unserem Beitrag gehen wir in erster Linie von der Zweckmäßigkeit des Literatureinsatzes aus und betrachten Literatur als einen Anlass zum handlungsorientierten, pragmatisch-funktionalen und interkulturellen Unterricht. Eine intensive und altersspezifische Konfrontation mit literarischen Texten ermöglicht einen kognitiven Umgang mit Texten durch eine kreative, emotionale und phantasievolle Behandlung [5, S. 5]. Kriterien der Auswahl der Texte können dabei unterrichtsbezogen, lehrerbezogen, lernerbezogen, textbezogen oder ästhetisch sein [3, S. 12]. Viele Gedichte aus den PODIUM-Lyrikflugblättern entsprechen diesen Kriterien formal und inhaltlich, sind sie doch kompakt, sprachlich angemessen, ihr Inhalt und ihre Textqualität erwecken das Interesse sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden, und die Textauswahl entspricht den jeweiligen Lernzielen.

Des Weiteren werden einige Vorschläge zum Einsatz ausgewählter literarisch-poetischer Texte aus den erwähnten Lyrikflugblättern im DaF-Unterricht vorgestellt und systematisiert nach den vier Phasen der Arbeit mit literarischen Texten (nach Koppensteiner 2001 [6, S. 56]):

1. Vorbereitungsphase (Vorentlastung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte).
2. und 3. Präsentation und eigentliche Textarbeit (Sicherung des Textverständnisses).
4. Erweiterungsphase (kreativer, produktiver Umgang, Einbau landeskundlicher Aspekte).

Zur Veranschaulichung dieser Vorgehensweise nehmen wir als Beispiel das Gedicht von Lore Hübel mit dem Titel *Glück*:

*Wenn der Mondschein über die Hänge fällt  
Wenn das Licht aus dem Fenster strahlt  
Wenn du zu Hause bist  
Wenn du da bist  
Wenn der Mondschein über die Hänge fällt*

[2001 – alle hier angegebenen Jahreszahlen betreffen Erscheinungsjahre der konkreten Flugblätter und nicht der einzelnen Gedichte]

Dieses Gedicht eignet sich gut zur Festigung von Regeln über die Wortfolge in den Nebensätzen. Vor der Lektüre kann man den Lernenden als Einstieg den Titel des Gedichtes vorlesen und vorschlagen, dass sie ein Assoziogramm zu diesem Titel erstellen, um unterschiedliche Vermutungen über den Inhalt des Textes stichwortartig zu sammeln. In der 2. und 3. Phase wird das Gedicht den Lernenden als ein Puzzle zerlegt präsentiert, damit sie in Paaren oder Kleingruppen die Zeile richtig zusammensetzen. Das dient der Sicherung des Textverständnisses. Nach dem Zusammensetzen wird ihnen der Originaltext zum Vergleich ausgehändigt. Dabei werden die Lernenden gebeten, auf die Wortfolge zu achten und entsprechende grammatische Regeln aufzustellen. Nach der Lektüre lässt sich der Stoff durch ein Lawinenspiel festigen: Eine Person startet z.B. mit *Ich bin glücklich, wenn ich Rad fahre*, die zweite Person wiederholt das Gesagte und fügt einen Satz über sich selbst hinzu z.B. *Ich bin glücklich, wenn ich Rad fahre und Musik höre* usw. Die Person, die einen Fehler macht, scheidet aus. Außerdem kann man den Lernenden eine kreative Sprachübung „Clustern“ anbieten, wenn jeder/jede in die Mitte eines Blattes das Wort „Glück“ schreibt und die 6 wichtigsten Dinge aufzählt, die ihn/sie glücklich machen, und diesen 6 Dingen noch je zwei untergeordnete Dinge hinzufügt (z.B. *Glück→Kaffee→am Morgen, mit einem Croissant*) 1. Dann tauschen die Lernenden ihre Cluster aus und beschreiben, was ihre KollegInnen glücklich macht: z.B. *Peter ist glücklich, wenn er am Morgen eine Tasse Kaffee trinkt und noch ein Croissant dazu isst*. Solche Arbeitsformen wirken motivierend, fördern nicht nur die Fertigkeit Lesen, sondern entwickeln harmonisch alle vier Fertigkeiten gleichzeitig und machen den Lernenden noch Spaß dazu. Gute Mittel zum Üben der

Grammatik sind auch die folgenden Gedichte wie *Habe ein Haus* von Doris Mühringer [1987] (Dativ-Training), *Du liest die Bücher, die ich lese* von Norbert Silberbauer [1996] (Relativsätze, Präsens der starken Verben), *Entzauberung* von Ilse Tielsch-Felzmann [undatiert (1971?), wahrscheinlich erstes Flugblatt] (Passiv), *ach du* von Nils Jensen [2010] (das Verb *sein* im Präsens), *sprich mit mir* von Ernst David [2010] (Imperativ), *begegnung* von Hermann Jandl [2004] (Finalsätze, Possessivpronomen).

Es wäre sinnvoll, wenn die Lehrkraft sich darüber im Klaren wäre, wozu in erster Linie dieses oder jenes Gedicht im Unterricht behandelt wird. Die PODIUM-Lyrikflugblätter sind diesbezüglich besonders vorteilhaft, vor allem wegen ihrer breiten formalen und inhaltlichen Palette. Sie können hervorragend landeskundliche Informationen über die Zielsprachenkultur vermitteln, über ihre Geschichte, Gebräuche und den Alltag wie z.B.

Heinrich Eggerth

*Sonntagvormittag*

*Dirndl um Dirndl um Dirndl  
wird über den Hauptplatz  
getragen  
leere Fässer stinken  
nach Bier  
ein Hund spritzt sich durch  
von Hauseck zu Hauseck  
die Kirche, belagert  
von Gamsbärten,  
schreit gellend aus  
allen Glocken  
um Hilfe* [1974]

Vor der Lektüre könnte man den Studenten zur inhaltlichen und sprachlichen Vorentlastung und um ihr Interesse zu erwecken, eine Bild-Wort-Zuordnungsübung anbieten – so für die Vokabeln *Dirndl*, *Gamsbart*, *Bierfass*, *Kirche* und *Glocke*. Während der Lektüre wird den Lernenden vorgeschlagen, in Kleingruppen Standbilder vorzubereiten, die die Stimmung im Gedicht durch Mimik und Gestik darstellen könnten. Während die eine Gruppe ihr Standbild präsentiert, beschreibt die zweite die „eingefrorene“ Szene und konzentriert sich dabei auch auf die Emotionen, die diese Szene bei den Zuschauern erweckt (Angst, Freude, Wut, Neid, Ekel, Mitleid usw.). Alternativ könnte man diesen Text auch in ein Theaterstück umgestalten. Abschließend bekommen die Lernende die Aufgabe, ein 3-minütiges Video über ihren Sonntagvormittag zu filmen, auf Deutsch kommentiert, und diese Videos müssen sie im nächsten Unterricht der Gruppe vorstellen.

Ein schönes Beispiel zur Vermittlung von Besonderheiten der österreichischen Aussprache und Landeskunde bietet das Gedicht von Franz Hütterer:

*Sozialpartnerschaft, sprachlich*

*In Österreich  
verschmelzen  
Freund und Feind  
zu  
FREIND* [2000]

Es passt ideal als Einstieg zum Thema „Österreichisches Deutsch“ und wird hervorragend durch den Dialektatlas von Hannes Scheutz „Deutsche Dialekte im Alpenraum“ [8] illustriert. Landeskunde als Schwerpunkt (vor allem österreichische Geschichte) thematisieren u.a. auch die folgenden Gedichte wie *Österreichischer Geschichtsunterricht* von Peter Paul Wiplinger [2003], *heldentaten* von Elfriede Haslehner [2001] oder *Nathan Fischmann* von Konstantin Kaiser [2017].

Zum zielgerichteten Aussprachetraining eignen sich die Texte *Die Katze* von Heinz Janisch [2011] (liest sich wie ein Zungenbrecher) oder das Gedicht von Gerhard Jaschke zum Üben des Lautes [ç]:

*Richtig.  
Nichts ist*

wichtig.

Wirklich  
Selbst ich  
bin entbehrlich.  
Ehrlich [2013]

Ein weiteres Motiv für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht ist die Erweiterung/Bereicherung des Wortschatzes. Das Gedicht von Rudolf Weiss liefert einen wunderbaren Text, der bildhaft und witzig den Tagesablauf einer Frau beschreibt:

typisch  
aufstehen kaffee aufstellen kinder aufwecken  
kinder anziehenaufgabenanschauenjauserichten  
alle draußen staubsaugeneinkaufengehengefragt  
werdenwarumsiedennichtarbeitengeht heimgehen  
kochenanrichtenmitessenabwascheneinfensterputzen  
kuchenbackenfürdieerstkommunionzumutterhinüber  
bügelnausbügelstaubsaugenabwaschenaufwaschen  
abendessenmachennachhauseabendessenmachen  
kindertröstenaufgabenanschauengewandherrichten  
und dann bei der gute-nacht-geschichte  
zur kenntnis nehmen  
daß die heinzel-männchen  
männlich sind [1999]

Außer der auf der Hand liegenden Aufforderung zur Trennung der Wortschlangen könnte man den Lernenden vorschlagen, ein ähnliches Gedicht (der Form nach) über ihren Studentenalltag zu verfassen, um danach alle Versionen zu vergleichen. Diese Aufgabe ist ein Beispiel für ein erwünschtes produktions- oder handlungsorientiertes Vorgehen, wenn die kreative Arbeit mit dem Text im Mittelpunkt steht. Das angeführte Gedicht könnte darüber hinaus ausreichend Anlass zur Diskussion geben, z.B. über die Frauen- und Männerrollen in der heutigen Gesellschaft. Darüber hinaus kann man es mit einem anderen Text aus der Feder von Heinrich Eggerth zusammenstellen, in welchem die in den modernen Gesellschaften tabuisierte Thematik des Altwerdens wieder mit der traditionellen Rollenaufteilung zusammengesetzt wurde. Am Rande des Unterrichts kann man mit den Lernenden über Ironie bzw. Selbstironie diskutieren, um zu beweisen, dass diese Fähigkeit wirklich zur Selbstakzeptanz führen kann.

U6  
Nehmen Sie Platz!  
Eine junge Frau.  
Sie steht tatsächlich auf,  
als eine einstige.  
Ich erschrecke,  
ich wehr mich verzweifelt.  
Ich bin doch ein Mann,  
und sie ist eine Dame.  
Chanel das Kostüm und  
Chanel, was ich rieche  
Aber, beginn ich...  
Doch sie sagt, den  
Einwand nicht duldend,  
nur: Bitte!  
Jetzt sitz ich, tatsächlich,  
und es fällt mir schwerer,  
als zu stehen auf einem Fuß.  
Ich sitze und habe  
nur einen Trost:  
Ich kann ihre Beine bewundern. [2003]



Empfehlenswert scheint sogar, zum Abschluss manches Gedicht auswendig lernen zu lassen, und zwar zur Wortschatzvertiefung, beispielweise das Gedicht *Der regenscheue Frosch* von Klaus W. Hoffmann [2011] (unpersönliche Sätze, die die Wetterlage beschreiben) oder das Gedicht von Gerda Anger-Schmidt:

*Vom Nehmen und vom Geben*

*Ich möchte dich an der Hand nehmen  
in den Arm nehmen  
ernst nehmen  
beim Wort nehmen  
auch mal auf den Arm nehmen  
und dich nehmen,  
so wie du bist*

*Ich möchte dir   Wurzeln geben  
                          Wärme geben  
                          Kraft geben  
                          Freiraum geben  
                          und,  
                          wenn es Zeit wird,  
                          Flügel geben   [2011]*

Gedichte können sich außerdem zur Entwicklung der Textanalyse-Kompetenz eignen, damit die Lernenden auch stilistische Besonderheiten in den literarischen Texten wahrnehmen (z.B. das Erkennen der Anspielung auf das Lied „O Tannenbaum“ im Gedicht *Midlife* von Andreas Okopenko [2012], das u.a. auch ein guter Anlass zur Diskussion über den Sinn des Lebens, von Lebensfreude oder Lebenserwartung wäre). Spannend wird auch die Suche nach zahlreich vertretenen Metaphern bei Hannes Vyoral, durch dessen Gedichte die Lernenden selbst sprachlich und künstlerisch kreativ werden können (*delta* [1998], *märzlektüre* [2001], *der sommer schiebt* [2006], *hellhörig* [2012]). Seine Gedichte führen nicht nur zu mehreren Deutungshypothesen, deren Plausibilität u.a. vom genauem Textverständnis abhängt, sondern eignen sich auch bestens für die Visualisierung der Handlung durch Zeichnungen oder Fotocollagen und fördern darüber hinaus das Phantasie und Einbildungs- sowie Visualisierungsvermögen der Lernenden, z.B. bei der Arbeit mit dem Gedicht *streulicht* [2014]. Hier kann man den Lernenden die Aufgabe stellen, zu Hause eine Slideshow zu den Bildern im Gedicht anzufertigen, z.B. in Form von einer MPP-Präsentation, eventuell mit Musik, und diese Präsentation ist dann in der Klasse abzuspielen, oder nach Wunsch können auch eigene Zeichnungen als Slideshow vorgestellt werden, mit derselben Botschaft – als ein Aufruf zur Erinnerung an bestimmte Momente im Leben.

Alles in allem lässt sich sagen, dass die Gedichte der Lyrikflugblätter des Literaturkreises PODIUM mit Recht einen zentralen Platz im DaF-Unterricht verdienen, vor allem dann, wenn die Lehrkraft ihre Lernziele deutlich vor Augen hat, sich der Besonderheiten der Altersgruppe, des Sprach- und allgemeinen Bildungsniveaus sowie der Vorlieben ihrer Lernenden bewusst ist und die Texte dementsprechend didaktisch aufarbeitet. Die angeführten Beispiele lassen zweifelsohne eine weitaus reichere Bandbreite von Tools zum Didaktisieren zu, wir haben uns lediglich exemplarisch auf die markantesten Werkzeuge beschränkt.

#### LITERATURVERZEICHNIS:

1. Auernig M. Der *ringlgschbüßsizza* von H.C. Artmann im Deutschunterricht / Marlon Auernig // Österreichisches Deutsch und Plurizentrik. Hrsg. v. J. Ransmayr, A. Moser-Pacher und I.E. Fink. – Heft 3-2014. – 38. Jahrgang. – S. 147-151.
2. Ehlers S. Literarische Texte lesen lernen/ Swantje Ehlers. – München: Klett Edition Deutsch, 1996. – 96 S.
3. Hršak S. Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht/ Slavika Hršak. – Zagreb: Filozofski fakultet, 2011. – S. 12-18.
4. Jašová M. Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger. Diplomarbeit/ Marcela Jašová. – Brünn: Masaryk-Universität Brünn, 2009. – 75 S.
5. Kast B. Literatur im Anfängerunterricht/ Bernd Kast// Fremdsprache Deutsch. – Heft 11. – 1994. – S. 4-13.
6. Koppensteiner J. Literatur im DaF-Unterricht/ Jürgen Koppensteiner. – Wien: öbv&hpt, 2001. – 144 S.
7. Krumm H.-J. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch/ Hans-Jürgen Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. – Berlin/New York: de Gruyter, 2010. – 2 Bände.

8. Scheutz H. Deutsche Dialekte im Alpenraum. Dialektatlas / Hannes Scheutz. Режим доступу: <http://www.argealp.org/atlas/>.

9. Vladu E. Lyrik an der Hochschule auf fortgeschrittener Sprachstufe: eine Übersetzungs-Schreibwerkstatt im DaF-Unterricht/ Daniela-Elena Vladu. – Neue Didaktik. – Heft 1. – 2008. – S. 101-108.

10. Vuk A. Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Diplomarbeit/Adam Vuk. – Zagreb: Universität Zagreb, 2013. – 70 S.

11. Wicke R.E. Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten/ Rainer E. Wicke. – München: Hueber, 2014. – 31 S.

12. Zeman K. Ernst Jandl und konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Diplomarbeit/ Karlo Zeman. – Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 2016. – 39 S.

#### Quellenverzeichnis

13. Lesen Sie Gedichte. Lesen Sie diese Gedichte. Lyrikflugblätter des Literaturkreises PODIUM, Wien, 1971 bis 2017.

14. Thema Polen, „Podium“. – Doppelheft 125/126. – 2002. – 156 S.

15. Thema Ukraine, „Podium“. – Doppelheft 179/180. – 2016. – 144 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Олена Белозьорова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

*Наукові інтереси:* прагмалінгвістика, когнітивна лінгвістика, методика викладання.

**Кшиштоф Гуца** – доктор філології, науковий співробітник кафедри викладання літератури інституту германської філології Вроцлавського університету.

*Наукові інтереси:*

Forschungsschwerpunkte: deutsche und österreichische Gegenwartsliteratur und Kultur der Nachkriegszeit. Übersetzer und Herausgeber zahlreicher deutschsprachiger Werke und Quellenliteratur.

УДК 378.147.091.3:811.111

## СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

**Наталія БОЖКО (Кропивницький, Україна)**

*Н.В.Божко. Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до організації розумової діяльності учнів.*

Стаття присвячена вивченню особливостей підготовки майбутніх вчителів іноземної мови – безпосередніх організаторів розумової діяльності на уроці – до формування ефективної розумової діяльності учня.

У статті також йдеться про систематичне спостереження вчителя на заняттях з іноземної мови. Такі поняття як професійно-педагогічна підготовка, моральні погляди, професійне самовиховання, спостереження, контроль результатів роботи учнів на уроках детально описуються та аналізуються. У статті розглядаються шляхи, які ведуть до досягнення успіху в навчанні та професійного підходу до викладання іноземної мови.

**Ключові слова:** мотиваційний компонент, професійна діяльність, знання, уміння, навички, самокритичність, розумова діяльність, моральні погляди, готовність до дії, професійне самовиховання.

*Н.В.Божко. Суть и содержание подготовки будущего учителя иностранного языка к организации умственной деятельности учащихся.*

Статья посвящена изучению особенностей подготовки будущих учителей иностранного языка – непосредственных организаторов умственной деятельности на уроке – к формированию эффективной умственной деятельности ученика.

В статье также говорится о систематическом наблюдении учителя на занятиях по иностранному языку. Такие понятия как профессионально-педагогическая подготовка, моральные взгляды, профессиональное самовоспитание, наблюдение, контроль результатов работы учащихся на уроках подробно описываются и анализируются. В статье рассматриваются пути, которые ведут к достижению успеха в учебе и профессионального подхода к преподаванию иностранного языка.

**Ключевые слова:** мотивационный компонент, профессиональная деятельность, знания, умения, навыки, самокритичность, умственная деятельность, нравственные взгляды, готовность к действию, профессиональное самовоспитание.

*Natalia Bozhko. The essence and content of future teachers preparation to organise pupils' mental activity.*

The article is devoted to the study of the peculiarities of the preparation of future foreign language teachers – the direct organizers of mental activity in the classroom – for the formation of an effective mental activity of the student.

The article also deals with the systematic observation of a teacher at the classes of a foreign language. Such concepts as professional and pedagogical preparation, moral views, professional self-education,

*observation, pedagogical activity, professional preparation and control of pupils' performance at the lessons are described and analyzed in details here. The article examines the ways which lead to success in learning and professional approaches to teaching a foreign language. It proves that readiness for a particular professional activity depends on the formation of the psychological structure of activity and psychological characteristics of the subjects of work, professional status. The article reviews the structure of the teacher's competence model, stages of formation of scientific and methodological competence of future teachers, as well as the analysis of self-formation of scientific and methodological skills with students of pedagogical universities.*

**Key words:** *motivational component, professional activity, knowledge, skills, self-criticism, mental activity, moral views, readiness for action, professional self-education.*

Аналіз сучасних досліджень із питань підготовки вчителя [3; 10; 11] дозволяє зробити висновок, що головною метою професійної підготовки майбутнього вчителя є забезпечення готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності. Узагалі варто зазначити, що сьогодні в психолого-педагогічній літературі з проблем підготовки вчителя до професійної діяльності [1; 3; 9; 10; 11] існує декілька понять: “готовність до дії”, “підготовленість до діяльності”, “готовність до діяльності”, “психологічна готовність”, “готовність до педагогічної діяльності”, “професійно-педагогічна підготовка”.

О.М. Леонть'єв визначає, що в загальному розумінні готовність – це короточасний стан, який виникає за певних умов на основі набутого досвіду, стосується лише якогось одного з етапів діяльності, а не діяльності в цілому, оскільки вона складається з окремих дій [15; 16].

Під професійною підготовленістю людини розуміють її якості, які визначаються сукупністю спеціальних знань, умінь, навичок, обумовлюють її здатність виконувати певну діяльність з тією чи іншою якістю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [3; 12; 14; 18; 19; 21; 23; 25] дозволив нам узагальнити визначення педагогів та психологів стосовно поняття “готовність”.

Г.В. Троцько називає такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний, морально-орієнтаційний, змістовно-операційний, емоційно-вольовий, оцінний, психофізіологічний.

Мотиваційний компонент визначає позитивне ставлення до педагогічної професії, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності, інтерес до роботи вчителя. Моральне обличчя педагога, його система професійно-педагогічних і загальноосвітніх цінностей, наявність прогресивних поглядів є змістом морально-орієнтаційного компоненту.

Змістовно-операційний компонент зумовлений професійними знаннями і вміннями, педагогічними здібностями та професійною спрямованістю.

Емоційно-вольовий компонент охоплює такі якості, як цілеспрямованість, працьовитість, витримка, рішучість, ініціативність, самокритичність, товариськість та емоційна спрямованість тощо. Самооцінка своєї професійної підготовленості є одним із найважливіших компонентів готовності майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності. Знання структури та компонентів готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності дозволяє: здійснювати відбір змісту підготовки, контролювати та коригувати якість підготовленості студентів, здійснювати професійний відбір абітурієнтів.

Як свідчить дослідження О.Ю. Леонтьєвої [15], яке присвячене питанням підготовки вчителів в Англії, педагогічна практика в цій країні є третьою складовою частиною професійно-педагогічної підготовки студентів коледжів. Вона передбачає знайомство зі школою та спостереження за роботою вчителів на уроці, формування вміння складати плани уроків, особисту програму, яка відповідає власним здібностям та інтересам. Структура навчання спонукає студента до вивчення предметів, які раніше він навіть не знав; допомагає виявленню його нахилів та можливостей.

За даними дослідження О.І. Пономарьової [22], в США існують такі концепції: концепція “звітності” (формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя); концепція “компетентності” (модифікація поведінки учнів у суспільно заданому напрямку).

Роблячи узагальнення вищезазначеного, ми дійшли висновку, що під підготовкою майбутнього вчителя іноземної мови слід розуміти морально-орієнтаційну, психолого-фізичну, змістовно-операційну оцінку, психофізіологічну готовність студента до майбутньої професійної педагогічної діяльності, яка складається з таких основних компонентів, як проєктуєний, гностичний, процесуально-діяльнісний та комунікативний.

Важливим внеском в методологію вивчення та теорію розумової діяльності стало виділення зв'язків та структурної подібності зовнішньої, практичної, внутрішньої, розумової діяльності людини. Саме відкриття розумової діяльності в вигляді зовнішніх дій розруйнувало уявлення про розумову діяльність як тільки внутрішній процес, який має словесно-логічну природу, і дозволило припустити співіснування різних форм високо розвинутого мислення, які тісно пов'язані між собою та переходять одна від другої.

Велика різниця між простими розумовими процесами, які полягають у виклику одного конкретного образу минулого досвіду за допомогою іншого, та мисленням виявляється у наступному: емпіричні розумові процеси тільки репродуктивні, мислення – продуктивне. Мислитель, зіштовхнувшись з конкретними даними, яких він раніше не бачив і про які він нічого не чув, через деякий час, якщо здатність мислення у нього дійсно велика, зможе із цих даних зробити такі висновки, які повністю нівелюють його некомпетентність. Розумова діяльність рятує людину за непередбачуваного збігу обставин, коли вся наша “асоціативна мудрість” та наше “виховання”, виявляються безсилями [4].

Дослідник також вказував, що найбільш сприятливим для мислення є розум, здатний до асоціацій за схожістю та до виділення загальних характеристик.

На думку німецького філософа і психолога О. Кюльпе [13], „Думки є не лише чистими знаками для відчуттів, вони повністю самостійні створіння, які володіють самостійними цінностями, про думки можна говорити з тією ж визначеністю, що й про враження, їх можна навіть вважати більш позитивними, помітними та незалежними. Але їх не можна розглядати як наглядні предмети”. Згідно У. Джеймса, специфічною властивістю мислення, яка відрізняє його від “чистої уяви та послідовності асоціацій” є виділення суттєвої сторони в даному факті, тобто виділення із деякого цілого тієї часткової ознаки, яка має корисні властивості для вирішення завдання [5].

У книзі Дьюї “Як ми мислимо?” (1909) можна знайти таку дефініцію мислення: “...Виявлення проміжних понять, які будучи представлені між віддаленою метою та даними засобами, приводять їх до гармонії один з іншим...” Але Дьюї заявляє: “Що ж є джерелом припущення? Звичайно ж минулий досвід та минулі знання”. Згідно Дьюї, характеристики розумової діяльності потрібно шукати в більш глибоких і систематичних спостереженнях, судженнях, розумових звичках, уважності, рухливості, серйозності, іншими словами – у “тренуваному розумі” [6; 7; 8].

Більш близькі Джеймсу погляди викладені в фрагментарних помітках Є. Маха (1905). Мах знав теорію індукції В'юелла. У його роботі ми читаємо: “Дедукція здійснюється повністю визначено, з методичної точки зору – крок за кроком. Індукція здійснюється шляхом скачка, який знаходиться за межами методу...”.

Розумова діяльність характеризується наступним:

1. Дослідженням проблемної ситуації;
2. Наявністю завдання.

У проблемній ситуації завжди чогось не вистачає, інакше вона була б не проблемною, а простою ситуацією, і це “кільце”, якого не вистачає, повинно бути знайденим за допомогою розумового процесу.

Розумова діяльність – це процес, який через розуміння проблемної ситуації приводить до адекватних відповідних дій. Наскільки сильніше суттєві риси проблемної ситуації визначають відповідну дію, тим більш інтелектуальним воно являється. Після повного розуміння проблемної ситуації включається процес мислення, з його проникненням у конфліктні умови проблемної ситуації. Це проникнення є першою і основною стадією розумової діяльності. Проникнення в проблемну ситуацію закінчується прийняттям функціонального рішення. У ньому наявні суттєві риси підходу до завдання, тобто функціональний аспект кінцевого рішення.

Друга та остання стадія – це процес реалізації функціонального рішення, вибір того, що дійсно потрібно для рішення.

Розвиток досліджень розумової діяльності значною мірою зреалізувався у роботах Жана Піаже – (Piaget) – швейцарського психолога, спеціаліст в області психології інтелекту, засновника міжнародного центру генетичної епістемології в Парижі, директора психологічної секції Інституту педагогічних наук Женевського університету.

У першому циклі робіт Ж. Піаже, виходячи із уявлення про походження думки дитини, вважає, що ключем до її розуміння є аналіз дитячого мовлення, яке відображає логіку дій. При цьому в якості провідного фактора розумового розвитку дитини розглядаються процеси її соціалізації. У 1925–1928рр. центр вивчення дитячої думки переміщується на аналіз самих дій, основними для Ж. Піаже стають дослідження систем операцій інтелекту. На базі цих досліджень ним була запропонована операційна теорія інтелекту. Операція – це внутрішня дія, продукт інтеріоризації зовнішньої предметної дії, яка скоординована з іншими діями в єдину систему, основною характеристикою якої є “зворотність”.

Ж. Піаже виділяє в розвитку інтелекту чотири стадії:

1. Стадія сенсомоторного мислення (від народження до 2 років), коли в результаті певної організації рухів дитини предмети, які оточують її сприймаються і пізнаються нею в достатньо стійких ознаках;

2. Стадія доопераційного мислення (від 2 до 7 років), протягом якої розвивається мовлення, відбувається інтеріоризація зовнішніх дій, що пов'язані з формуванням наглядних уявлень;

3. Стадія конкретних операцій з предметами (від 7 до 12 р.), коли розумові дії стають зворотними;

4. Стадія формальних операцій із словесно-логічними висловлюваннями. (від 12 до 15 років), коли відбувається організація операцій у структурну єдність.

Ж. Піаже створив наукову психологічну школу експериментальних досліджень розвитку дитячої розумової діяльності. Основні результати його дослідження викладені в роботі “Природа інтелекту”.

Дослідник розглядає подвійну природу інтелекту: одночасно логічну та біологічну. Вбачаючи своїм завданням показати єдність цих двох, на перший погляд не суміжних одна з одною характеристик розумової діяльності. На думку Ж. Піаже, індивід діє лише в тому випадку, якщо він відчуває потребу в дії, тобто якщо за короткий час виникло порушення рівноваги між середовищем та організмом, і тоді дія спрямована на те, щоб знову встановити рівновагу. Таким чином поведінка є особливим випадком обміну між зовнішнім світом та суб'єктом [20].

Саме інтелект служить найбільш необхідною і ефективною зброєю у взаємодії суб'єкта з оточуючим світом. Пояснення інтелекту зводиться до того, щоб поставити найвищі операції розумової діяльності в зв'язок з усім розвитком, розглядаючи при цьому сам розвиток як еволюцію, яка направляється внутрішньою необхідністю до рівноваги.

У роботах, серед яких широкою популярністю користуються дослідження А. Валлона та Ж. Піаже, було експериментально показано, що словесно-логічне мислення розвивається із практичних інтелектуальних операцій шляхом їх інтеріоризації, тобто шляхом переходу зовнішніх дій у внутрішні дії, розумові, які здійснюються в умовах спілкування дитини з оточуючими та в зв'язку з успіхом її мовленнєвого розвитку.

Новий аспект у дослідженні розумової діяльності внесли завдання, які виникли в зв'язку з ускладненням техніки виробництва, що вимагало досліджувати розумову діяльність, яка оперує наглядними механічними відношеннями (так званий технічний інтелект). Разом з цими дослідженнями, найчастіше підпорядкованими цілям професійного відбору, велися також роботи, присвячені вивченню складної розумової діяльності конструкторів, шахістів. Все це значно розширило коло процесів, які належать до числа інтелектуальних, розумових.

До числа найважливіших, загальнотеоретичних проблем розумової діяльності відноситься перш за все проблема співвідношення внутрішньої, розумової та зовнішньої, практичної діяльності людини.

Мовна форма вираження та закріплення результатів зовнішньопредметної пізнавальної діяльності створює умову, дякуючи якій в подальшому окремі частини цієї діяльності можуть виконуватись уже тільки в мовленнєвому, словесному плані. Оскільки мовленнєвий процес здійснює при цьому перш за все пізнавальну функцію, а не функцію спілкування, то його зовнішньозвукова, вимовна сторона все більш редукується; виникає перехід від мовлення вголос до мовлення “про себе”, – до внутрішньої словесної розумової діяльності.

У дослідженнях Г. Майера – німецького філософа і психолога, – розумова діяльність розглядається з позиції чітких, обмежених у часі дій – розумових актів. Існують елементарні

акти судження, які переходять в сприйняття та уявлення пізнавальної фантазії. З іншого боку було б помилково вважати, що будь-яке уявлення є логічним судженням. Звідси можна установити два типи мислення: мислення-судження, в якому на першому плані процес пізнання; та емоціональне мислення, де на першому плані практичні потреби – потреби почуття та волі [17].

Поряд з цим можемо згадати вітчизняного дослідника Ю.З Гільбуха [2], який пропонує подібний підхід: наводячи класифікацію типів мислення. За характером об'єкта розумової діяльності, дослідник виділив абстрактно-знакове мислення. Це здійснення операцій з поняттями, що даються у вигляді абстрактних символів (буквених, цифрових, тощо). Оволодіння абстрактно-знаковим типом мислення є найвищим ступенем розвитку розумових здібностей.

Проблема творчого мислення знайшла своє втілення в роботах американських психологів Халла (Hall) Кельвіна [24] та Ліндсея Гарднера. Творче мислення – це розумова діяльність, результатом якої є відкриття принципово нового рішення тієї чи іншої задачі. Критичне мислення являє собою перевірку запропонованих рішень з метою визначення області їх можливого застосування. Творча розумова діяльність направлена на створення нових ідей, а критичне мислення – виявляє їх недоліки і дефекти. Для ефективного вирішення завдань необхідні обидва види розумової діяльності, хоча використовуються вони окремо: творче мислення є перешкодою для критичного і навпаки.

Якщо людина прагне мислити творчо, вона повинна навчитися надавати своїм думкам повну свободу і не намагатися направити їх певним руслом. Це називається вільним асоціюванням.

Готовність учня до розумової діяльності формується унаслідок включення в навчальний процес педагогічних стимулів ситуації навчання, вікових особливостей психіки, рівня сформованості умінь і навичок. Осмислення дійсності школярем веде до створення педагогічних ситуацій, в яких вчитель може сприяти розумовому розвитку, вказати актуальний для вікових особливостей учня напрямок такого розвитку, створити умови найбільш ефективної розумової діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архипова О.Н. Использование литературного моделирования на уроках немецкого языка // Иностранный язык в школе. – № 2. – 2003. – С.63 – 66.
2. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. – М.: Знание, 1989.– 243с.
3. Гудина О.В. Die Österrichischen Komponisten // Иностранный язык в школе. – № 2. – 2004. – С. 104 – 108.
4. Давыдов В.В. Вклад Э.В. Ильенкова в теоретическую психологию. // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – с. 131-135.
5. Давыдов Ю.Н. Культура-природа-традиция. – М.: Наука, 1978.
6. Журецкий Я.І. Взаємодія сім'ї та школи у прилученні учнівської молоді до української національної культури (на матеріалах південного регіону України). – Дис ... канд. пед. наук. – К., 1998. – 192 с.
7. Закон України „Про освіту” (Нова редакція) // Освіта. – 1996. – № 43
8. Зверева М.В. Развитие учащихся в процессе усвоения знаний. – М.: НИИОП, 1981.
9. Зинченко В.П. Психологический словарь. – М.: Педагогика-пресс. – 1999. – 440 с.
10. Каган М.С. Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
11. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся М., 1968.
12. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие / Научно-исследовательский центр развития Творчества молодежи. – Рыбинск, 1993. – 54 с.
13. Лисс А.Н. Новый подход к подготовке учителя иностранного языка в Липецком пединституте // Иностранные языки в школе, 1993. – № 3. – С. 48.
14. Лащикова И.И. Игры как прием воображения и фантазии на уроках немецкого языка // Иностранный язык в школе. – № 6. – 2003. – С. 48 – 52.
15. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 230 с.
16. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии // Вопросы философии. – 1966. – № 12. – С. 48 – 56.
17. Макаревич И.Г. Интернет на уроках немецкого языка // Иностранный язык в школе. – № 6. – 2004. – С. 32 – 38.
18. Мамардашвили М. Эстетика мышления. – М.: “Московская школа политических исследований”, 2000. – 416 с.
19. Навчальний процес у закладах системи передпідготовки і підвищення кваліфікації кадрів: досвід та проблеми: Зб. наук. та наук.-метод. пр. – К.: УАДУ, 2003. – 212 с.
20. Пиаже Ж. Природа интеллекта. / Пер. с нем. – М.: Московское акционерное издательское общество, 1927.

21. Поспелов Н. Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
22. Педагогічна соціологія / В.Болгаріна та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.
23. Токар Н.Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 151.
24. Фадєєва Т.О. Професійна підготовка майбутнього вчителя по роботі з першокласниками // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград. – 2001. – Вип. 39. – С.95-97.
25. Хоружая Л.Л. Педагогическая этика учителя и основные пути её формирования в вузе // Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 69.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Наталія Божко** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.  
*Наукові інтереси:* підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, педагогічна діагностика.

УДК: 811.111'25-051

## ПРОФІЛЬ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА (ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ОЧИМА ВИШІВ ТА ІНДУСТРІЇ)

**Олександр БОНДАРЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*Мета статті – з'ясувати пріоритетність професійних компетенцій письмових перекладачів. Матеріал для аналізу – дані опитування викладачів перекладацьких відділень України та представників індустрії лінгвістичних послуг. В результаті опитування виявлено базові характеристики професійного профілю письмового перекладача очима індустрії та вишів. Визначено спільне та відмінне, виокремлено найочевидніші невідповідності в сприйнятті професії. Запропоновано шляхи подолання невідповідностей, зокрема, підвищення рівня технологічних компетенцій.*

**Ключові слова:** компетенція, технологія, професійний профіль, письмовий переклад, CAT tools.

*Цель статьи – определение приоритетных профессиональных компетенций письменных переводчиков. В результате опроса преподавателей перевода и представителей сферы лингвистических услуг, были определены базовые характеристики профессионального профиля письменного переводчика. Определены общие и отличные компетенции, выделены несоответствия, предложены пути их преодоления, в частности, в сфере технологических компетенций.*

**Ключевые слова:** компетенция, технология, профессиональный профиль, письменный перевод, автоматизированные системы перевода.

*Written translators' professional competences are in the focus of attention in this article. The results of a research addressed the gap that exists between the training of translators at universities and market requirements. Statistics proves that to keep abreast of the more demanding market and technological change, translators should possess extralinguistic competences not yet been fully reflected in the training of translators at Ukrainian universities. CATforGrad industry-academy aims at introduction and integration of professionally-oriented practices) within a classroom context.*

**Key words:** competence, technology, professional profile, written translation, CAT tools.

Згідно Закону України про освіту “компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність” [11]. За визначенням європейського рубрикатора навичок / компетенцій, кваліфікацій та професій [12], перед лінгвістами, що перекладають усно чи письмово, висувуються наступні вимоги: власне переклад з мови на мову зі збереженням значення оригіналу; відтворення технічного чи наукового текстів; максимальне збереження фразеології та стилістики задля відтворення духу і букви художніх творів. Окремим блоком виділяється діяльність, спрямована на вдосконалення інструментарію, що здатний підвищити продуктивність та якість перекладу [10]. Зазначені вміння розглядаються як складові компетенцій, формування яких покладено на виші.

Проблеми перекладацьких компетенцій були предметом розгляду багатьох вітчизняних дослідників [1; 2; 3]. Зауважимо, що “малюючи” професійний “портрет” перекладача, варто чітко уявляти, на яких саме спеціалістів-лінгвістів чекає ринок праці. В даній статті ми спробуємо окреслити очікування перекладацької галузі від випускників перекладацьких вишів та порівняти ці дані з очікуваннями представників вишів, які готують перекладачів.

Метою дослідження є визначення кола компетенцій, затребуваних на сучасному українському ринку перекладів.

Задачі:

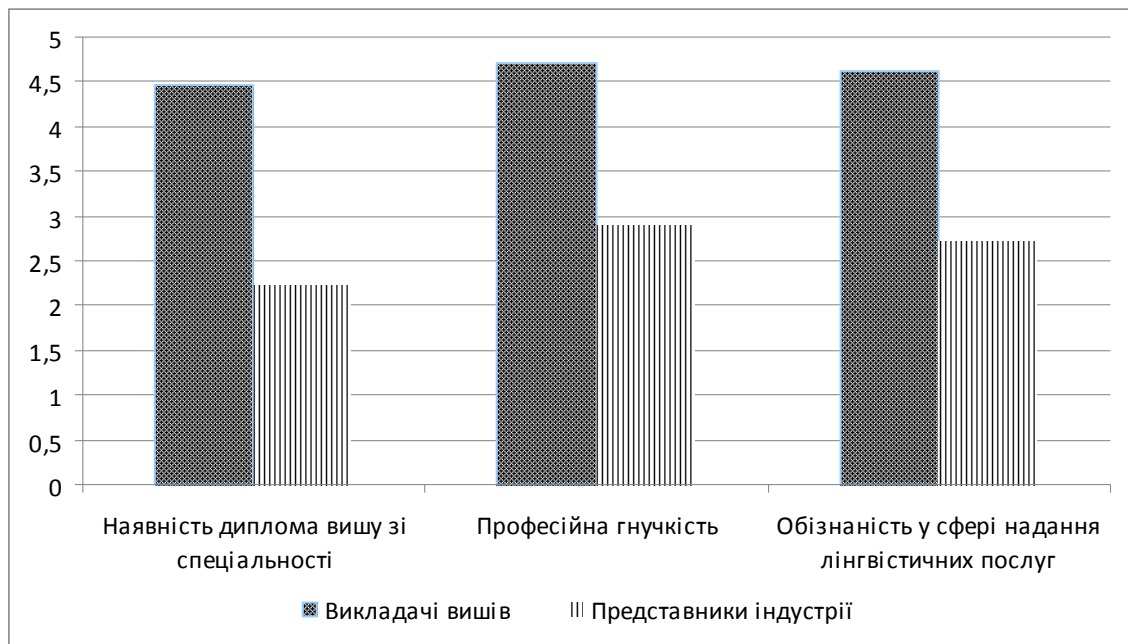
- 1) опис результатів опитування представників ринку та вищих навчальних закладів України щодо визначення пріоритетних професійних компетенцій письмових перекладачів;
- 2) виокремлення спільного та відмінного в визначенні профіля письмового перекладача викладачами та представниками сфери лінгвістичних послуг.

При підготовці питальника було взято до уваги досвід європейських колег, зокрема переліку професійних компетенцій магістерських програм ЕМТ [13]. При цьому, з урахуванням очевидної диспропорції у стані розвитку вітчизняного ринку перекладацьких послуг у порівнянні з ринком Об'єднаної Європи, деякі з блоків компетенцій було адаптовано.

В опитуванні взяли участь 48 викладачів з 21 вишу, 117 представників перекладацької індустрії, які представляли 35 компаній з надання лінгвістичних послуг та приватний бізнес (перекладачі-фрилансери). Для оцінювання респондентам було надано кілька блоків, що містили перелік компетенцій. Респондентам було запропоновано визначити актуальність компетенцій (розподілити бали від 0 до 5) за ступенем їх важливості для професійного профілю письмового перекладача.

Перший блок компетенцій, дотичний до “Translation Service Provision Competence” в термінології ЕМТ, задля зручності респондентів було переформульовано у “Досвід, кваліфікація та особисті якості письмового перекладача”. До цього блоку було додано характеристики, які не можна вважати компетенціями в прямому сенсі, але саме вони виділяються працедавцями в якості ключових при підборі кадрів, тому були запропоновані для оцінки. Тут і далі при описі реакцій подаватимемо статистику обох груп респондентів паралельно. Серед запропонованих до оцінювання – характеристики, які можна вкласти в парадигму “взаємодія перекладача з замовником” та ті, які можна тлумачити як особистісні. До першої віднесено обізнаність з потребами ринку, позиціонування свого продукту тощо, а також вміння спілкуватися з клієнтами, укладати кошторис тощо [7; 9]. Окремо виділено навички командної роботи [5]

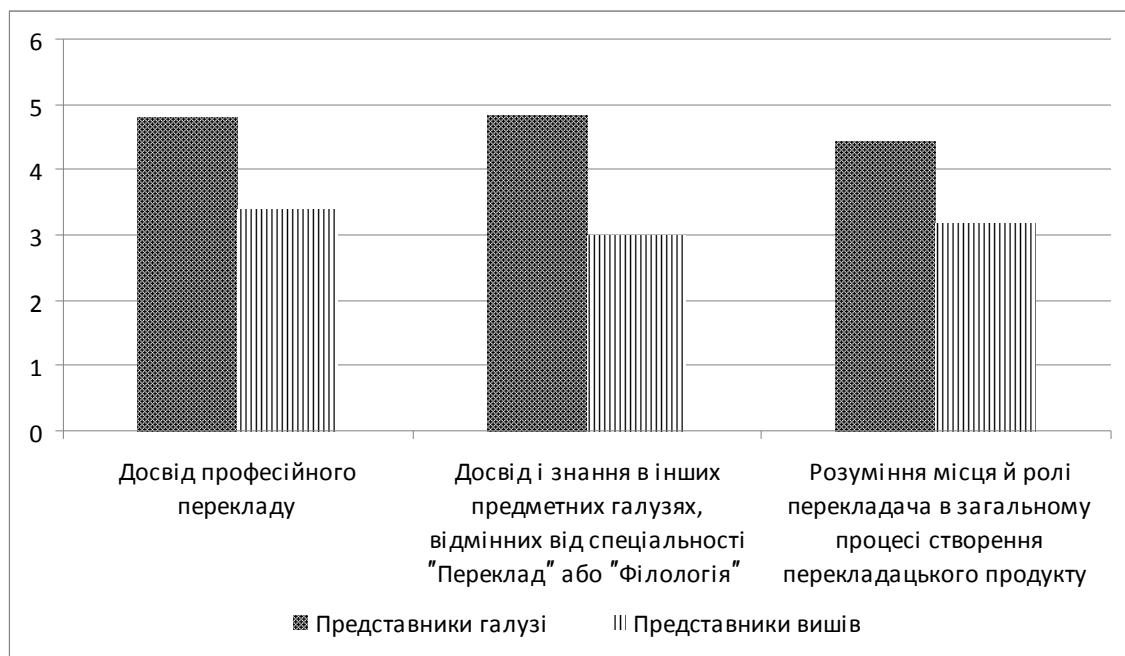
В якості ключових у блоці “Досвід, кваліфікація та особисті якості письмового перекладача” респонденти-викладачі визначили компетенції і здобутки, відображені на Рисунку 1.



**Рис.1 Досвід, кваліфікація та найважливіші особисті якості письмового перекладача за версією представників вишів**



Для перекладацької галузі у даному блоці важливішими були досвід професійного перекладу; досвід та знання в інших предметних галузях, відмінних від перекладу або філології загалом; розуміння місця й ролі перекладача в загальному процесі створення перекладацького продукту. Статистика оцінок представників вишів достатньо сильно дисонує з думкою галузі.



**Рис.2 Досвід, кваліфікація та найважливіші особисті якості письмового перекладача за версією представників перекладацької галузі**

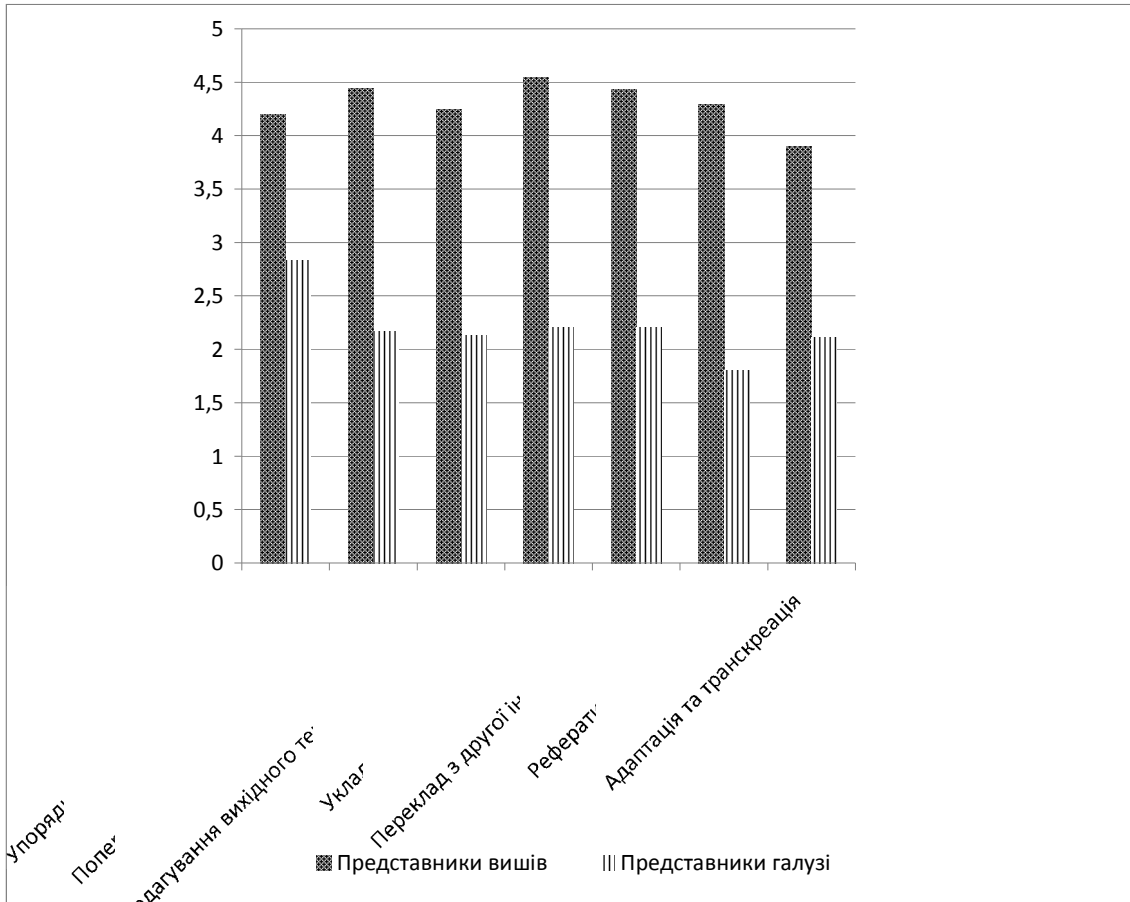
Як бачимо, найзатребуванішими з позиції бізнесу виявились навички роботи в інших, окрім лінгвістики, галузях, досвід роботи та обізнаність щодо ролі та місця виконавців у процесі здійснення лінгвістичних послуг. З точки зору викладачів, найголовнішим є професійна гнучкість та наявність диплому, якості, оцінені представниками галузі доволі низько. Слід відзначити наявність компетенцій, оцінених відносно високо обома групами респондентів:

- 1) Уміння працювати в команді **4,2** у викладачів (**4,28** у представників галузі);
- 2) Уміння правильно розподіляти час для виконання завдань по **4,65** балів у кожній із груп респондентів;
- 3) Уміння вести ділову переписку **4,08** (**3,09** у представників галузі).

В наступному блоці респондентам пропонувалось оцінити власне лінгвістичні компетенції письмового перекладача. До даного блоку було віднесено міжкультурну компетенцію, яка реалізується в соціолінгвістичному [6] та власне текстовому вимірах [8]. Під "текстовим" виміром розумілась спроможність виявляти та порівнювати елементи лінгвокультур, аналізувати макроструктуру тексту та відтворювати її зі збереженням жанрових особливостей.

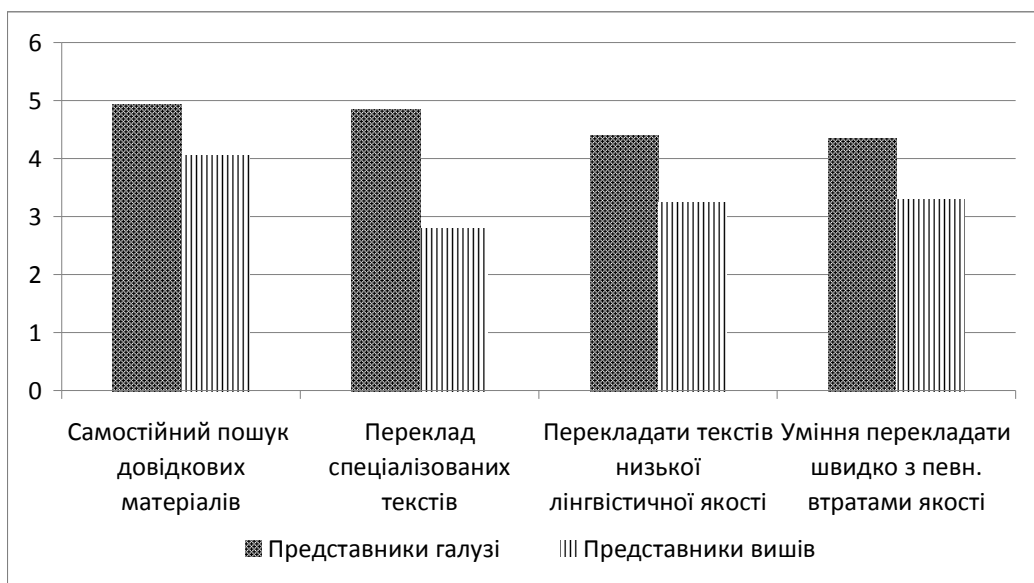
На думку академічного середовища, найважливішими лінгвістичними компетенціями письмового перекладача є наступні: уміння укладати й упорядковувати вже існуючі термінологічні бази, глосарії; уміння попередньо редагувати вихідний текст для його подальшого опрацювання/обробки системами машинного перекладу; Уміння редагувати вихідний текст, який має низьку лінгвістичну якість, для більш точної передачі інформації в тексті перекладу (як додаткова лінгвістична послуга за бажанням клієнта; уміння укладати настанови зі стилю (style guides) для перекладу текстів певної тематики; уміння перекладати з другої іноземної мови; уміння перекладати з другої іноземної мови; уміння робити реферативний переклад; уміння творчо адаптувати текст перекладу (adaptation, transcreation).

Представники індустрії більшість з зазначених компетенцій оцінила як майже вдвічі менш значущими.



**Рис.3 Найважливіші лінгвістичні компетенції письмового перекладача за версією представників вишів**

Респонденти-представники галузі найважливішими визначили наступні лінгвістичні компетенції письмового перекладача.

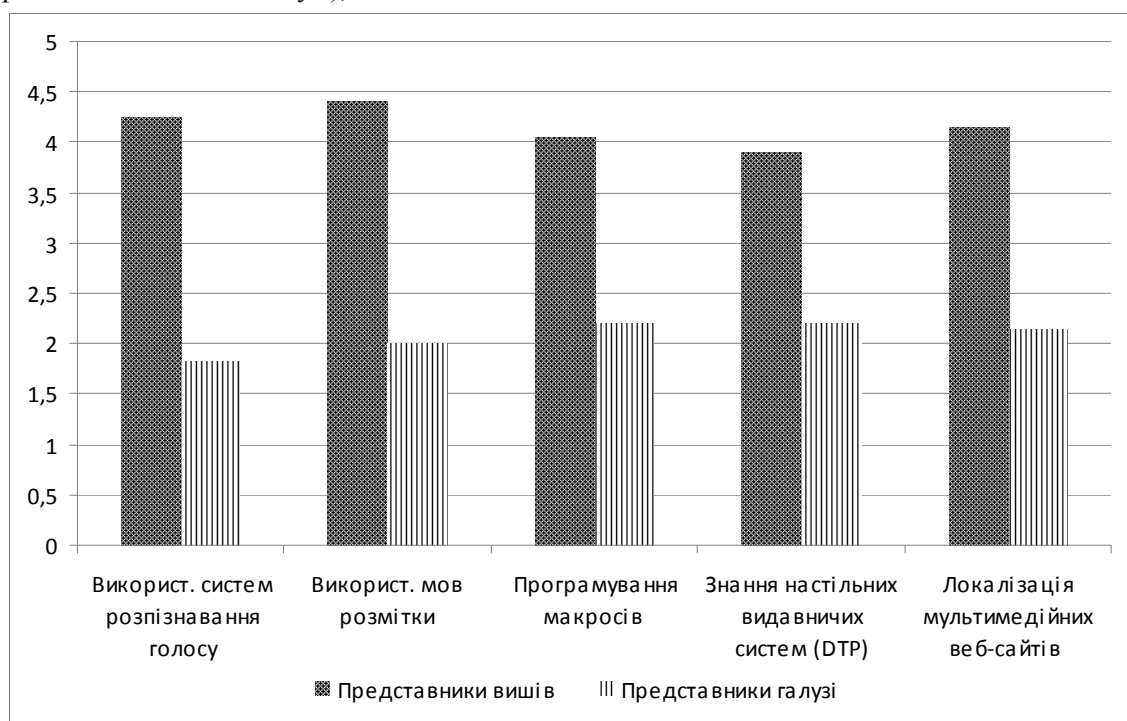


**Рис. 4 Найважливіші лінгвістичні компетенції письмового перекладача за версією представників перекладацької галузі**

До уваги не бралися базові, самоочевидні компетенції перекладача, як-от володіння мовою перекладу, без якої сам переклад як акт комунікації успішним бути не може. Не можна не відзначити зауваження обох груп респондентів стосовно володіння рідною мовою. На підтвердження цьому обидві групи респондентів, у вільному полі залишили коментарі, що недвозначно свідчать про критичний стан речей пов'язаних саме з володінням рідною мовою. Ця проблема, вочевидь, стосується не лише українського ринку перекладацьких послуг, але й світового, про що свідчать, зокрема, висновки комісії по розробці вимог до магістрів спеціальності “Переклад” [13].

“Технологічні компетенції” – третій блок компетенцій, важливість яких пропонувалось оцінити представникам вишів та індустрії. Йшлося передусым про навички роботи з програмним забезпеченням, що оптимізує процес перекладу та перекладацького менеджменту [4]. Компетенції було деталізовано задля чіткішого виділення пріоритетів та невідповідностей.

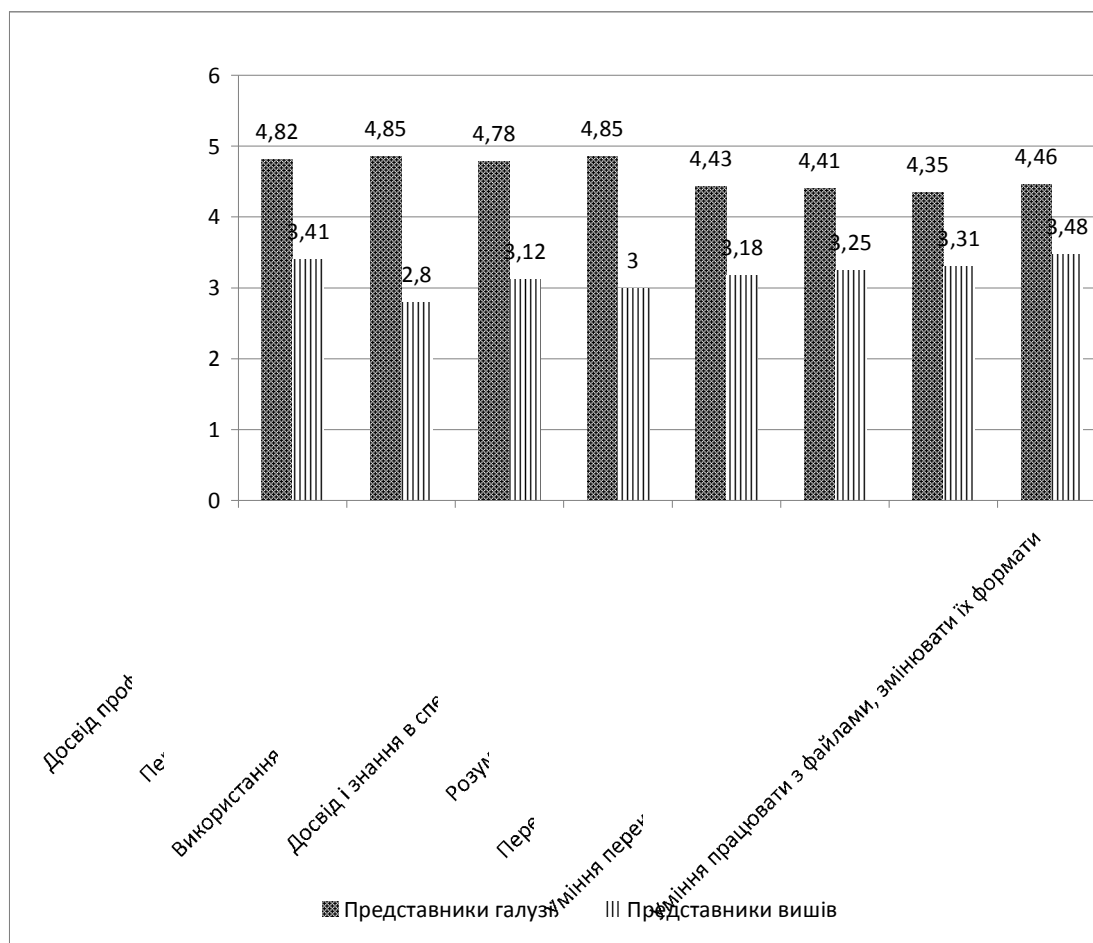
Найважливішими технологічними компетенціями, на думку представників вишів (у порівнянні з оцінками галузі), є такі.



**Рис. 5 Найважливіші технологічні компетенції письмового перекладача за версією представників вишів**

Для представників індустрії найважливішими з перерахованих виявились лише уміння використовувати засоби автоматизованого перекладу (CAT) – (4,78 балів (оцінені вишами в 3,12) та уміння працювати з файлами та конвертувати їх у різні формати (4,46 та 3,48 відповідно).

За результатами аналізу отриманих даних було виділено найважливіші компетенції за версією представників перекладацької галузі (майбутніх роботодавців) у всіх досліджуваних блоках. Як з'ясувалося, оцінка найважливіших компетенції за версією представників перекладацької галузі доволі часто не співпадає з оцінкою тих же компетенцій за версією представників вишів.



**Рис 6. Найважливіші компетенції письмового перекладача за версією представників перекладацької галузі та їх відповідна оцінка представниками вишів**

Як бачимо, погляди на пріоритетність компетенцій письмового перекладача значно різняться. На наш погляд, причина – у відірваності вищої освіти від ринку, недостатності повноцінних контактів між представниками вишів та професійного середовища постачальників лінгвістичних послуг.

Соціальний проект CAT for Grad [14], ініційований компанією Translatel за наслідками проведеного дослідження та обговорення його в академічному та галузевому середовищі, спрямований на заповнення лише однієї (технологічної) лакуни в професійній підготовці перекладачів. Упродовж 2015–2018 років завдяки участі в проекті представники понад 15 вишів України змогли безкоштовно отримати інформацію та необхідні навички, пройти сертифікацію та впровадити відповідні курси у своїх університетах. Надзвичайно перспективним в плані удосконалення професійної підготовки перекладачів може стати запровадження курсів менеджменту та застосування проектного підходу на заняттях із практики перекладу.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ольховська А.С. Основи професійної майстерності перекладача: навч. посібник для студ. ВНЗ за спеціальністю «Переклад» (англійська мова). – Харків : Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – 132 с.
2. Чердиченко О. І. Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – 2007. – Вип 41 (2007). – С. 25-27.
3. Черноватий, Л. М. Зміст поняття фахова компетентність перекладача як складової методики навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка №2 (2014). – С. 84-86.
4. Austermeuhl F. Future (and not-so-future) trends in the teaching of translation technology. Tradumática №11 (2013). – С. 326-337.

5. Baer B. J., Geoffrey S. Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy. Vol. 12. John Benjamins Publishing, 2003. – 258 p.
6. Cao D. Towards a model of translation proficiency. Target. International Journal of Translation Studies № 8(2), 1996. – P. 325-340.
7. Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Vol. № 8. John Benjamins Publishing, 2009. – 283 p.
8. Neubert A. Competence in language, in languages, and in translation. Benjamins Translation Library №38, 2000. – p.3-18.
9. Orozco, Mariana, and Amparo Hurtado Albir. Measuring translation competence acquisition. Meta: journal des traducteurs №47.3, 2002. – 375-402.
10. <http://data.europa.eu/esco/isco/C2643>
11. <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>
12. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf)
13. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/tef2017\\_tirry\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/tef2017_tirry_en.pdf)
14. <http://catforgrad.com/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олександр Бондаренко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, директор перекладацької компанії Translate1, м. Кропивницький.

*Наукові інтереси:* теорія та практика перекладу, технології перекладу, зіставна лінгвістика.

УДК 378.147:81'243

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Олександра БОРЗЕНКО (Харків, Україна)**

*О.П.Борзенко. Розвиток комунікативних здібностей та формування іншомовної комунікації при викладанні іноземної мови.*

*У статті розглянуті питання розвитку комунікативних здібностей та формування іншомовної комунікації у студентів при викладанні іноземної мови. Встановлено, що мовна комунікація є важливою та невід'ємною складовою життя людини, яка може відбуватися переважно в межах двох основних каналів – вербального та візуального. Формування та розвиток комунікативних здібностей у студентів залежить від багатьох факторів, таких як: організація процесу вивчення іноземної мови, професійної компетентності викладача, характеру навчальних матеріалів з іноземної мови тощо. Зазначено, що одним із основних компонентів комунікативного навчального процесу при вивченні іноземної мови є засоби навчання, які суттєво впливають на якість знань, формують пізнавальні інтереси, розвивають творчі здібності, уміння, навички, покращують засвоєння навчального матеріалу та розв'язання практичних завдань, інтенсифікують самостійну роботу студентів та контроль знань, а також відіграють важливу роль у реалізації функцій викладача. З'ясовано, що для навчання іноземних мов розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу, який здійснює вплив на розвиток комунікативних здібностей та формування іншомовної комунікації. Розкрито та охарактеризовано інтерактивний метод, який надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі, пропонуючи впроваджувати в навчальний процес нестандартні методи і форми робіт з використанням імітаційно-ігрового підходу, який забезпечує формування іншомовної комунікативної компетенції, розкриває специфічні особливості процесу навчання. Схарактеризовано погляди науковців щодо цього питання.*

**Ключові слова:** мовна комунікація, комунікативні здібності, іноземна мова, імітаційно-ігрове навчання, викладач, студенти

*А.П.Борзенко. Развитие коммуникативных способностей и формирование иноязычной коммуникации в процессе преподавания иностранного языка.*

*В статье рассмотрены вопросы коммуникативных способностей и формирование иноязычной коммуникации у студентов при преподавании иностранного языка. Установлено, что речевая коммуникация есть важной и неотъемлемой составляющей жизни человека, которая может осуществляться преимущественно в пределах двух основных каналов – вербального и визуального. Формирование и развитие коммуникативных способностей у студентов зависит от многих факторов, таких как: организация процесса изучения иностранного языка, профессиональной компетентности преподавателя, характера учебных материалов по иностранному языку и т.д. Отмечено, что одним из основных компонентов коммуникативного учебного процесса при изучении иностранного языка есть средства обучения, которые существенно влияют на качество знаний, формируют познавательные интересы, развивают творческие способности, умения, навыки, улучшают усвоения учебного материала, решения практических задач, интенсифицируют самостоятельную работу студентов и контроль знаний, а также играют важную роль в реализации функции преподавателя.*

Выяснено, что для изучения иностранного языка разработаны различные формы реализации индивидуального подхода, который осуществляет влияние на развитие коммуникативных способностей и формирование иноязычной коммуникации. Раскрыт и охарактеризован интерактивный метод, который дает возможность решить коммуникативно-познавательные задачи, предлагая внедрение в учебный процесс нестандартных методов и форм работ с использованием имитационно - игрового подхода, который обеспечивает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, раскрывает специфические особенности процесса обучения. Охарактеризованы взгляды ученых по этому вопросу.

**Ключевые слова:** языковая коммуникация, коммуникативные способности, иностранный язык, имитационно - игровое обучение, преподаватель, студенты

***Olexandra Borsenko. the development of communication skills and the formation of foreign language communication among students in teaching a foreign language.***

The article deals with the issues of the development of communication skills and the formation of foreign language communication among students in teaching a foreign language. It is established that linguistic communication is an important and inalienable component of human life, which can occur predominantly within the two main channels - verbal and visual. The formation and development of communication skills in students depends on many factors, such as the organization of the process of learning a foreign language, the professional competence of the teacher, the type of teaching materials in a foreign language, etc. It is noted that one of the main components of the communication educational process in the study of a foreign language is teaching aids that have significant influence on the quality of knowledge, form cognitive interests, develop creative abilities, skills, improve learning of teaching material and solving of practical problems, intensify self-study of students and control of knowledge, and play an important role in the realization of the function of the teacher. It is determined that for the teaching of foreign languages various forms of implementation of an individual approach have been developed, which has an influence on the development of communication skills and the formation of foreign language communication. The interactive method, which provides an opportunity to solve communication and cognitive problems, is revealed and described, offering non-standard methods and forms of work using the simulation-game approach that provides formation of the foreign language's communication competence, reveals the specific features of the learning process. Scientists' views on this issue are described.

**Key words:** linguistic communication, communication skills, foreign language, simulation-game approach, teacher, students.

**Постановка проблеми.** Сьогодні виникла потреба та необхідність реформування процесу викладання іноземної мови: оновлюється зміст навчання; переглядається структура навчання; створюються новітні програми вивчення іноземної мови на основі інноваційних та інтерактивних технологій; з'являються альтернативні підручники з іноземних мов; проводиться інтеграція у світові заклади освіти; створюються умови для формування комунікативних здібностей, мовної комунікації, цілісної картини світу, духовності, культури, мислення, інтелектуального та культурного потенціалу, самовдосконалення особистості. Нові підходи до вирішення проблем при викладанні іноземної мови висувають нові вимоги до наукового пошуку.

**Аналіз досліджень.** Багато вітчизняних та зарубіжних науковців (Ф. Бацевич, В. Гумбольдт, М. Кочерган, У. Литлвуд, В. Манакін, С. Ніколаєва, В. Паращук, Г. Піфо, Г. Почепцов, О. Семенюк, Г. Уїдоусан, Е. Холл, О. Яценкова та ін.) займалися та займаються питаннями мови, іншомовної комунікації, комунікативної лінгвістики, проблемами викладання іноземної мови. Так, відомий німецький лінгвіст В. Гумбольдт вважав, що метою викладання мови є повідомлення знань про її загальну структуру. На думку американського вченого Е. Холла, «культура сама по собі є комунікацією, а комунікація культурою». Мову, яка є основним складником комунікації, можна розглядати як самодостатню культурну систему. Розробкою комунікативного методу займалися У. Литлвуд, Г. Уїдоусан, Г. Піфо та ін., зробивши найбільш вагомий внесок в обґрунтування цього методу орієнтованого на організацію процесу навчання при процесі реального мовленнєвого спілкування.

Український науковець Ф. Бацевич зазначає □ «комунікативна особистість проявляє себе в мовній діяльності, у спілкуванні володіє гнучкими позиційними, рольовими та комунікативними стратегіями і тактиками» [2, с.127] та вважає, що міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних спільнот, користуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію.

**Мета статті полягає** в розкритті особливостей формування мовної комунікації, та розвитку комунікативних здібностей при викладанні іноземної мови студентам ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Мовна комунікація є важливою та невід'ємною складовою життя людини. При спілкуванні людей, які належать до різних національних спільнот, важливим є вміння досконало висловлюватися, розуміти специфічні смисли учасників міжкультурної комунікації.

Комунікація – шлях фізичного передавання повідомлення, засіб, за допомогою якого передаються повідомлення. У людини, як зауважує сучасний український учений Г. Почепцов, комунікація може відбуватися переважно в межах двох основних каналів – вербального та візуального. Саме в межах цих каналів комунікації у людини розвинулися найдосконаліші апарати продукування та аналізу повідомлень, які доповнені відповідними механізмами запам'ятовування [10, с. 18]. Комунікація також здійснюється немовними (невербальними) засобами, які супроводжують або заміняють звичайну мову при спілкуванні. Наприклад, усмішка (сміх) в англомовних культурах зазвичай символізує задоволення мовця, а в окремих азійських культурах цей невербальний засіб застосовують для маскуванню збентеження, нерішучості. Незнання національно-специфічних смислів цих засобів може стати причиною комунікативного бар'єра в ситуаціях міжкультурного спілкування [10, с. 20].

Іноземна мова стала одним з важливішим засобом спілкування, що дає змогу здійснювати професійне іншомовне спілкування у різноманітних сферах міжнародної діяльності. Рівень освіченості майбутніх фахівців у будь-якій галузі зумовлює необхідність володіння іноземною мовою [3, с. 50].

Щоб сформувати у студентів здатність і готовність до іншомовної комунікації, необхідно навчити їх спілкуватись у межах певних сфер діяльності, ситуацій шляхом засвоєння конкретного мовного та мовленнєвого матеріалу через формування відповідних практичних навичок, вмінь та на основі подальшого розвитку знань докорінно оновити зміст викладання іноземних мов у вищій школі. Формування іншомовної комунікації та комунікативних здібностей у студентів залежить від багатьох факторів, таких як: організація процесу вивчення іноземної мови, професійної компетентності викладача, характеру навчальних матеріалів з іноземної мови тощо.

Одним із основних компонентів навчального процесу при вивченні іноземної мови є засоби навчання, які суттєво впливають на якість знань, формують пізнавальні інтереси, розвивають творчі здібності, уміння, навички, покращують засвоєння навчального матеріалу та розв'язання практичних завдань, інтенсифікують самостійну роботу студентів, контроль знань, відіграють важливу роль у реалізації функції викладача. Засоби навчання повинні реалізовувати методи та прийоми, які застосовуються у процесі навчання; забезпечувати впровадження новітніх технологій та відповідати сучасним методикам викладання іноземної мови [12, с. 132].

Викладання іноземної мови в вищих навчальних закладах потребує використання новітніх технологій, які залучають різні види навчальної діяльності: навчальну, самостійну та індивідуальну [4, с. 24].

Для навчання іноземних мов розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до студентів: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом викладача; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом використання різноманітних підручників і посібників, але під керівництвом викладача; самостійне оволодіння (home learning) іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги викладача; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома викладачами; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centres) [9, с. 249].

Індивідуальний підхід при викладанні іноземної мови має охоплювати розвиток інтелектуального кругозору, якостей особистості студента, психічних процесів, вміння самостійної роботи, позитивного емоційного фону навчання тощо. Все це здійснює вплив на розвиток комунікативних здібностей та формування іншомовної комунікації.

Вищий навчальний заклад сьогодні важко уявити без впровадження на інноваційних засадах нових цілей, принципів, методів, форм, методик при викладанні іноземної мови, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих, професійних здібностей та стимулюють потребу у студента в самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу. Саме тому особливий інтерес представляють інтерактивні методи навчання [5, с. 21].

Інтерактивні методи навчання включають використання на заняттях ігрових прийомів. Одним з найбільш поширених до формування іншомовної комунікації та розвитку комунікативних здібностей при вивченні іноземних мов є використання імітаційно-ігрової форми.

Імітаційно-ігрові форми дають змогу швидко й ефективно вирішувати комунікативні завдання, розвивати лінгвістичне мислення. Сутність імітаційно-ігрового підходу полягає у методологічній спрямованості педагогічної діяльності, яка дає можливість через систему взаємопов'язаних понять імітації та гри, принципів і способів імітаційно-ігрових дій забезпечити процес не тільки засвоєння, поглиблення, закріплення матеріалу, самостійного мислення, а і формування мовної комунікації та комунікативних здібностей [8, с. 64].

Імітаційно-ігрове навчання, або модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів у гру (ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Особливо цікавим є розігрування ситуації за ролями, коли імітується реальність призначенням ролей учасниками. Інтерес представляють методологічні підходи опрацювання дискусійних питань, які можуть використовуватись у групах як з досить високим рівнем володіння іноземною мовою, так і з середнім рівнем мовної підготовки [11, с. 105].

Застосування методів групової дискусії, тренінгів при викладанні іноземної мови сприяє формуванню рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту та тренує вміння іншомовного спілкування.

А використання у навчальному процесі інтелектуальних ігор розвиває фахову грамотність, ерудицію, вміння працювати з літературними джерелами, дає можливість опанувати необхідний понятійний апарат, потренувати пам'ять, сформувати потреби та мотиви навчання. Різновид інтелектуальних ігор – ігри зі словами, які пов'язані з відгадуванням зашифрованих слів або речень (словограми, чайнворди, кросворди, ребуси). Досвід показав, що застосування інтелектуальних та сюжетно-рольових ігор сприяє розвитку комунікативних здібностей та формуванню мовної комунікації, а також забезпечує позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [8, с. 65].

При викладанні іноземної мови використовують також мовне - інтуїтивний підхід опанування мови, який широко застосовують для досягнення правильного читання іншомовних текстів, що містять невідомі чи досить забуті слова з метою їхньої правильної вимови й здогадування про їхнє значення і контексту: під час аудіювання усного іноземного мовлення; для вироблення навичок відбору граматичних структур слів і речень; виконання навчальних завдань при практичному опануванні іноземної мови [7, с. 129].

Усе більшої популярності набуває комунікативний метод засвоєння і володіння іноземною мовою як засіб вираження своїх думок (обмін думками (think-pair-share)).

Суть нової методичної концепції, в основі якої лежить комунікаційний підхід до процесу навчання, можна визначити як навчання майбутніх спеціалістів уміти формулювати свої думки засобами іноземної мови. Оволодіваючи професійним спілкуванням, студенти вчать використовувати мову, враховуючи ситуацію спілкування і прагматичний ефект на партнера з комунікації. Тому оволодіння іноземною мовою має на меті передовсім знання всіх елементів, з яких складається текст, - і мовних (володіння фонемним складом, знання слів, граматичних форм та ін.), і немовних (знання соціальних норм, країнознавчі фонові знання та ін.). Комунікація передбачає збереження в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу спілкування: умотивованість висловлювань, їх спрямування на конкретну особу, ситуативність, емоційне забарвлення тощо [6, с. 69].

Нині викладання іноземної мови дедалі більше набуває прикладного характеру, тоді як раніше воно було заідеалізованим і затеоретизованим. Ще Аристотель вивів знамениту тріаду викладацької етики, досить адекватну і сучасним вимогам: *логос* □ якість викладу, *пафос* □ контакт з аудиторією, *етос* □ ставлення до навколишнього. Функції викладача в освітньому просторі з часів Аристотеля значно змінилася. На зміну викладачеві-ментору, викладачеві-диктатору прийшов викладач-спостерігач, викладач-посередник. Особистість викладача та його вплив на студентську аудиторію зростає [6, с. 70]. Серед завдань, які поставлені сьогодні перед вищою школою, є завдання з реалізації накопичених освітніх технологій, розробка і втілення в життя новітніх підходів до педагогічної взаємодії викладача зі студентом [4, с. 24].

При викладанні іноземних мов виникають питання збереження та розширення національно-культурної обізнаності тих, хто навчається, а також нового осмислення процесів взаємодії культур та народів.



Сьогодні сформувалося нове розуміння співвідношення мови та культури. Мову розуміють як невід'ємну частину культури, як умову її збереження та розвитку, а також як найвищий рівень еволюції культури. Культура перетворилася на зміст навчання мовам. Це свідчить про те, що у процесі вивчення іноземної мови необхідно формувати відповідні вміння та навички, що сприяють досягненню успіху (розумінню) в актах комунікації з носієм мови та культури. Тобто, той, хто навчається, має бути ознайомлений не тільки з мовною картиною носіїв певної іноземної мови, а й з їх соціокультурним кодом та комунікативною свідомістю. Той, хто навчається, має оволодіти тими лексичними одиницями та навичками вимови мови, які він міг би використовувати у відповідних комунікативних ситуаціях і які б відповідали очікуванням носіїв певної мови [1, с. 69, 70, 73].

Проведене дослідження свідчить що, при викладанні іноземної мови все більшого поширення набувають такі методи, форми, підходи, процеси, які формують цілеспрямованість до іншомовного спілкування, що втілюється в розвиток комунікативних здібностей студентів та здатності користуватись іноземною мовою.

**Висновок.** Таким чином, при викладанні іноземної мови забезпечуються: формування комунікативних здібностей та комунікативного вміння на основі мовних навичок; розвиток комунікативної компетенції залежний від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, які забезпечують входження людини до іншого соціуму і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві; формування мовної комунікації, яка є складною інформаційно-знаковою системою та побудована на взаємодії індивідуальних, національних, міжкультурних мовних компонентах; залучення студентів до групової взаємодії у навчальному процесі вивчення іноземної мови та повноту спілкування в різних ситуаціях; використання як традиційних так і інтерактивних методів, процесів, підходів до вивчення іноземної мови; співтворчість викладача зі студентами, яка дає можливість реалізації творчих потенціалів викладача й студента та забезпечує цілісний і ефективний розвиток комунікативних здібностей у студентів; набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу та подальший розвиток самоосвіти, самореалізації студентів.

Проведене дослідження свідчить, що **перспективними напрямками** подальших наукових досліджень є: все більший зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов; розробки та втілення в навчальний процес інноваційних методик викладання, а також прагнення вчених, викладачів, педагогів, методистів до оновлення процесу викладання іноземної мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акульшина Н., Хіценко Л. Особливості методики викладання східних мов / Н. Акульшина, Л. Хіценко // Вища школа. – 2012. – № 9. – С. 68-73.
2. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. Бацевич. – К. : Довіра. – 2007. – 205 с.
3. Борзенко О. Тотожність асоціативного значення, аналогічності, характеру ситуації вживання при порівнянні деяких українських та англійських прислів'їв та приказок / О. Борзенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. Ковальчук, Л. Коцюк. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2016. – Вип. 62. – С. 49-52.
4. Борзенко О. Формування іншомовної комунікативної компетентності при використанні сучасних підходів та інноваційних технологій в навчанні студентів ВНЗ / О. Борзенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. Ковальчук, Л. Коцюк. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2016. – Вип. 63. – С. 22-25.
5. Бурчєня О. Роль інтерактивних технологій у навчальному процесі / О. Бурчєня // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 2. – С. 21-28.
6. Ванівська О. Особливості реалізації мовних стратегій у сучасній вищій школі / О. Ванівська // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 67-73.
7. Ветохов О. Сутність і боротьба свідомого та інтуїтивістського підходів у методиці навчання іноземних мов / О. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1. – С. 123-134.
8. Вікторова Л., Комарова О. Використання імітаційно-ігрового підходу у процесі вивчення іноземної мови / Л. Вікторова, О. Комарова // Вища школа. – 2012. – № 9. – С. 62-67.
9. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. I перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт. – 2002. – 328 с.

10. Семенюк О. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. Семенюк, В. Парашук. – К. : ВЦ «Академія». – 2010. – 240 с.

11. Тютюнник В. Новітні технології і складові навчальної діяльності з вивчення дисципліни «Іноземна мова професійної діяльності» / В. Тютюнник // Англїстика та американїстика. – 2008. – Вип. 5. – С. 102-107.

12. Borzenko O. Implementing of modern education technology in educational process of college students' second language learning / O. Borzenko // Yearbook of Varna University of Management. XIII International scientific conference «The modern science business and education». Publisher : Varna University of Management, Bulgaria, 2017. – Volume X. – P. 130-135.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олександра Борзенко** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземної мови

УДК 821.162.1 - 1.09 Міцкевич

## ХУДОЖНІЙ СВІТ «КРИМСЬКИХ СОНЕТІВ» АДАМА МІЦКЕВИЧА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

**Оксана ВЕЧІРКО (Кропивницький, Україна)**

*О.Л.Вечірко. Художній світ «Кримських сонетів» Адама Міцкевича: методичний аспект.*

У статті запропоновано модель вивчення творчості польського письменника А.Міцкевича в курсі шкільної програми. Літературна спадщина відомого романтика викликає великий науковий інтерес у контексті україно-польських літературних взаємин, дослідження доробку відомого романтика Польщі залишається актуальним і до сьогодні. Розглянуто питання щодо дискусії культурно-національної приналежності письменника: за право називати Адама Міцкевича своїм національним поетом сперечаються одразу декілька держав – Польща, Литва та Білорусь. Засновник польського романтизму, відомий діяч визвольного руху, цей письменник глибоко національний, але й водночас загальнолюдський. У статті розглянуто літературні взаємини А.Міцкевича і О.Пушкіна, попри традиційність думок про велику дружбу двох поетів сучасні літературознавці неоднозначно інтерпретують характер їх стосунків. Вивчаючи думки критиків автор статті дійшов висновку, що у цьому творчому діалозі двох митців позиція російського романтика зайвий раз доводить, що великодержавна хвороба майже невилковна. Польській поет залишався вірним високим ідеалам за звільнення своєї батьківщини, за духовну свободу всього людства.

До розгляду пропонується відома збірка А.Міцкевича «Кримські сонети», досліджується типово романтична поезика сонетного циклу, зокрема жанрові особливості, характер ліричного героя, орієнтальні мотиви, пейзаж та ін.

**Ключові слова:** романтизм, ліричний герой, сонет, мотив, опозиція Схід-Захід.

*О.Л.Вечірко. Художественный мир «Крымских сонетов» Адама Мицкевича: методический аспект.*

В статье предложена модель изучения творчества польского писателя Адама Мицкевича в курсе школьной программы. Литературное наследие польского романтика вызывает большой научный интерес в контексте украино-польских литературных связей, исследование творчества известного романтика остается актуальным и сегодня. В статье рассматривается дискуссионный вопрос о культурно-национальной принадлежности писателя: за право называть Мицкевича своим национальным поэтом спорят несколько государств – Польша, Литва и Беларусь. Основатель польского романтизма, известный деятель освободительного движения – это писатель глибоко национальный, но вместе с тем общечеловеческий. В статье рассматривается история литературных отношений А.Мицкевича и А.Пушкина, несмотря на традиционность взглядов о большой дружбе двух поэтов современные литературоведы неоднозначно интерпретируют характер их отношений. В этом творческом диалоге позиция русского романтика лишний раз доказывает, что великодержавная болезнь почти неизлечима. Польский поэт оставался верным высоким идеалам за освобождение своей родины, за духовную свободу всего человечества.

В статье представлен анализ сборника А.Мицкевича «Крымские сонеты», исследуется типично романтическая поэтика сонетарного цикла, в частности жанровые особенности, характер лирического героя, ориентальные мотивы, пейзажи и др.

**Ключевые слова:** романтизм, лирический герой, сонет, мотив, оппозиция Восток-Запад.

*Oksana Vechirko. The art world of A. Mickiewicz's "Crimean sonnets": the methodical aspects.*

The article proposes a model for studying the works of Polish writer A. Mickiewicz within the school curriculum. The literary remains of the famous romantic are of great scientific interest in the context of the Ukrainian-Polish literary relations, and study of the works of the famous Polish romantic remains relevant to this day. The article covers the issue of discussing the cultural and national affiliation of the writer: several states – Poland, Lithuania and Belarus – fight for the right to call Adam Mickiewicz their national poet. The founder of Polish romanticism, a well-known figure in the liberation movement, this writer is deeply national, but at the same time common to all mankind. The article is concerned with the literary relations between A. Mickiewicz and O. Pushkin; despite the traditional view of the great friendship of two poets, modern literary critics interpret the nature of their relations ambiguously. When examining opinions of the critics, the author of the article concluded that the position of the Russian romantic in this creative dialogue of two artists proved

*once again that the great-power illness is almost incurable. The Polish poet held true to the high ideals for the liberation of his homeland, for the spiritual freedom of all mankind.*

*A famous collection of A. Mickiewicz's "Crimean sonnets" is proposed for consideration, the typical romantic poetry of this sonnet cycle, in particular, features of the genre, the character of the persona, oriental motifs, landscape, etc., is examined.*

**Key words:** *romanticism, persona, sonnet, motive, East-West opposition.*

Життя і творчість Адама Міцкевича – одна із складних і цікавих сторінок літератури романтичного періоду, яка мала вплив на письменників різних епох, країн та напрямів. Художній світ письменника в різний час досліджували Вервес Г.Д. [1], Горський І.К. [2]. Методичний аспект творчості відомого романтика став предметом вивчення Злочевської Н. [3] Назарець В. [5], Сафарян С. [8]. Творча спадщина А.Міцкевича викликає великий науковий інтерес у контексті україно-польських літературних взаємин, дослідження доробку відомого романтика Польщі залишається актуальним і до сьогодні. За шкільною програмою із світової літератури творчість А.Міцкевича вивчається у 7 класі: балада «Альпухара» (із поеми «Конрад Валленрод») та у 9 класі у межах теми: «Творчість Адама Міцкевича — апогей польського романтизму. Перебування в Росії й Україні, відбиття вражень в його поезії (цикл «Кримські сонети»). Мотив єдності природи й людини. Патріотизм і ностальгія за далекою батьківщиною як провідний настрій «Кримських сонетів». У пропонованій статті ми поставили за мету проаналізувати особливості вивчення творчості А.Міцкевича у курсі шкільної програми.

Доля А.Міцкевича трагічна, він народився 24 грудня 1798 року на хуторі Заосьє поблизу Новогрудка. Зараз ця територія входить до складу Білорусі, раніше ці землі належали Литві, але поляки, які проживали в цих краях, ніколи не забували про свої литовські корені, недарма Міцкевич у поемі «Пан Тадеуш» з боєм відзначає:

«О Литво, краю мій! Ти на здоров'я схожа!

Яка ти дорога, лиш той збагнути може

Хто втратив раз тебе. Як видиво живе,

Тебе малюю я, бо туга серце рве» [4, с.132].

У критиці і до сьогодні не вщухають дискусії щодо культурно-національної приналежності відомого романтика, але його роль для польської літератури можна порівняти з роллю Пушкіна – для російської та Шевченка – для української. Міцкевич став родоначальником нової польської літератури. Засновник польського романтизму, відомий діяч визвольного руху – він глибоко національний, але й водночас загальнолюдський.

У 1815 р. А. Міцкевич вступив до університету у Вільно. Віленський університет був великим культурним центром і славився своїм ліберальним духом, перейнявся ним і активний юнак: у 1817 р. він з товаришами організував таємне студентське "Товариство філоматів", члени якого вважали, що "Щастя кожного залежить від щастя всього людства". Серед головних положень статуту філоматів – любов до рідної мови, національна гідність і співчуття до знедолених. По суті, це було патріотичне товариство з певними політичними поглядами. Пізніше ці погляди конкретизувалися й перетворилися на просвітницьку програму, покликану виховувати і формувати громадську думку. У 1820 році члени гуртка філоматів з метою розширення своєї організації створили новий гурток – філаретів /любителів доброчесності/. Товариство філаретів було одним із багатьох таємних політичних організацій, які переслідувалися урядом. У 1823 р. це товариство було розкрито царською владою, а його члени заарештовані.

У 1824 році за рішенням спеціальної судової комісії Міцкевич був висланий з Польщі до Росії. Заслання до Російської імперії тривало чотири з половиною роки, що проминули в Петербурзі, Одесі та Москві. У Петербурзі Міцкевич швидко зійшовся з декабристами, зокрема, О. Бестужевим і К. Рилєєвим, які побачили у ньому свого однодумця. А у вересні 1826 р. у літературному салоні З.Волконської відбулося знайомство Міцкевича з Пушкіним. Про стосунки польського і російського романтиків за часів радянського літературознавства написано чимало, але суттєві корективи у це питання вносять статті Я.Орловського «Пушкін и Мицкевич два поэта под одним плащом» [6] та В.Нікіфоровича «Адам Мицкевич: заря свободы не близка...» [7], які, аналізуючи поезію двох митців, досить неоднозначно інтерпретують характер їх стосунків. У своїй статті білоруський дослідник В.Нікіфорович розглядає відомий вірш О.С.Пушкіна, присвячений А.Міцкевичу «Он между нами жил...», наголошуючи, що критика зазвичай цитувала лише першу частину цього вірша: "Он говорил

о временах грядущих, когда народы, распри позабыв, в великую семью соединятся" при цьому зовсім не коментувалась і не згадувалась друга половина твору: "Но теперь наш мирный гость нам стал врагом – и ядом стихи свои, в угоду черни буйной, он напояет. Издали до нас доходит голос злобного поэта...". Відповіддю Міцкевича на цей вірш Пушкіна стала поезія «До приятелів-москалів».

Не треба забувати про те, що територія Польщі на той час була поділена між Австрією, Пруссією та Росією, очевидно, А.Міцкевич активно підтримував повстання у Польщі у 1830-1831рр., яке було направлене на звільнення країни від російського панування, з чим категорично не погоджувався О.Пушкін. У контексті стосунків російського і польського романтиків критик згадує ще один пушкінський вірш «Свободы сеятель пустынный...», один із рядків якого «К чему стадам дары свободы?» і до сьогодні звучить актуально. Це питання-констатація болісно тривожило і не могло не викликати різкого внутрішнього політичного протесту Адама Міцкевича[7]. Поезія Пушкіна «Клеветникам России» так само демонструє зверхність «старшого брата» по відношенню до поляків. Отже, у цьому творчому діалозі двох митців позиція О.Пушкіна зайвий раз доводить, що великодержавна хвороба майже невиліковна. А.Міцкевич залишався вірним високим ідеалам за звільнення своєї батьківщини, за духовну свободу всього людства.

У липні 1825 р. поет відвідав Крим. Одеські і кримські враження стали основою «Сонетів» (1826 р.), які стали етапними у творчій еволюції польського митця. Жанрова своєрідність поетичного циклу «Кримські сонети» визначена у його назві. Сонет – ліричний твір, який складається з чотирнадцяти рядків п'ятистопного або шестистопного ямба... Особливий внесок в осмислення теорії С. зробив Й. Бехер, вважаючи його «найдіалектичнішим художнім видом», наголошуючи на його інтенсивній драматургійності, коли перший вірш містить у собі тезу, другий – антитезу, а тривірші – синтез, т. зв. сонетний замок, що завершується переважно чотирнадцятим рядком...» [9, с.634]. Але у А.Міцкевича – це сонетний цикл, що складається з 18 поезій. До сонетного циклу входять твори, об'єднані спільним жанром (сонет), спільною думкою, настроєм та, як правило, образом ліричного героя. Збірка «Кримські сонети» складається з двох частин. До першої увійшли сонети з підкреслено ліричним характером; у другій – змінюється тональність поетичної розповіді, герой починає шукати нової мудрості, нового сенсу життя. Тому в цій частині з'являється своєрідна самохарактеристика: образ пілігрима. Ліричний герой «Кримських сонетів» – це романтичний автопортрет, створений Міцкевичем, він наділений усіма відмінними рисами романтика – це герой-вигнанець, який відчувається самотнім і загубленим, сповнений гіркотою й стражданням; це герой-мандрівник, що перебуває у полоні нових вражень, зворушений величчю кримської природи, яка одночасно стала для нього джерелом жаданої душевної рівноваги і тлом для його роздумів; це герой-пілігрим, занурений у філософські шукання, він не просто мандрівник (а тим більше не безжурний турист). Як відомо, пілігрим – це паломник, що подорожує святими місцями, покликаний релігійними почуттями. Ймовірно, Міцкевич використовує тут традицію, що вже існувала в європейському романтизмі, коли мандри героя, який намагається знайти істину, сенс життя тощо, позначалися поняттям "паломництво" (згадаймо, наприклад, "Паломництво Чайльд-Гарольда» Байрона). Й, нарешті, це герой-поет, який шукає нових засобів вираження, творчість для нього стала джерелом поетичного натхнення.

Збірка постає своєрідним поетичним щоденником ліричного героя і самого Міцкевича. Її poetика типово романтична, символічним є вибір жанру – сонет, адже у романтичній літературі превалує лірика, а творчість поета-романтика багато у чому залежить від поетичного натхнення і породжує новаційні форми, зокрема, це сонетний цикл, який являє собою ліричну сповідь автора. Ще змолоду письменник часто звертається до народної творчості, вбачаючи в ній життєдайне джерело поезії, про це свідчать його балади «Світязь», «Рибка», «Пані Твардовська», не стали винятком і знамениті «Кримські сонети», в основу яких покладені кримські казки, легенди та перекази. Так, в сюжеті «Гробниці Потоцької» використана поширена на той час у Криму легенда про гробницю, збудовану ханом Керим-Гіреєм для своєї наложниці, яку він дуже кохав. За переказами, то була польська шляхтанка з роду Потоцьких.

Ми зазначали, що характер ліричного героя типово романтичний – це герой-самітник, мандрівник, людина з поетичним світобаченням. Велику роль у романтиків відіграє природа.

Пейзажі, що постають на сторінках збірки, тяжіють до екзотичного: велич східної природи надихає автора і змушує замислитися над складним філософськими проблемами буття людини.

Провідним мотивом збірки «Кримські сонети» є, безумовно, сум та туга самотньої людини, відірваної від своєї Батьківщини. Саме цей мотив стає домінуючим вже у першому сонеті «Акерманські степи», який можна розглядати як пролог до усїєї збірки, адже ця тема буде різнопланово розвиватися впродовж усього циклу. Образ сутінків, мороку, серед якого не видно «ні шляху, ні кургана...» [4, с.95], символізує самотність поета, закинутого далеко на чужину. У сонеті змальована картина незвичайної тиші літнього степу. Оточений сухим океаном степу, його барвами, блисками, шумами, поет вслухається в далечінь. Сум, що набуває характеру відчаю, звучить і в останніх двох строфах наступного сонета «Морська тиша»: «А в супокійну мить рве серце пазурами» [4, с.96].

Весь поетичний цикл пройнятий ідеєю відданості своїй рідній землі, волелюбний дух свободи і боротьби – то головний настрій наступних сонетів «Плавба» і «Буря», в яких поет виявив свою палку волелюбну душу, своє почуття радості битви, величі людського духу: «І мій буяє дух у розгулі стихій, Уява розпина свій парус огняний...» [4, с.96]. Поет виступає у творі, як співець свободи і волелюбний борець-романтик.

Однією з головних тем збірки є природа, яка розкривається Міцкевичем надзвичайно поетично: унікальні степові ландшафти, море, велич кримських гір: «пливу на обшири сухого океану» [4, с.95]; «ясною стрічкою наш вимпел ледве має, І грає лагідно прояснена вода» [4, с.95]; «О щогло Кримських гір, великий Чатир-Даг! Ти світу мінарет, ти Криму падишах! Верхів'ям знісися у хмари і тумани...» [4, с.101]. Природа в сонетах Міцкевича нерозривно пов'язана з душею людини, так виникає паралель між морем та думками, між рішучим духом і вітрилом: «і мій буяє дух у розгулі стихій, уява розпина свій парус огняний, І лине крик з грудей, піднісшихся над прахом» [4, с.96]. Буйні і незвичні пейзажі Криму є одночасно джерелом жаданої душевної рівноваги, тлом для роздумів поета, німим свідком його тривожних снів, вони надихають письменника на глибокі філософські роздуми, адже його поезія – це «потужний сплав ліричної стихії і соціально-філософських узагальнень» [10, с.138]. Так, у сонеті «Бахчисарай» зустріч з колись могутнім Кримським ханством зміцнила ліричного героя у думці про скороминучість влади і слави:

Великі та німі Гіреїв двір і сад!  
По ганках, що мили покірних баш тюрбани  
Через потуги трон і любощів дивани  
Літає сарана, повзе холодний гад...  
Руїна – пише тут на мурах гість незнаний,  
Як Валтасарові, на віковичний згад» [4, с.98].

Символом вічності залишається життєдайна сила фонтану, дивом збереженого серед цілковитої пустки: «Немає вас, а джерело дзвенить» [4, с.98].

Захоплення Сходом було характерним для романтизму, орієнтальна екзотика стає тлом для роздумів ліричного героя про відмінності західної й східної культур, особливо це відчутно у другій частині збірки (сонет «Вигляд гір із степів Козлова»), де паралель Схід-Захід посилена образами Пілігрима і Мірзи, що глибоко взаємодіють протягом всього поетичного шляху. Мірза – це почесний титул у мусульман, він супроводжує Пілігрима східним світом, ці герої являють дві культури, два різних світогляди, але у них один шлях. Природно, що орієнтальні образи є органічною частиною сонетарію, адже письменник створює опоетизовані картини мусульманського Сходу:

«Побожно тїнь твою цілують мусульмани,  
О щогло Кримських гір, великий Чатир-Даг!» [4, с.101]

xxx

«З мечетей тихо йдуть побожні мусульмани,  
Ізану відголос німіє вдалині, –  
І срібний ночі цар пливе в височині,  
Здаля побачивши зорі лице рум'яне» [4, с.98].

Рамки статті дозволили зупинитись лише на окремих методичних аспектах аналізу творчості Адама Міцкевича в курсі шкільної програми. Аналіз збірки «Кримські сонети», зокрема дослідження жанрових особливостей, характеру ліричного героя, орієнтальних

мотивів, своєрідність пейзажів переконують, що польський письменник залишився у полоні романтичної естетики. Чарівні кримські краєвиди пробуджують натхнення поета і дають поштовх його глибоким філософським роздумам про драматичну долю людини, відірваної від рідної землі. Життєва доля А. Міцкевича органічно вплетена в історію польського національно-визвольного руху, письменник ще за життя став для всього світу символом боротьби свого народу за волю.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вервес Г. Д. Адам Міцкевич: Життя і творчість / Г. Д. Вервес. – К. : Дніпро, 1979. – 140 с.
2. Горский И.К. Адам Мицкевич / И.К. Горский. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. – 274 с.
3. Злочевська Н.В. Мотив єдності природи й людини в «Кримських сонетах» А.Міцкевича // Освітній інтернет навігатор. Науково-методичний інтернет-журнал / Н.В.Злочевська. – Режим доступу: <http://oin.in.ua/motyv-ednosti-pryrody-j-lyudyny-v-krmyskyh-sonetah-adama-mitskevycha/>
4. Міцкевич А. Вибране / А.Міцкевич. – К.: Музична Україна. – 164 с.
5. Назарець В. Образний світ «Кримських сонетів» // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2010. – №7–8. – С.54–56
6. Орловский Я. «Пушкин и Мицкевич два поэта под одним плащом» / Я. Орловский. – Режим доступу: <https://www.chitalnya.ru/blogs/17689/>
7. Никифорович В. «Адам Міцкевич: заря свободи не близка...» / В.Никифорович. – Режим доступу: <http://www.vestnik.com/issues/1999/0105/koi/nikifor.htm>.
8. Сафарян С.І. Використання фононих знань під час вивчення «Кримських сонетів» А.Міцкевича / С.І.Сафарян. – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2351/1/S\\_Safaryan\\_APT\\_IPPO.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2351/1/S_Safaryan_APT_IPPO.pdf)
9. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ. «Академія», 1997. – 752 с.
10. Слободянюк О.М. Вивчення творчості А.Міцкевича в курсі зарубіжної літератури на пропедевтичному етапі навчання // Українська полоністика [Текст] : наук. журн. Вип. 5 / М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир : Житомирський державний університет ім. І. Франка, 2008. – С. 136-144.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Оксана Вечірко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та зарубіжної літератури Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблеми психологічного аналізу в художньому творі.

УДК: 378.147:004.007.2

## ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ

**Тетяна ГЕРАСИМЧУК (Харків, Україна)**

*У процесі діяльності фахівців змінюється роль і значення професійної ініомовної комунікації, що безпосередньо впливає на результати інженерної праці. Володіння однією або двома іноземними мовами значно підвищує конкурентоспроможність випускників технічних вишів на ринку праці. При цьому розвиток академічної мобільності ставить перед викладачами та студентами різні завдання. Для викладачів – це необхідність використання іноземної мови у професійній викладацькій діяльності за участі в процесах реалізації міжнародних проєктів і просування міжнародних стандартів у системі освіти. Інформатизація практично у всіх галузях людської діяльності є глобальною тенденцією світового розвитку. У світі складається глобальне інформаційне суспільство, єдність якого забезпечене сучасними технологіями. Розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій вплинув на зміну статусу іноземної мови, вивчення якої стає все більш значущим для розширення політичних, економічних і культурних зв'язків, доступу до великого обсягу науково-технічної інформації іноземною мовою. На сьогодні існує протиріччя між рівнем розвитку інформаційних технологій і рівнем теоретичної і практичної розробленості їх використання в освітньому процесі, зокрема для навчання іноземних мов.*

**Ключові слова:** професійна іноземна мова, змішане навчання, інформаційні та комунікаційні технології, перевернутий клас, електронні ресурси, інформатизація

*В процессе деятельности специалистов меняется роль и значение профессиональной иноязычной коммуникации, непосредственно влияет на результаты инженерного труда. Владение одним или двумя иностранными языками значительно повышает конкурентоспособность выпускников технических вузов на рынке труда. При этом развитие академической мобильности ставит перед преподавателями и студентами разные задачи. Для преподавателей - это необходимость использования иностранного языка в профессиональной преподавательской деятельности с участием в процессах реализации международных проектов и продвижение международных стандартов в системе образования. Информатизация практически во всех областях человеческой деятельности является глобальной тенденцией мирового развития. В мире складывается глобальное информационное общество, единство которого обеспечено современными технологиями. Развитие*

информационных и телекоммуникационных технологий повлиял на изменение статуса иностранного языка, изучение которой становится все более значимым для политических, экономических и культурных связей, доступа к большому объему научно-технической информации на иностранном языке. На сегодня существует противоречие между уровнем развития информационных технологий и уровнем теоретической и практической разработанности их использования в образовательном процессе, в частности для обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** профессиональный иностранный язык, смешанное обучение, информационные и коммуникационные технологии, перевернутый класс, электронные ресурсы, информатизация

Currently, one can observe the rapid development of modern information and communication technologies in all areas of human activity, including education. Socio-economic changes require new approaches to the training of specialists. The purpose of modern training of a foreign language in the higher school should be considered as forming of professional foreign-language competence of future engineers, their capability to effective communication with the help of verbal and nonverbal means of a foreign language, creative development in communicative interactions with foreign colleagues. The highly qualified specialist of higher education institutions should be capable to identify and use the linguistic and speech competencies, gained throughout training at the higher school, as components of professional competence depending on a professional orientation. In the given article the model of formation of professional foreign-language competence of future engineers with the use of information technologies is scientifically developed, proved and experimentally checked. The current state of informatization of education as a basis for training a competent expert is analyzed. Didactic bases of Internet technologies for training students of engineering specialties are highlighted; specifics of blended learning as a way of Internet technologies introduction into the educational process are analyzed. Pedagogical conditions of formation of professional foreign-language competence of future specialists are revealed in the article; the role and value of independent work of students as an integral component of formation of professional competence of present day experts with application of Internet technologies are defined. Educational opportunities of Internet technologies in the course of formation of professional foreign-language competence of future experts are described.

**Key words:** professional foreign-language competence, information technologies, virtual educational circle, blended learning, information and communication technologies.

Інформатизація практично у всіх галузях людської діяльності є глобальною тенденцією світового розвитку. У світі складається глобальне інформаційне суспільство, єдність якого забезпечене сучасними технологіями. Істотна роль в інформатизації суспільства належить інформатизації освіти, сфері діяльності, від якої безпосередньо залежить усебічне становлення членів цього суспільства.

Наукові досягнення в галузі інформатизації освіти, створення та застосування засобів інформатизації в педагогічній діяльності здобуті М. Алексєєвим, Я. Ваграменко, С. Григор'євим, А. Єршовим, Г. Кравцовим, Г. Красновою, С. Панюковою, Є. Полат, І. Роберт, О. Співаковським, М. Шерманом, Л. Варзацькою, А. Верлань та іншими вченими. За кордоном великий внесок у вирішення проблем інформатизації освіти зробили Р. Вільямс, Е. Дейкстра, П. Деннінг, Д. Коллінс, Д. Кнут, С. Пейперт, Б. Хантер та ін. У працях зазначених учених значна увага приділяється теоретичному аспекту розроблення інноваційних технологій у вищій школі та визначення їх ефективності в умовах інформатизації суспільства.

Комунікативна культура, процеси розвитку та самоактуалізації особистості кожного учасника освітнього процесу – основні тенденції змін, що відбуваються в наш час у системі освіти. Інформатизація є процесом широкомасштабного використання інформаційних технологій у всіх сферах соціально-економічного, політичного і культурного життя суспільства з метою підвищення ефективності використання інформації і знань для управління, задоволення інформаційних потреб громадян, організацій і держави, створення передумов переходу держави до інформаційного суспільства [1].

Аналіз процесів інформатизації системи освіти виявляє суттєві проблеми. У більшості навчальних закладів відсутні фахівці з розробки й експлуатації інформаційних систем. У наявності недостатній досвід і кваліфікація у педагогічного й адміністративного персоналу в галузі використання інформаційних технологій. Окрему невирішену проблему складає якість і роз'єднаність існуючих засобів інформатизації, застосованих в освітніх цілях.

Безліч актуальних невирішених завдань породжує якість створюваних і поширюваних засобів інформатизації освіти, наявність у їх змісті смислових циклів і внутрішніх протиріч, відсутність повноти та явно виділеної чіткої структури навчального матеріалу з іноземної мови, що надається студенту для занять. У зв'язку з цим існує необхідність розробки

педагогічних та інформаційних технологій і засобів, створюваних у загальному концептуальному й технологічному ключі для забезпечення їх тісної інтеграції.

Кожен немовний ВНЗ має свою професійну спрямованість і пов'язаний із конкретною галуззю господарської діяльності, тому потрібно зробити відбір змісту і методів навчання іншомовного спілкування у вищій технічному профілю, включивши в ситуативний діапазон тематичних галузей відповідний мовний і мовленнєвий матеріал, що відображає специфіку та майбутньої професійної діяльності студента.

Використання Інтернет-технологій підвищує мотивацію і пізнавальну активність студентів, інтерес до предмета, допомагає інтенсифікувати та індивідуалізувати навчання, усуває психологічний бар'єр при використанні іноземної мови як засобу спілкування. Широкі можливості надають і смарт-технології для саморозвитку та розкриття творчого потенціалу особистості студента. Гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, мультимедійність процесу навчання за допомогою смарт-технологій дозволяють поєднувати індивідуальні та групові заняття [5]. Сучасні Інтернет-технології відкривають широкий доступ до освітніх послуг, роблячи процес навчання відкритим і відносно недорогим.

Серед новітніх засобів окремо виділяють змішане навчання (blended learning). Існує декілька термінологічних варіантів для визначення поняття «змішане навчання». Його називають також гібридним (hybrid), комбінованим (mixed-mode) або інтегрованим (web-enhanced). Суть змішаного навчання зводиться до того що, воно являє собою раціональне поєднання традиційної та електронної форм навчання, що дозволяє використовувати їх найсильніші сторони і мінімізувати недоліки. Основна ідея змішаного навчання не в тому, що частина навчання відбувається онлайн, а в тому, що у студента з'являється можливість самому контролювати свої темп, час і місце навчання. Суть в тому, що у студента з'являється можливість самому вирішувати, як, коли, де і з якою швидкістю вчитися. Все це вбудовано в визначення змішаного навчання. І навіть якщо повністю реалізувати процес навчання через ІТ-технології, але прибрати цей компонент (можливість студентів обирати шлях, час, місце і темп), ми отримаємо прекрасне використання технологій, але на виході система освіти сформує людину, нездатну до прийняття рішень, забезпечення свідомого вибору і творчості.

Основа змішаного навчання становить технологія «перевернутого класу» (flipped classroom). Суть даної технології полягає в перестановці основних етапів навчального процесу. Вивчення теоретичного матеріалу здійснюється студентами самостійно за допомогою перегляду відеолекцій, записаних викладачем або взятих з інших джерел, а аудиторна робота присвячена виконанню практичних завдань і обговоренню найбільш важливих питань під керівництвом викладача [2]. Контроль засвоєння матеріалу може здійснюватися як самостійно студентами в електронному середовищі, так і в процесі аудиторної роботи під контролем викладача.

Використання технології «перевернутого класу» є найбільш прийнятною і актуальною під час навчання іноземної мови, так як в умовах обмеженої кількості годин, відведених на вивчення дисципліни, акцент зміщується на розвиток комунікативних умінь студентів. Це відбувається при особистому спілкуванні студентів на аудиторних заняттях і під час самостійної роботи в електронному середовищі за участю в вебінарах, онлайн конференціях, форумах і групових дискусіях. Слід зазначити, що робота в електронному освітньому середовищі допомагає студентам подолати психологічний бар'єр, почуття невпевненості і дискомфорту, що виникають при аудиторній роботі, коли студент порівнює себе з іншими студентами, які мають більш високий рівень володіння іноземною мовою. Працюючи перед монітором комп'ютера, у студентів знижується рівень стресу і тривоги, підвищується їх впевненість і самооцінка, що позитивним чином позначається на їх участі у групових дискусіях і дебатах. Важливим моментом є те, що підвищується ефективність традиційних аудиторних занять, так як аудиторні години використовуються не для пояснення теоретичного матеріалу, який студенти можуть вивчити самостійно з використанням електронних освітніх ресурсів, а для виконання творчих завдань, участі у проектній діяльності та обговорення важливих професійно значущих питань. Тому питання не в глибині проникнення технологій, а в тому, чи розвиває система освіти здатність дитини до



саморегуляції. Чи робить вона з нього людину, здатну приймати рішення і відповідати за них. І з цими завданнями справляється змішане навчання, що відповідає високим стандартам.

Розглянувши поняття змішаного навчання і його сутність, можна проаналізувати основні переваги та недоліки, пов'язані з використанням даної форми навчання в освітньому процесі в технічному вузі.

Перша перевага полягає у відкритості та гнучкості освітнього процесу. Під відкритістю освітнього процесу розуміється той факт, що змішане навчання дозволяє задіяти значно більше учасників в навчальному процесі в порівнянні з традиційною формою навчання. Що стосується гнучкості, то учасники навчального процесу мають можливість доступу до навчальних матеріалів, що знаходяться в електронному середовищі, в будь-який зручний для них час.

Наступною перевагою змішаного навчання є те, що в процесі цієї форми навчання реалізується особистісно-орієнтований підхід. Він полягає в тому, що кожен студент має можливість індивідуально вибирати темп, ритм і обсяг навчального матеріалу, необхідний для засвоєння.

Ще однією перевагою є те, що форма змішаного навчання сприяє розвитку навчальної автономії студентів. Цьому сприяє розвиток вміння самостійно планувати і ефективно організувати свою навчальну діяльність, орієнтуючись на кінцевий результат [3]. Активну участь студентів в вебінарах, онлайн-конференціях, обговореннях на форумах і групових дискусіях сприяє розвитку їх навчальної активності.

Важливою перевагою змішаного навчання вважаємо підвищення мотивації студентів і стимулювання їх інтересу до досліджуваної дисципліни, зокрема, до вивчення іноземної мови. Цьому сприяє різноманітність електронних ресурсів, мультимедійність та інтерактивність навчальних матеріалів, представлених у вигляді аудіо, відео, презентацій, образотворчої наочності і т.п. Наявність зворотнього зв'язку між учасниками процесу навчання можна віднести до ще одного переважно змішаного навчання. Дана форма навчання дозволяє викладачеві здійснювати моніторинг навчального процесу та вносити при необхідності корективи. Студенти мають можливість своєчасно бачити результати своєї діяльності, отримувати оцінку своєї роботи і рекомендації викладача щодо її вдосконалення.

Одним з найбільш значних переваг змішаного навчання вважаємо його відповідність новим вимогам, що пред'являються до всіх учасників освітнього процесу. До них відносяться нові функції викладача і студентів. Ці функції представляються нам особливо важливими при організації навчального процесу з іноземної мови, так як навчання іноземної мови передбачає тісну взаємодію як викладача і студентів, так і студентів між собою. Що стосується функції викладача, то він перестає бути «транслятором» знань, а стає координатором, організуючим спільну діяльність студентів і спонукає їх до самостійної діяльності. Студент перетворюється з пасивного споживача готових знань в активного учасника освітнього процесу, підвищується його самостійність і відповідальність за результати своєї діяльності.

Виходячи з перерахованих переваг змішаного навчання, можна зробити висновок про доцільність і необхідність використання даної форми навчання в навчальному процесі з іноземної мови в технічних ВНЗ. Змішане навчання є пріоритетною формою навчання в сучасних освітніх умовах, що надає незаперечні переваги як для викладачів, так і для студентів. Змішане навчання дозволяє оптимізувати витрати часу викладача і підвищити ефективність процесу навчання в цілому. Студент при цьому стає активним учасником навчального процесу, здатним вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію, виходячи з власних потреб, що сприяє формуванню компетентного фахівця, конкурентоспроможного в сучасних умовах.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Варій М. Й. Загальна психологія : [підручник для студ. психол. і педагог. спеціальностей] / М.Й. Варій. – 2-ге видан., випр. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Государев И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения / И.Б. Государев // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – 180-183.
3. Larry Bielawski, David Metcalf Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning / Bielawski L., Metcalf D., HRD Press, Inc. – 2003.

4. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, K. Jones // A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. – September 2010.
5. [Електронний ресурс]. – Електрон. дані. – Режим доступу: [http://shkolar.com.ua/product\\_8247.html](http://shkolar.com.ua/product_8247.html)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Герасимчук** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов з використанням інформаційних технологій, проблеми інтеграції інформаційних технологій в освітній простір.

УДК 811.111(07):378.147

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

**Олена ГЛАДКА (Кривий Ріг, Україна)**

*О.В.Гладка. Особливості розвитку іношомовної лексичної компетентності студентів-філологів.*

У статті розглянуто особливості розвитку іношомовної лексичної компетентності студентів-філологів, конкретизовано поняття "лексична компетентність" та її складові, виявлено труднощі розвитку іношомовної лексичної компетентності студентів рівня Upper-Intermediate+ та запропоновано приклади завдань для успішного розвитку лексичної компетентності студентів-філологів.

Лексична компетентність - здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості - складається з лексичних (стійкі вирази: розмовні формули; фразеологічні ідіоми; стійкі розмовні вирази, що складаються зі слів, які зазвичай вживаються разом; однослівні форми) та граматичних (артиклі, кількісні займенники, особові займенники, питальні слова тощо) елементів.

Серед труднощів розвитку іношомовної лексичної компетентності студентів рівня Upper-Intermediate+ необхідно відмітити зниження мотиваційної складової навчання у студентів, обумовлене складністю академічного лексичного матеріалу, що часто виявляється за межами словникового запасу тих, хто навчається, у рідній мові, та недостатньою розробкою системи творчих завдань для успішного розвитку лексичної компетентності.

Запропоновані у статті приклади завдань та форми роботи із лексичним матеріалом забезпечують успішність роботи з розвитку іношомовної лексичної компетентності студентів-філологів.

**Ключові слова:** лексична компетентність, студент, лексична одиниця (ЛО), іноземна мова, рівень, форма, завдання.

*Е.В.Гладка. Особенности развития иноязычной лексической компетентности студентов-филологов.*

В статье рассмотрены особенности развития иноязычной лексической компетентности студентов-филологов, конкретизировано понятие "лексическая компетентность" и его составляющие, определены трудности развития иноязычной лексической компетентности студентов уровня Upper-Intermediate+ и предложены примеры заданий для успешного развития лексической компетентности студентов-филологов.

Лексическая компетентность - способность человека к корректному оформлению своих высказываний и пониманию речи других, которая базируется на сложном и динамическом взаимодействии соответствующих навыков, знаний и лексическом осознании - состоит из лексических (устойчивые выражения: разговорные формулы; фразеологические идиомы; устойчивые разговорные выражения, состоящие из слов, которые обычно употребляются вместе; однословные формы) и грамматических (артиклы, количественные местоимения, личные местоимения, вопросительные слова и т.д.) элементов.

Среди трудностей развития иноязычной лексической компетентности студентов уровня Upper-Intermediate+ необходимо отметить снижение мотивационной составляющей обучения, обусловленное сложностью академического лексического материала, который часто оказывается за пределами словарного запаса обучающихся в родном языке, и недостаточной разработкой системы творческих заданий для успешного развития лексической компетентности.

Предложенные в статье примеры заданий и формы работы с лексическим материалом обеспечивают успешность работы по развитию иноязычной лексической компетентности студентов-филологов.

**Ключевые слова:** лексическая компетентность, студент, лексическая единица (ЛЕ), иностранный язык, уровень, форма, задание.

*Olena Gladka. peculiarities of development of students-philologists' foreign lexical competence.*

The article deals with peculiarities of development of students-philologists' foreign lexical competence. The notion "lexical competence" and its constituents are specified. The difficulties of development of Upper-

*Intermediate+ students' foreign lexical competence are defined. The examples of tasks for successful development of students-philologists' lexical competence are offered.*

*Lexical competence - a capacity of a person for the correct registration of their own utterance and understanding the speech of others which is based on complicated and dynamic co-operation of corresponding skills, knowledge and lexical awareness - consists of lexical (set expressions: colloquial formulas; phraseological idioms; set colloquial expressions consisting of words that are usually used together; one-word forms) and grammatical (articles, quantitative pronouns, demonstrative pronouns, personal pronouns, interrogative words, relative pronouns, possessive pronouns, prepositions, auxiliary verbs, conjunctions, particles, etc.) elements.*

*According to the illustrative scales for the range of lexical knowledge and the ability to monitor this knowledge, the formation of students' lexical competence at Level C1 is characterized by the fluency in the wide lexical repertoire which allows to overcome lexical difficulties by rephrasing; the fluency in the usage of idiomatic expressions and colloquialisms; the search for expressions and alternative strategies is hardly noticeable;*

*Among the difficulties of development of Upper-Intermediate+ students' foreign lexical competence the decline of motivational constituent of learning caused by complication of academic lexical material that often appears to be beyond their mother tongue vocabulary and insufficient elaboration of the system of creative tasks for successful development of lexical competence must be highlighted.*

*The suggested in the article examples of tasks for teaching lexical units provide successful development of students-philologists' foreign lexical competence. To achieve the goal the educators must be aware and skilled in usage of a wide range of instructional strategies and special techniques. The more diverse, creative and effective teaching strategies the teacher employs, the richer the students' vocabulary becomes.*

*Key words: lexical competence, student, lexical unit, foreign language, level, form, task.*

**Постановка проблеми.** Згідно із "Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти" рівень володіння іноземною мовою "Досвідчений користувач" характеризує мовця як такого, що "може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання [1, с. 47]".

Виходячи із поданої характеристики на перший план у навчанні студентів-філологів іноземної мови виходить розвиток лексичної компетентності, що, у свою чергу, представляє особливу складність саме на високих рівнях володіння мовою: "Незалежний користувач" (рівень B2) та "Досвідчений користувач" (рівень C1), оскільки вищезазначені рівні базуються на вільному володінні широким спектром різноманітних лексичних та граматичних елементів, які у багатьох випадках є недосяжними для активного використання у рідній мові.

Вищезазначене зумовлює необхідність вивчення на аналізу основних шляхів розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів-філологів.

**Огляд останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Методичні аспекти формування іншомовної лексичної компетентності студентів-філологів були предметом дослідження таких відомих вітчизняних вчених як Н. Бориско, В. Бухбіндер, Н. Гез, С. Ніколаєва, Л. Павлова, О. Соловова, С. Шатілов та ін. Цікавими є дослідження А. Сіземіної та Ю. Давидової, яка розглядала поняття "лексична компетенція" на просунутих рівнях володіння іноземними мовами. Серед закордонних науковців необхідно зазначити С. Гарнад, А. Гой, М. Девітт, Р. Джекендофф, Д. Марконі, К. Стерелні, які досліджували філософські, психологічні та методичні аспекти лексичної компетентності.

Незважаючи на те, що у методиці викладання іноземних мов висвітлено чимало аспектів формування лексичної компетентності на різних етапах навчання, проблема розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів-філологів не була об'єктом спеціального дослідження і донині не отримала належного теоретичного обґрунтування.

Тому завданням статті є дослідити особливості розвитку іншомовної лексичної компетентності студентів-філологів та запропонувати приклади завдань для успішного розвитку лексичної компетентності студентів просунутих рівнів: "Незалежний користувач" (рівень B2) та "Досвідчений користувач" (рівень C1).

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане із формуванням іншомовної комунікативної компетентності, що, у свою чергу, "може розглядатися як така, що складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, вміння і навички [1, с. 165]".

Лінгвістичні компетентності включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації.

Під лексичною компетентністю розуміють "здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [2, с. 215].

Лексична компетенція [1, с. 166-167] - знання і здатність використовувати мовний словниковий запас - складається з лексичних (стійкі вирази: розмовні формули; фразеологічні ідіоми; застигли, стійкі вирази, які вивчаються і вживаються як одне нерозривне ціле/неподільні; стійкі розмовні вирази, що складаються зі слів, які зазвичай вживаються разом; однослівні форми: члени з відкритих класів слів: іменник, дієслово, прикметник, прислівник; закриті лексичні ряди) та граматичних (артиклі, кількісні займенники, вказівні займенники, особові займенники, питальні слова та відносні займенники, присвійні займенники, прийменники, допоміжні дієслова, сполучники, частки) елементів.

Люстративні шкали створені для діапазону лексичних знань та для здатності до контролю цих знань визначають загальні риси сформованості лексичної компетентності, характерних для всіх рівнів володіння мовою. Отже, сформованість лексичної компетентності студентів на рівні B2 (Upper-Intermediate) характеризуються вільним володінням лексикою на найбільш загальні теми та теми, пов'язані з їх сферою діяльності, а також здібністю варіювати формулювання, щоб уникнути частих повторів, проте лексичні помилки можуть спричинити невпевненість та інакомовлення. Сформованість лексичної компетентності студентів на рівні C1 (Advanced) характеризується вільним володінням широким лексичним репертуаром, що дозволяє долати важкі місця шляхом перефразування; пошуки виразів або альтернативних стратегій ледь помітні; вільним вживанням ідіоматичних виразів та колоквіалізмів [1, с. 168].

Виходячи з вищезазначених характеристик перед методистами постає завдання, що вимагає величезних когнітивно-комунікативних зусиль як від студента, так і від викладача, - досягти адекватного Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти розвитку іншомовної лексичної компетентності.

На шляху до поставленої мети виникає низка труднощів, обумовлених насамперед мотиваційною складовою. Так, формування лексичної компетентності на рівні Elementary (активний словник складає 600 - 800 ЛО) та Pre-Intermediate (активний словник складає 1000 - 1200 ЛО) не вимагає особливих зусиль від викладача під час організації занять. Всі студенти вмотивовані та з ентузіазмом ставляться до поставлених завдань із метою запам'ятати нові лексичні одиниці повсякденного вжитку, пізнати їх контекстуальне значення, особливості використання та навчитися доцільно використовувати у ситуації мовлення.

Оволодівши лексичним запасом, характерним для вищезгаданих рівнів, і здібностями висловлюватись на більшість тем повсякденного спілкування: родина, захоплення, робота, подорожі, останні новини тощо, студенти зазвичай зупиняються у розвитку лексичної компетентності, демонструючи менш ентузіазму до оволодіння новим, часто складним, академічним лексичним матеріалом, що виявляється за межами їх словникового запасу у рідній мові.

Для викладача робота над розвитком лексичної компетентності студентів-філологів, рівень володіння іноземною мовою яких повинен відповідати рівню Upper-Intermediate та Advanced, вимагає багато зусиль та творчого підходу.

Поряд із традиційними формами організації роботи із розвитку лексичної компетентності студентів, велика роль відводиться креативним завданням, метою яких є розширити лексичний запас за рахунок словотворчих елементів, складання синонімічних / антонімічних рядів, складання кросвордів, ускладнення / спрощення дефініцій ЛО, визначення валентності ЛО тощо. Такі завдання ведуть до усвідомлення семантичних зв'язків між окремими словами та створення асоціативних ланцюжків.

Наприклад,

- brainstorm nouns on a particular subject. Then suggest verbs and adjectives that collocate with those nouns, then adverbs with the verbs, thus building up a number of lexically dense collocational fields.

- Find the verb which does not collocate with the noun in brackets.

1. acknowledge, feel, express, make, hide, overcome, admit (shame)
2. apply for, catch, create, get, hold, hunt for, lose, take up (job)
3. acquire, brush up, enrich, learn, pick up, tell, use (language)
4. assess, cause, mend, repair, suffer, sustain, take (damage)
5. beg, answer, kneel in, offer, say, utter (prayer).

- Which word collocates with all the words given?

1. fried, poached, fresh, raw, frozen, grilled, smoked \_\_\_\_\_
2. summer, warm, winter, tatty, shabby, trendy, second-hand \_\_\_\_\_
3. dangerous, desperate, common, born, hardened, master \_\_\_\_\_
4. massive, huge, crowded, packed, outdoor, indoor, sports \_\_\_\_\_.

Цікавим є складання "Word Map", секції якої заповнюються студентами протягом заняття або тематичного циклу занять по мірі того як відповідні ЛО зустрічаються у навчальному матеріалі.

Завдання із заповнення пропусків у текстах пісень, віршів, реклам сприяють розширенню лексичного запасу та розвивають здібності до використання емоційно забарвлених ЛО.

Як зазначалося вище, однією із характерних рис сформованості лексичної компетентності на рівні C1 є вільне вживання ідіоматичних виразів, що представляє особливу складність у навчанні й опануванні. Розуміти і доцільно використовувати стійкі неподільні звороти мови, що передають єдине поняття, зміст якого не визначається змістом його складових елементів (you are pulling my leg, in the doghouse, when pigs fly, etc.) показником володіння іноземною мовою на високому рівні.

Серед найбільш ефективних технік навчання ідіом необхідно зазначити наступні:

- демонстрація ідіоматичного виразу має супроводжуватись ілюстрацією, відеорядом і завжди відбуватися контекстуально. Доречним є відбір від однієї до п'яти ідіом, пов'язаних із тематикою заняття;

- під час опрацювання ефективними формами роботи є "Draw them", "Act them out", "Writing Prompts", "Discussion Starter", "An Idiom Story", "An Idiom Challenge", "Create Your Own Idiom" тощо.

Розуміння ідіоматичних виразів та їхнє коректне ситуативне використання безумовно сприяє розвитку іншомовної лексичної компетентності студента.

У **висновках** доцільно зазначити, що формування та розвиток лексичної компетентності є одним із пріоритетних напрямків формування іншомовної комунікативної компетентності. Однак, розвиток лексичної компетентності студентів-філологів представляє особливу складність, оскільки рівень володіння іноземною мовою Upper-Intermediate+ базуються на вільному володінні широким спектром різноманітних лексичних та граматичних елементів, які у багатьох випадках є недосяжними для активного використання у рідній мові, що, у свою чергу, призводить до зниження мотивації студентів до опанування ЛО на вищезазначеному рівні. Запропоновані та проаналізовані у статті форми роботи із лексичним матеріалом забезпечують успішність роботи над розвитком іншомовної лексичної компетентності студентів-філологів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколасва] – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Є. та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. - К. : Ленвіт, 2013. - 590 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Гладка** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету

*Наукові інтереси:* навчання різних видів академічного письма, навчання креативного письма та читання, формування комунікативної компетентності, розвиток критичного мислення студентів на заняттях з іноземної мови.

УДК 378:811.11

## ПОКРАЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАВДЯКИ ВРАХУВАННЮ ОСНОВ ТЕОРІЇ “МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ”

**Г. ГАРДНЕРА****Іванна ГОЛУБ (Львів, Україна)**

*І.Ю.Голуб. Покращення пізнавальної активності учнів та студентів на заняттях з іноземної мови завдяки врахуванню основ теорії “множинного інтелекту” Г. Гарднера.*

У статті розглядаються можливості використання теорії “множинного інтелекту” Г. Гарднера для покращення пізнавальної активності учнів та студентів на заняттях з іноземної мови відповідно до особистісно-орієнтованого підходу у навчанні в колективах: викладено положення теорії Г. Гарднера, які є релевантними для організації навчального процесу у навчальних закладах; звертається увага вчителів та викладачів до того, що кожен з тих, хто навчається, має індивідуальний набір схильностей і здібностей, який у значній мірі впливає на особливості їх навчання, причому когнітивні особливості учнів та студентів не завжди збігаються з когнітивними особливостями вчителів: розглядаються можливості оптимізації навчального процесу вивчення іноземної мови з огляду на теорію “множинного інтелекту”; представлено завдання, у яких взято до уваги різні типи інтелекту.

Зроблено висновки, що ефективним є створення навчальних ситуацій, відповідно до різних природних схильностей учнів чи студентів, а також застосування методів навчання, які інтегрують різні підходи до предмету вивчення, наприклад: організувати фазу поглибленої роботи (індивідуальної, в парах, в малих групах) над матеріалом відповідно до типів інтелекту та фазу рефлексії, коли учні чи студенти аналізують, який метод вони застосували для виконання завдання, які здібності допомогли їм успішно з ним справитись.

**Ключові слова:** теорія “множинного інтелекту”, типи інтелекту, особистісно-орієнтований підхід, пізнавальна активність, автономність навчання, рефлексія власної пізнавальної діяльності, методика навчання іноземних мов

*И.Ю.Голуб. Улучшение познавательной активности учащихся и студентов на занятиях иностранного языка благодаря учету основ теории «множественного интеллекта» Г.Гарднера.*

В статье рассматриваются возможности использования теории «множественного интеллекта» Г. Гарднера для улучшения познавательной активности учащихся на занятиях по иностранному языку в соответствии с личностно-ориентированным подходом в обучении в коллективах: изложены положения теории Г. Гарднера, релевантные для организации учебного процесса в учебных заведениях; обращается внимание учителей и преподавателей на то, что каждый обучающийся владеет индивидуальным набором склонностей и способностей, который в значительной степени влияет на особенности их обучения, причём когнитивные способности учащихся не всегда совпадают с когнитивными способностями их преподавателей; рассматриваются возможности оптимизации учебного процесса изучения иностранного языка с опорой на теорию «множественного интеллекта»; представлены задания, в которых принимаются во внимание различные типы интеллекта.

Сделаны выводы о эффективности создания учебных ситуаций, в соответствии с природными склонностями учащихся, а также о необходимости применения методов обучения, которые интегрируют различные подходы к предмету изучения, например: организовать фазу углублённой работы (индивидуальной, в парах, в группах) над материалом в соответствии с типами интеллекта и фазу рефлексии, когда учащиеся анализируют, какой метод они использовали для выполнения задания, какие способности помогли им успешно с ним справиться.

**Ключевые слова:** теория «множественного интеллекта», типы интеллекта, личностно-ориентированный подход, познавательная активность, автономность обучения, рефлексия собственной познавательной деятельности, методика преподавания иностранных языков.

*Ivanna Golub. possibilities of applying the Theory of Multiple Intelligences by H. Gardner to enhance cognitive activity of students in the foreign languages lessons.*

The paper considers possibilities of applying the Theory of Multiple Intelligences by H. Gardner to enhance cognitive activity of students in the foreign languages lessons according to the individually-oriented approach to studying in groups: the main principles of H. Gardner's theory which are relevant to the organization of educational process in educational institutions are presented; teachers' attention is attracted to the fact that every student has an individual set of capabilities and faculties, which has a significant influence on peculiarities of their studies, meanwhile cognitive peculiarities of students do not necessarily coincide with teacher's cognitive peculiarities. The possibilities of optimization of foreign language learning process by means of the Theory of Multiple Intelligence are discussed, the tasks that consider different intelligence types of students are suggested; the mechanism of developing students' inclinations and capabilities are explained.

The following conclusions are deduced: it is efficient in terms of language learning to create learning situations according to the different natural inclination of students, as well as to apply educational methods which integrate different approaches to the subject of studies. It is strongly recommended after conjoint phases of the lesson to organize an in-depth studying phase (individually, in pairs or in small groups) on the topic or

*other material, according to intelligence types, and after that to start a conjoint phase during which every group of students presents achieved results. Besides, after the completion of a task that required involvement of certain intelligence types, it is reasonable to analyse the methods students applied to fulfil the task successfully. Such reflection gives students an opportunity to recognize their inclinations and faculties, so that they can use the most effective strategies in their further studies. Training of different intelligence types is not an ultimate goal in the foreign language lessons, but is auxiliary first of all to the development of communication and linguistic competencies.*

**Key words:** *the Theory of Multiple Intelligences, intelligence types, individually-oriented approach, cognitive activity, learning autonomy, reflection of own cognitive activity, methodology of foreign languages teaching*

Особистісно-орієнтований підхід є сьогодні одним із принципів навчання іноземних мов (ІМ). Він передбачає врахування індивідуальних потреб, можливостей і нахилів тих, хто навчається. Вони виступають поряд з учителем в якості активних суб'єктів навчання. Цій проблемі традиційно присвячено багато досліджень в області педагогіки і методики, але вона й надалі залишається актуальною, адже, коли навчання ІМ проходить переважно у учнівських чи студентських колективах, врахування пізнавальних можливостей і зацікавлень кожного та гармонійне поєднання інтересів різних особистостей, що навчаються разом, є завжди викликом для вчителів і вимагає високого рівня їхньої фахової компетенції.

Познайомившись з основами теорії “множинного інтелекту” Г. Гарднера, поділяємо думки, висловлені авторами досліджень із психології, педагогіки та методики Н.Puchta, W. Krenn, M. Rinvoluceri, Christison, M.A., G.Green, R.Tanner, M. Ворон, М. Губаревої, О. Місечко, Ю. Найди та ін., про можливість застосування результатів дослідження Г. Гарднера для покращення навчання у світлі особистісно-зорієнтованого підходу. *Метою* нашої статті є розглянути можливості використання теорії “множинного інтелекту” для активізації пізнавальної активності учнів та студентів на заняттях з ІМ. Дослідження поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань:

- викласти коротко положення теорії Г. Гарднера, які є релевантними для організації навчального процесу у навчальних закладах;
- сенсibilізувати вчителів та викладачів до того, що кожен з учнів має індивідуальний набір схильностей і здібностей, який у значній мірі впливає на особливості їх навчання;
- сенсibilізувати вчителів та викладачів до того, що когнітивні особливості учнів та студентів не завжди збігаються з когнітивними особливостями вчителів часто, і це накладає відбиток на ефективність процесу навчання;
- розглянути можливості оптимізації навчального процесу вивчення ІМ за допомогою теорії “множинного інтелекту”;
- запропонувати вибірку типових вправ, у яких взято до уваги різні типи інтелекту (ТІ) тих, хто навчається;
- звернути увагу вчителів, яким чином ці вправи розвивають нахили та здібності учнів.

Отже, *об’єктом* нашого дослідження є процес навчання учнів та студентів іншомовної міжкультурної комунікації, а предметом оптимізація навчання завдяки реалізації особистісно-орієнтованого підходу та врахування основ теорії “множинного інтелекту” Г. Гарднера.

Говард Гарднер (Howard Gardner) — американський психолог, фахівець в галузі клінічної психології і нейропсихології, є автором теорії множинного інтелекту, яку вважають альтернативною до «класичних» теорій, і яка відкрила новий погляд на поняття таланту, розуму і здібностей. Вчений вважав традиційні моделі інтелекту не достатньо диференційованими для того, щоб охопити всі здібності та можливості людини, і пов’язував інтелект із здатністю людини вирішувати проблеми, моделювати дії та вчинки у контексті життя і природного оточення. [Гарднер с. 27, 174 - 175]. Він був прихильником розширеного розуміння поняття “інтелект” та виділив наступні його типи: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, тілесно-кінестетичний, музичний, внутрішньоособистісний, міжособистісний. [с. 29]. (Об’єм статті не дозволяє нам навести докладні характеристики різних ТІ.)

Кожна людина має всі ТІ, хоча виражені вони по-різному: одні сильніше, інші слабше. Всі вони доповнюють, підсилюють один одного і працюють взаємопов'язано. [Гарднер с. 155] Отже, за Гарднером, кожній людині властивий її особливий інтелектуальний профіль, її індивідуальне поєднання різних ТІ.

Перенесемо основні ідеї теорії Г. Гарднера на процеси навчання і вивчення ІМ у середніх та вищих навчальних закладах України і висловимо власні міркування щодо можливостей таким чином оптимізувати навчальний процес.

Г. Гарднер вважав, що люди з різним типом інтелекту по-різному сприймають, обробляють і засвоюють інформацію. Переносючи це твердження на навчальний процес, можна стверджувати, що люди мислять і вчаться багатьма різноманітними способами, тому ефективним для навчання є створення навчальних ситуацій, відповідно до різних природних схильностей учнів чи студентів. Адже, коли використовується метод роботи, який відповідає ТІ певної особи, це особливим чином мотивує її, роблячи процес навчання для неї цікавим та ефективним.

Звичайно, набагато легше вчителю чи викладачеві пристосуватись до ТІ учня чи студента, якщо відбувається індивідуальне навчання, а для навчання у колективах педагогу треба одночасно пам'ятати й враховувати різні стилі навчання, сильні та слабкі сторони учнів чи студентів. Тому найефективнішими є ті методи навчання, які інтегрують різні підходи до предмету вивчення. Тим паче що, якщо вчитель пропонуватиме вправи та завдання на різні ТІ, то учні зможуть розвинути у себе і ті з них, які у них слабше розвинені.

Ідеальним було б після спільних фаз у роботі на уроці організувати фазу поглибленої роботи (індивідуальної /в парах /в малих групах) над матеріалом чи темою, відповідно до ТІ, а після того знову зробити спільну фазу презентації кожною групою своїх результатів. Зокрема, така фаза є можливою на заняттях з ІМ при роботі з текстами — учні можуть утворити групи за власним бажанням відповідно до завдань, які орієнтовані на розвиток різних ТІ. *Наведемо приклади завдань для одночасної роботи у групах:*

1. За допомогою вибраних опорних слів коротко переказати зміст тексту (вербально-лінгвістичний)
2. Знайти у тексті аргументи *за* або *проти* (логіко-математичний).
3. Зобразити декілька сцен тексту як застигли картини і прокоментувати їх усно (тілесно-кінестетичний, візуально-просторовий)
4. Передати основні події у тексті з іншої перспективи/від імені іншої особи (міжособистісний)
5. Сформулювати декілька питань про те, що Вас особисто цікавить в тексті і задати їх іншим (внутрішньоособистісний)

Така фаза роботи у групах відповідно до ТІ є не що іншим як реалізацією індивідуально-зорієнтованого підходу у навчанні.

Наведемо *приклад* індивідуально-орієнтованої диференціації завдань відповідно до різних ТІ під час вивчення граматики: На уроці німецької мови під час пояснення нового виду підрядних речень, учні отримують завдання: у парах/малих групах підсумувати все, що було вивчено раніше про підрядні речення. Вчитель пропонує для цього різні види роботи: нарисувати схему, намалювати плакат, зняти міні відео, придумати (римований, веселий, алогічний і т.д.) приклад, який був би легкий для запам'ятовування і автоматизації порядку слів у підрядному реченні. Учні утворюють за бажанням групи і працюють над завданням. Очевидно, що шлях, який учні оберуть для виконання завдання, буде відповідати типам їхнього інтелекту.

Говорячи про необхідність організувати заняття так, щоб учні могли застосовувати різні ТІ, слід взяти до уваги той факт, що при навчанні ІМ звиклими методами вчителі передусім мотивують людей із вербально-лінгвістичним ТІ. При цьому педагоги-філологи часто не помічають цього, тому що самі здебільшого відносяться до людей з вербально-лінгвістичним ТІ. У таких випадках заняття, яке здається дуже гарним і успішним для викладача, залишатиметься нецікавим і неефективним для деяких учнів. Тому при підготовці до занять педагогам слід пам'ятати про ці ризики.



Оптимальне використання учнями власних здібностей може бути лише усвідомленим, тому на нашу думку корисним є після виконання завдання, яке вимагало залучення певних ТІ, проаналізувати з учнями або студентами, який метод вони застосували для виконання завдання, які здібності допомогли їм успішно з ним справитись. Така *рефлексія* дасть змогу учням та студентам усвідомити свої нахили і здібності, щоб у майбутньому, при можливості, застосовувати ті стратегії, які для них є найуспішнішими. *Наприклад*: коли учні чи студенти на занятті засвоюють вживання нової лексики, вчитель спілкується з учнями про те, яким чином їм вдалось запам'ятати нові слова. Узагальнивши спільний особистий досвід, учні і вчитель разом формулюють методи запам'ятовування і вживання під час комунікації нової лексики. Наступні кроки — це випробування сформульованих методів вдома при самостійному вивченні лексики, а потім знову спільна рефлексія на уроці про те, які з методів є для кожного найефективнішими.

Як згадувалось раніше, вчитель повинен побудувати роботу на занятті ІМ так, щоб якомога більше учнів чи студентів могло залучити при навчанні свої індивідуальні поєднання ТІ. При цьому найоптимальнішим є варіант, коли вони самі вирішують, як їм найкраще діяти з метою виконання певного завдання та отримання бажаного результату. У цьому випадку кожен максимально творчо і ефективно проявляє свої здібності. Це можливо при різних творчих завданнях, наприклад: при проектній роботі, коли проектом задається лише головна тема і загальна мета, тобто: рамки для творчого підходу, а форми реалізації теми учні чи студенти вибирають самі.

Наведемо *приклад* ідей, які могли б реалізувати учні у рамках проекту “Наша школа” чи “Дні школи”, який має за мету репрезентувати школу в середині шкільного колективу і назовні для громадськості.

1. Статистичні дані і висновки “Школа у цифрах і фактах” (логічно-математичний ТІ)
2. Пісня у стилі реп “Мій шкільний день (музично-ритмічний)
3. Театральна сценки “Шкільні курйози” (тілесно-кінестетичний)
4. Інтерв'ю і опитування на різні цікаві для учнів теми із шкільного життя (міжособистісний)
5. Рекламний плакат “Наша школа найкраща!” (візуально-просторовий)
6. Блог на вебсторінці школи (вербально-лінгвістичний)
7. Фото та коментарі до них “Цього не було б у моєму житті без школи” (внутрішньоособистісний)

Як правило, працюючи у рамках проекту, учні з різними ТІ можуть дуже ефективно співпрацювати, розподіляючи завдання відповідно до своїх нахилів та уподобань, наприклад: школярі із міжособистісним типом інтелекту проводять опитування, на основі яких діти із логічно-математичним ТІ готують статичну вибірку та аналізують результати, щоб їх друзі із візуально-просторовим ТІ підготували на цій основі слайд-шоу. Прикладом іншого розподілу завдань на етапі проекту є, коли одні учні пишуть сценарій для театральної постановки (вербально-лінгвістичний ТІ), інші грають ролі у ній (тілесно-кінестетичний ТІ).

Однієї із характерних рис проектів є їх міжпредметність, тобто поєднання роботи у рамках декількох шкільних предметів, наприклад: рідної та іноземної мов, історії/країнознавства, інформатики, образотворчого мистецтва тощо. Загалом ця особливість проектної роботи також розвиває різні ТІ школярів.

На закінчення наших роздумів про доцільність і можливості розвитку різних ТІ на заняттях з ІМ хочемо зазначити наступне: тренування різних ТІ на занятті з ІМ не є самоціллю, а підпорядковане в першу чергу розвитку комунікативних або лінгвістичних компетенцій.

Не підлягає сумніву, що поряд із вивченням різних предметів загальний розвиток особистості через розвиток всіх її здібностей і схильностей є одним із важливих завдань сучасної української середньої та вищої школи. Отже, освітній процес повинен будуватись таким чином, аби дати можливість дітям та молоді набути досвід, що вимагав би залучення різних ТІ. Пошук прийомів та укладання завдань, які б сприяли розвитку різних ТІ на заняттях з ІМ є метою наших подальших наукових досліджень.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. / Г. Гарднер. – М.: ООО И. Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
2. Губарева М. О. Використання теорії «множинного інтелекту» Г. Гарднера в розробленні комплексу психодіагностики та поліпшення показників короткочасної та довготривалої пам'яті. / Губарева Марина Олександрівна. // Психологія. Науковий журнал. – Режим доступу <http://medpsychology.pp.ua/>/використання-теорії-множинного-інт
3. H.Puchta, W. Krenn, M. Rinvoluceri Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht / Herbert Puchta, Wilfried Krenn, Mario Rinvoluceri. – Ismaning: Hueber. – 2009. – 149 S.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Іванна Голуб** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка».

*Наукові інтереси:* інноваційні підходи до викладання іноземних мов.

УДК 378.016:811.161.2

## РОБОТА З ГАЗЕТНИМИ ТЕКСТАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

**Тетяна ГРОМКО (Кропивницький, Україна)**

Сьогодні звертається увага на роль засобів масової інформації, і при цьому значення читання газетних текстів у процесі навчання української мови є винятковим: це й джерело інформації з фаху, і засіб підвищення рівня володіння мовою, і предмет всебічної обізнаності тощо. У статті розглядається робота з газетними текстами студентів політологічних та історичних спеціальностей у процесі та основні методи роботи з ними при вивченні курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Газети подають найважливіші аспекти суспільно-політичного життя, не орієнтуються в яких студенти гуманітарного профілю просто не можуть. Подано фрагмент укладеного автором вебліографічного покажчика «Електронні газети». Ураховуючи дидактичний принцип послідовності організації навчально-пізнавального процесу курсу, нами було виділено чотири етапи моделі поетапної організації роботи з періодикою: діагностико-підготовчий, процесуальний, контрольньо-коригувальний, періодично-гуманітарний, при яких наводяться списки характеристики видів роботи з газетними текстами. Указані напрямки роботи сприяють пошуку оптимальних форм організації роботи з газетним матеріалом: це завдання на контроль розуміння змісту тексту, завдання на відтворення матеріалу статті, а також ряд творчих завдань з використанням лексичного матеріалу і змістовних елементів статті. При цьому обов'язково варто враховувати: рівень підготовки студентів із предмета, їхню загальну ерудицію, досвід викладача, використання конкретної лексики, фразеології.

**Ключові слова:** газетні тексти, суспільно-політична лексика, компетентності, фахові інтереси, Інтернет-ресурси, вправи з текстом, форми роботи.

Сегодня обращается внимание на роль средств массовой информации, и при этом значение чтения газетных текстов в процессе обучения украинскому языку является исключительным: это и источник информации по специальности, и средство повышения уровня владения языком, и предмет всесторонней осведомленности и тому подобное. В статье рассматривается работа с газетными текстами студентов политологических и исторических специальностей в процессе и основные методы работы с ними при изучении курса «Украинский язык (по профессиональному направлению)». Газеты предоставляют важнейшие аспекты общественно-политической жизни, не ориентированы в которых студенты гуманитарного профиля просто не могут. Представлен фрагмент заключенного автором веббиблиографического указателя «Электронные газеты». Учитывая дидактический принцип последовательности организации учебно-познавательного процесса курса, нами было выделено четыре этапа модели поэтапной организации работы с периодикой: диагностико-подготовительный, процессуальный, контрольно-корректирующий, первоисточниковый, при которых приводятся краткие характеристики видов работы с газетными текстами. Указанные направления работы способствуют поиску оптимальных форм организации работы с газетным материалом: это задания на контроль понимания содержания текста, задания на воспроизведение материала статьи, а также ряд творческих задач с использованием лексического материала и содержательных элементов статьи. При этом обязательно следует учитывать: уровень подготовки студентов по предмету, их общую эрудицию, опыт преподавателя, использование конкретной лексики, фразеологии.

**Ключевые слова:** газетные тексты, общественно-политическая лексика, компетентности, профессиональные интересы, Интернет-ресурсы, упражнения с текстом, формы работы.

Today, attention is drawn to the role of the media, and the importance of reading newspaper texts in the process of teaching the Ukrainian language is exceptional: it is a source of information on the specialty, and a means of raising the level of language proficiency, and the subject of comprehensive awareness, etc. The article deals with newspaper texts of students of political science and historical specialties in the process and the main methods of working with them in studying the course "Ukrainian language (in professional direction)". The newspapers present the most important aspects of social and political life, not orientated in which students of the humanitarian field simply do not have the right. The course "Ukrainian language (for professional orientation)" in the process of working out newspaper texts poses the following tasks to students:

1) obtaining information that would complement and deepen the educational material mastered by students in the process of studying the profile disciplines of the curriculum - political science, history, history of state and law; 2) formation of the necessary skills for further independent reading of literature in the specialty (selection of relevant and recommended by specialists of the bodies, accumulation of knowledge base and their categorization according to the subject, etc.); 4) elaboration of the text (distinction between professional terminology and journalistic vocabulary, factual and author's vision); 5) establishment of the certification and authorship of articles for reference to the original source. A fragment of the bibliographical index "Electronic Newspapers" concluded by the author is presented. Taking into account the didactic principle of the sequence of the organization of the educational and cognitive process of the course, we have identified four stages of the model of a phased organization of work with periodicals: diagnostic-preparatory, procedural, control-correction, primary, with which the brief characteristics of types of newspaper texts are given. The indicated directions of work contribute to the search for optimal forms of organization of work with newspaper material: it is a task to control the understanding of the content of the text, the task of reproducing the material of the article, as well as a series of creative tasks using lexical material and content elements of the article. At the same time it is necessary to take into account: the level of preparation of students from the subject, their general erudition, the experience of the teacher, the use of specific vocabulary, phraseology.

**Key words:** newspaper texts, socio-political vocabulary, competence, professional interest, Internet resources, exercises with text, forms of work.

В актуальності вивчення світового досвіду становлення міжнародних зв'язків України сьогодні вже нікого не потрібно й переконувати. Саме комунікація є тим соціально-культурним феноменом, що в усьому світі стосується практично всіх видів діяльності людини та її політичної, соціальної, економічної, наукової й технологічної еволюції. Сьогодні звертається увага на роль засобів масової інформації (ЗМІ), вплив яких на свідомість і формування особистості молодшої людини не можна недооцінювати. При цьому значення читання газетних текстів у процесі навчання української мови є винятковим: це й джерело інформації з фаху, і засіб підвищення рівня володіння мовою, й предмет всебічної обізнаності тощо. Зі щоденним збільшенням потоку інформації, зростанням політичних, ділових та культурних зв'язків із зарубіжними країнами вимога навичок, наприклад, постійного читання фахових газет, здійснення інформаційного обміну і навчальному процесі, у виробничій діяльності, а також підготовка себе як фахового комунікатора є актуальною у роботі з газетними текстами в процесі навчання української мови (за професійним спрямування) для студентів політологічних, історичних спеціальностей.

Аналізом характеристики видів роботи з текстами займалися такі дослідники, як І. Гальперин, Т. Єщенко, М. Анісімова, А. Гризуліна, Н. Гальскова, Є. Корнеєва, С. Фоломкіна. Значення ж газетних текстів для навчального процесу допоки розглядалося М. Луканиною [4], Н. Борисовою, щоправда, для студентів факультетів іноземних мов [1].

Мета нашої статті – розгляд основних методів роботи з текстами; обґрунтування характеристики видів роботи з ними; розробка рекомендацій щодо типів вправ і завдань з такими матеріалами.

Газета (від італ. *gazzetta* – назва дрібної монети) – періодичне видання з постійною назвою, що виходить через певні, короткі проміжки часу (щоденно, щотижня, кожні два тижні) традиційно у формі складених аркушів. Таке видання, орган містить новини, оперативну інформацію і матеріали з актуальних громадсько-політичних, наукових, виробничих та інших питань, а також літературні твори, фотографії, рекламу і коментарі [3]. Газета є одним із видів часопису.

Наприкінці ХХ століття, з появою Інтернету, для багатьох газет став перехід в таблоїдний формат, що дозволяє економити папір, а також залучати більш короткими і емоційними статтями велику кількість молодих динамічних читачів, які залишалися неохопленими колишніми консервативними газетами. У ХХІ столітті більшість газет світу знаходиться в пошуку нових форм подачі матеріалів і залучення читачів [5, с.123].

Відзначаємо особливості газет: 1) мобільність (газету можна читати як вдома, так і в будь-якому іншому місці); 2) загальнодоступність (газета призначена для невизначеного кола осіб, читачем її може стати будь-яка людина); 3) періодичність (газета належить до періодичних видань, що виходять у світ за встановленим видавцем графіком. За цією ознакою газети діляться на щоденні, щотижневі, щомісячні (рідко). Існують газети, що виходять два або три рази на тиждень, два рази на місяць тощо. Газети поділяються на ранкові та вечірні); 4) офіційність (багато рішень (розпорядження, закони тощо) владних

органів усіх рівнів вступають в силу тільки після їх офіційного опублікування в газеті або іншому друкованому органі); 5) авторство (читаючи газетну статтю, реципієнт не просто дізнається про ту чи іншу подію, а сприймає її через призму сприйняття та осмислення її автором) тощо.

Інтенсивність процесу обміну інформацією сьогодні має високий рівень. Проте серед ЗМІ для навчальних цілей найпридатнішою є газета, тому що для аудиторної та самостійної роботи наявність зорової опори, доступність формату (наприклад, через гіперпосилання, копіювання в \*.pdf-форматі з архіву видання тощо) є дуже важливим моментом в оволодінні будь-яким матеріалом в процесі вивчення мови (до того ж, не тільки рідної).

Будь-яка газета, радіо- чи телепередача починається з огляду політичних, економічних, міжнародних новин. Газети подають найважливіші аспекти суспільно-політичного життя, не орієнтуватися в яких студенти гуманітарного профілю просто не мають права.

Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» в процесі опрацювання газетних текстів ставить такі завдання перед студентами:

- 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану – політології, історії, історії держави та права;
- 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом (відбір актуальних і рекомендованих фахівцями органів, накопичення бази знань та класифікацію, рубрикування їх відповідно до тематики та ін.);
- 4) опрацювання тексту (розрізнення фахової термінології й публіцистичної лексики, фактажу та авторського бачення);
- 5) установа паспортизації та авторства статей для посилання на першоджерела.

Відповідно до зазначених завдань пропонуються такі види роботи з оволодіння навичками читання літератури за фахом:

- аналітико-синтетична робота з текстами, а саме: читання з відповідним контролем розуміння фахових термінів [2, с. 67];
- виконання ефективних вправ (на спеціально підібраному для цього матеріалі) до і після читання текстів для піднесення пізнавальних процесів у навчанні [6, с. 89].

Знаходити газети в наш час зручно за допомогою комп'ютера. Так здійснюється доступ до відкритих Інтернет-ресурсів – електронних газет. Для швидкого їх пошуку нами укладено вебліографічний покажчик «Електронні газети» (подаємо фрагмент його):

«День» – <https://day.kyiv.ua/uk>

«Дзеркало тижня» – <https://dt.ua/>

«Завтра» – <http://www.zavtra.com.ua/>

«Кореспондент» – <https://ua.korrespondent.net/>

Інформаційне агентство «Уніан» – <https://www.unian.net/>

«iPress» – <http://ipress.ua/>

«Facenews» – <https://www.facenews.ua/>

Як показує практика, щодо використання газетного матеріалу суспільно-політичної тематики досліджені недостатньо. Ми підтримуємо цілісну модель поетапної організації роботи з періодикою, запропоновану Н. Борисовою [1, с. 31–32]. Ураховуючи дидактичний принцип послідовності організації навчально-пізнавального процесу курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», нами було виділено чотири етапи указаної моделі: 1) діагностико-підготовчий; 2) процесуальний; 3) контрольно-коригувальний; 4) першоджерельний.

Перший з них, *діагностико-підготовчий етап*, охоплює такі ланки: а) зовнішня позитивна мотивація пізнавальної діяльності студентів для роботи з газетою (вона може виходити не тільки від викладача курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», а й від викладачів профільних дисциплін – політології, історії); б) спільний (викладач – студент) відбір змісту навчального матеріалу з урахуванням відповідних курсу компетентностей та фахових інтересів студентів, забезпечення виконання обов'язкового компонента навчальної програми за спеціальністю; гуманістичної спрямованості запропонованого матеріалу; в) опрацювання газетних статей із метою конструювання їх як навчальних текстів, тобто

здійснення добору словника, розробка дотекстових і післятекстових завдань, навчально-комунікативних ситуацій має спільний (викладач – студент) характер і може трактуватися як одне із завдань («Чому саме ця стаття вивчається нами?»); г) установлення студентами структурних компонентів статті, її жанрових і стилістичних особливостей; д) визначення та опис газетної статті як першоджерела – елементів її паспортизації, довідкового апарату (рубрикація, постійне авторство та ін.), здійснення бібліографічного опису статті.

*Процесуальний етап* припускає такі напрямки: а) накопичення суспільно-політичного словника мовця; б) інтегрований розвиток усіх чотирьох мовних навичок: читання, говоріння, аудіювання й письма – на репродуктивному, реконструкційному і творчому рівнях; в) вихід на вільне спілкування на суспільно-політичні теми.

Безпосередня робота з текстом, відповідно до сучасних методик, дозволяє провести такі основні завдання: 1) завдання на контроль розуміння змісту тексту; 2) завдання на відтворення матеріалу статті; 3) ряд творчих завдань з використанням лексичного матеріалу і змістовних елементів статті (творчий рівень).

Указані напрямки роботи сприяють пошуку оптимальних форм організації роботи з газетним матеріалом. При цьому обов'язково варто враховувати: рівень підготовки студентів із предмета, їхню загальну ерудицію, досвід викладача, використання конкретної лексики, фразеології. Тому завдання першого типу мають на меті встановлення репродуктивного рівня студентів, яке відповідно оцінюється як задовільне. Другий тип (реконструкційний рівень) тренує їх у вільному, спонтанному володінні матеріалом. Для цього нами використовуються такі форми і методи, як оглядові, тематичні і проблемні бліц-політінформації, політичні дискусії, бесіди за «круглим столом», дидактичні ігри, привселюдний захист рефератів на політичні теми. Завдання третього рівня (творчого) – вирішення проблемних політичних задач, аналіз конкретних політичних та історичних ситуацій; дискусійний політклуб, політичний театр, «суди історії», тематичні стіннівки – актуальні при вивченні тем «Форми колективного обговорення професійної проблем», «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Культура усного фахового спілкування», тобто для наповнення фаховими матеріалами загальнотеоретичного спрямування курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Названі форми роботи з газетою не тільки закріплюють пройдений матеріал, але й надають студентам великої свободи творчості, уяви й дії, виховують культуру ведення дискусії, навчають знаходити рішення проблемних питань.

На *контрольно-коригувальному* етапі викладач може усно протестувати студентів головним чином для того, щоб з'ясувати, наскільки успішно вони володіють матеріалом з газет: нотатки в робочі зошити, закладки для опрацювання на інших предметах тощо. Саме так, на нашу думку, можна визначити, наскільки ефективно було вирішено завдання роботи з газетними текстами.

Четвертий етап – *першоджерельний* – це визначення елементів паспортизації статті, її довідкового апарату (рубрикація, постійне авторство та ін.), здійснення бібліографічного опису статті в газеті – орієнтований на подальшу роботу з газетами у професійній діяльності. Майбутні історики, політологи укладають списки й описи статей не випадково. Такі т.зв. «першоджерельні скарбнички» потрібні їм в подальшій роботі на науковими дослідженнями, у професійній діяльності. Роль викладача полягає лише у тому, щоб позитивно і професійно належно вмотивувати їх для такого виду діяльності, використовуючи кращі зразки з практики викладання курсу.

Наш досвід роботи зі студентами політологічного та історичного спрямування показав, що поведження з газетним матеріалом відповідно до запропонованої моделі поетапної організації навчально-пізнавальної діяльності є значно ефективнішим в порівнянні зі стихійним підходом, який переважає у практиці. Розглянуті нами основні види роботи над газетними текстами сприятимуть професійному зростанню майбутніх фахівців. Їх метою є вироблення в студентів навичок читання різностильової літератури за фахом, а також розширення теоретичних знань, здобутих у виші. Перспектива вбачається нами у розробці навичок роботи з текстами інших джерел суспільно-політичної літератури

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова Н. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі роботи з газетними текстами / Н. Борисова // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. / МОН України, Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Вип. 8. – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2010. – С. 29–38.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 144 с.
3. ДСТУ 3017:2015 – Національний стандарт України. «Інформація та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять».
4. Луканина М. В. Газетный дискурс через призму теории коммуникации / М. В. Луканина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 123–132.
5. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.
6. Шадриков В. Д. Познавательные процессы способности в обучении / В. Д. Шадриков, М. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

*Наукові інтереси* – методика викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

УДК 37.016:81'25

## ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Ірина ГУСЛЕНКО (Харків, Україна)*

**І.Ю.Гусленко. Формування граматичної перекладацької компетентності.**

*У статті розглянуто формування граматичної перекладацької компетентності як складової лінгвістичної або мовної компетентності перекладача та компоненту компетентнісної моделі професійної підготовки.*

*Проаналізовані підходи до формування граматичних навичок у майбутніх перекладачів та систематизовані граматичні відмінності вихідної мови та мови перекладу. Граматична компетентність визначена як така, що базується на знанні іноземної граматики та навичках відтворення граматичних явищ у перекладі.*

*Обґрунтовано доцільність відокремлення дисципліни «Практика перекладу: граматичний аспект» з метою акцентування уваги студентів до розбіжностей між мовами (від морфології до синтаксису), формування навичок аналізу граматичної будови іноземного речення, визначення граматичних явищ, які знаходяться в сфері перекладацької, а не мовної компетентності і потребують перекладацьких рішень.*

*На основі антропоцентричного та комунікативно-функціонального підходів до розуміння перекладацької діяльності та когнітивної моделі перекладу визначається, що перекладацький процес – це здатність співвідносити концепти зі значенням мовних одиниць у мові перекладу. Таким чином, формування граматичної компетентності перекладача має бути орієнтоване на практичне використання мови та формування навичок відтворення граматичних явищ з урахування комунікативної ситуації.*

**Ключові слова:** підготовка перекладачів, комунікативна спрямованість навчання, перекладацька компетентності, граматична перекладацька компетентність, формування граматичних перекладацьких навичок, граматичний аспект перекладу, граматичні відмінності ВМ та МП, перекладацька діяльність.

**І.Ю.Гусленко. формирование грамматической переводческой компетентности.**

*В статье рассматривается формирование грамматической переводческой компетентности как составляющей лингвистической или языковой компетентности переводчика и компонента компетентностной модели профессиональной подготовки.*

*Проанализированы подходы к формированию грамматических навыков у будущих переводчиков и систематизированы грамматические отличия исходного языка и переводящего языка. Грамматическая компетентность определена как компетентность, которая базируется на знании иноязычной грамматики и навыках передачи грамматических аспектов в переводе.*

*Отмечается, что дисциплина «Практика перевода: грамматический аспект» позволяет акцентировать внимание студентов на грамматических различиях, которые существуют в языках, развивать навыки анализа грамматического строения иноязычного предложения и выявлять грамматические явления, которые находятся в сфере переводческой компетентности и требуют переводческих решений.*

*На основе антропоцентричного и коммуникативно-функционального подходов к пониманию переводческой деятельности и когнитивной модели перевода определяется, что переводческий процесс – это умение соотносить концепты со значением языковых единиц в языке перевода. Сделан*

вывод, что формирование грамматической компетентности переводчика должно быть ориентировано на практическое использование языка и развитие навыков передачи грамматических явлений с учетом коммуникативной ситуации.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка переводчика, коммуникативная направленность обучения, переводческие компетентности, грамматическая переводческая компетентность, формирование грамматических переводческих навыков, грамматический аспект перевода, грамматические различия ИЯ и ПЯ, переводческая деятельность.

**Iryna Guslenko. formation of translator's and interpreter's grammatical competence.**

*The paper focuses on formation of translator's and interpreter's grammatical competence as part of translator's and interpreter's comprehensive linguistic or language competence and as an integrated component of a competency model of professional training.*

*Formation of grammar skills of translator students is analyzed from the point of view of different researchers; the differences between the grammar of the source language and the target language are systematized. The grammatical competence is defined as the one that is based on the knowledge of the foreign language grammar and skills of rendering the grammatical aspects in translation.*

*The importance of the training discipline "Practice of translation: grammar aspects" is justified as far as it aims to focus students' attention on grammatical differences between the languages (both in morphology and syntax). It also facilitates the further development of skills of analyses of foreign sentence structure and comparison of the source language and the target language and identification of the grammatical aspects that are not linguistic in their character but are in the sphere of translation competence, thus they require specific translation approaches.*

*Relying on anthropocentric, communicative and functional approaches to translation as well as on the cognitive model of translation, it is concluded that the process of translation is connected with the awareness that translation is not about the words but it is more about the ideas and translator's/interpreter's capability to match the concepts of the source language with linguistic units in the target language.*

*In conclusion it is suggested that translator's and interpreter's grammatical competence should be formed on the base of the practical use of the language and communicative approach.*

**Key words:** translator's and interpreter's training, communicative approaches to training, translator's and interpreter's competences, grammatical translator's and interpreter's competence, formation of grammatical skills, grammar aspect of translation, grammar differences of source and target languages, translation and interpreting.

Підготовка майбутніх перекладачів перш за все пов'язана з формуванням у них численних професійних компетентностей, однією з яких є лінгвістична або мовна компетентність, яка визначає рівень володіння мовою та здатність застосування її у мовленнєвій діяльності. Лінгвістична компетентність – багаторівнева структура з багатьма компонентами – складається не тільки з лексичних знань та здатності розуміти змістові відрізки мови і використовувати їх в тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови, а й з уміння вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури.

Необхідно зазначити, що формування граматичних навичок при навчанні іноземних мов є широко дослідженою проблемою, у той час як граматична складова підготовки перекладачів вивчена не так докладно, попри те, що вона має свої особливості, пов'язані зі специфікою перекладу текстів різної стилістичної та професійної спрямованості. Зважаючи на те, що бездоганне знання норм мови (у тому числі й граматичних) та навички застосування мовних знань для створення адекватного перекладу є найважливішою умовою та головним інструментом успішної професійної діяльності перекладача, – формування граматичних навичок у майбутніх перекладачів є актуальною проблемою, якій необхідно приділяти достатню увагу в процесі навчання.

Аналіз досліджень з питання формування граматичних навичок у студентів перекладацьких відділень дав змогу узагальнити проблеми, які знайшли відображення в роботах з перекладознавства та методики навчання перекладу. Наприклад, серед нечисленних іноземних дослідників, які привертали увагу до граматичних проблем перекладу були Крістіана Норд, Сігмунд Квам, Крістіан Шматт. Комплексне вивчення граматичних особливостей перекладу, представлене у роботах таких вітчизняних науковців як В. І. Карабан, В. В. Коптілов, І. В. Корунець, Н. Ф. Гладуш та ін. Особливості граматичної компетентності перекладача та її зміст розглядали Е. Б. Горбач, Ігнаткова (Швецова) С. В., А. В. Сакаєва та Т. А. Шовкова. Обґрунтуванню методик та систем вправ для формування граматичних навичок у студентів перекладацьких відділень присвячена низка робіт та дисертаційних досліджень (Лебедева М. В., Ольховська А. С., Остроушко О. А., Переверткіна М. С.). Найбільш широко розглянуті перекладознавцями граматичні трансформації при перекладі текстів різної спрямованості (Ємеліна О. В., Залевська Н. В.,

Петренко А. Д., Селіванова О. А. та інші), що також важливо для формування навичок перекладу, необхідних для майбутньої професійної діяльності студентів.

Мета статті – обґрунтування необхідності формування граматичної перекладацької компетентності як складової лексичної компетентності перекладача.

Попри зазначені вище дослідження, стосовно формування граматичних навичок у перекладачів, які деякі автори виділяють в окрему граматичну перекладацьку компетентність (Амеліна С. Н., Горбач Е. Б., Ігнаткова (Швецова) С. В., Сакаєва А. В. та Шовкова Т. А. тощо), питання про наявність граматичних труднощів перекладу є досить дискусійним і піддається сумніву доцільність розподілу труднощів, які виникають при перекладі, на лексичні та граматичні. Знання граматичних норм та навички використання граматичних трансформацій при перекладі, тобто, адекватне відображення значень однієї мови засобами іншої, визнаються базовими складовими лінгвістичної компетентності перекладача, але граматичні труднощі перекладу, на думку І. С. Алексєєвої, при всій їх об'єктивності, більшою мірою стосуються не перекладу, а тільки мови, тобто мають формуватися під час навчання мови, а не перекладу [2, с. 201; 3, с. 34]. Зазначається, що граматичні труднощі, які виникають при перекладі, – не такі вже й значні, що обумовлено подібністю граматичних категорій у індоєвропейських мовах. Оскільки граматичний лад будь якої мови так чи інакше віддзеркалює ту систему логічних зв'язків, за допомогою якої ми сприймаємо та відображуємо навколишній світ, то ця система логічних зв'язків універсальна і від специфіки мови не залежить. Під час навчання іноземної мови зіставляються іншомовні засоби вираження граматичних значень з тими, які відомі з рідної мови і які у більшості випадків мають відповідності, тому вони не мають перекладацьких труднощів і засвоюються студентами на етапі навчання іноземної мови, а мовна компетентність передбачає повноцінне володіння знаннями про такі тотожності [2, с. 201-202]. Тобто, граматичні навички мають формуватися під час навчання мови, а не перекладу.

З іншого боку, С. В. Ігнаткова (Швецова) доходить висновку, що іншомовна граматична компетенція є невід'ємним компонентом професійної компетентності перекладача як частина самостійної соціолінгвістичної (мовної) компетентності та одночасно базовим елементом комунікативної компетентності. За її думкою, іншомовна граматична компетенція відіграє важливу роль у розвитку текстової, технічної і прагматичної компетентностей. Таким чином, граматична компетентність має проміжний характер та є базою для розвитку декількох компетентностей у структурі професійної компетентності перекладача [6].

В. І. Карабан, з визнанням важливості граматичних навичок для перекладача, говорить про те, що повнота, точність перекладу значною мірою залежить від того, наскільки правильно перекладач визначає і розуміє граматичні форми, синтаксичні конструкції та структуру речення. І на прикладі науково-технічних текстів доводить, що знання граматики та способів передачі граматичних явищ важливіше за знання термінології, тому, що відповідники термінів можна достатньо швидко знайти у спеціальному перекладному словнику, тоді як пошук відповідника граматичної форми або синтаксичної конструкції може виявитися досить довгим, якщо не знати перекладного відповідника певного граматичного елементу [7, с. 6].

Найбільші труднощі при перекладі, безумовно, виникають тоді, коли перекладач стикається з певними розбіжностями вихідної мови (ВМ) та мови перекладу (МП) як на рівні морфології, так і на рівні синтаксису.

В. І. Карабан виділяє чотири групи граматичних труднощів перекладу: 1) розбіжності в будові мов, у наборі їхніх граматичних категорій, форм та конструкцій; 2) різний обсяг змісту подібних у двох мовах форм і конструкцій; 3) граматичні явища мови тексту оригіналу, що мають відмінні від відповідних граматичних явищ МП функціональні характеристики; 4) граматичні явища, що мають різні частотні характеристики в мовах оригіналу й перекладу, викликані розбіжностями в мовностилістичних нормах текстів мовами оригіналу й перекладу [8, с. 17-18].



На думку Л. К. Латишева розбіжності в системах мови оригіналу та перекладу, на рівні морфології можуть бути обумовлені такими факторами:

- а) в одній з мов відсутня категорія, властива іншій мові;
- б) у середині однієї і тієї ж категорії різні членування;
- в) лінгвістичні категорії не цілком збігаються за обсягом значення.

На рівні синтаксису до таких факторів увійшли:

1) розбіжності норм вихідної мови і мови перекладу, з якими ми стикаємося в тих випадках, коли зміст фрази зрозумілий, однак викликає уявлення про неправильність мови (нормативні відхилення);

2) розбіжності узусу в середовищі носіїв вихідного і переводить мов [9, с. 189].

Тобто, мова, по-перше, йде про труднощі зумовлені відсутністю експлікації граматичного значення в МП або ВМ та, по-друге, про ті випадки, коли спостерігаються розбіжності в структурі граматичного значення в системі мови.

Розвиток антропоцентричного підходу до розуміння перекладацької діяльності та дослідження когнітивних процесів мовлення сприяв розробці когнітивної моделі перекладу та виокремлення когнітивних елементів перекладацького процесу [13, с. 95]. В межах зазначеного напрямку пропонується положення про переклад концептів, а не вербальних форм [1, с. 224]. Комунікативно-функціональний підхід розглядає перекладацький процес як здатність «бачити за словами думку» та вміння співвідносити концепти зі значенням мовних одиниць у мові перекладу [12, с. 111.]. Визначається, що специфіка перекладу обумовлена також розбіжностями у структурах мов оригіналу та перекладу, розбіжностями «мовних картин світу» носіїв ВМ та МП. А типологічні характеристики різних мов дають можливість висловити одну й ту ж ідею різними засобами, в одній мові – лексичними, а в іншій – граматичними.

Виходячи з цього, С. В. Ігнаткова (Швецова) робить висновок про те, що перекладацький процес передбачає наявність у перекладача здатності розуміння, інтерпретації, проникнення у зміст вихідного повідомлення, а культурні та лінгвістичні знання (у тому числі знання граматичного ладу мови) – є первинною базою з якої починається процес розуміння [5, с. 36]. А іншомовна граматична компетентність як частина самостійно відокремлюваної мовної компетентності та як складовий елемент комунікативної компетентності є обов'язковим та невід'ємним компонентом компетентнісної моделі підготовки професійного перекладача.

Формування граматичної компетентності перекладача базується на отриманні всього спектру граматичних знань від морфології до синтаксису, але особливістю є те, що граматична перекладацька компетентність пов'язана не тільки зі знанням іншомовної граматики, а й навичками відтворення граматичних явищ у перекладі.

Неможливо не погодитися з думкою Е. Ф. Зеєра, висловленою у його дослідженнях, щодо становлення особистості у професійно-освітньому просторі, про те, що формування більшої частини професійних компетентностей відбувається «при вивченні комплексу дисциплін, а також у процесі практичної і самостійної роботи тих, хто навчається» [4, с. 10].

Безумовно, формування і розвиток перекладацьких компетентностей, у тому числі й і граматичної, має здійснюватись у комплексі під час навчання в університеті і вивчення спеціальних дисциплін. Але з тим, вважаємо також доцільним відокремлення серед них аспекту, спрямованого на вдосконалення граматичних знань та формування навичок граматичних трансформацій при перекладі та аналізу. Саме на це спрямована дисципліна «Практика перекладу: граматичний аспект», яка дозволяє привернути увагу студентів до особливостей граматичних структур ВМ та МП з урозумінням того, що граматична сторона мови має сприйматися перекладачем не як система елементів та відносин, а як система «дій, стратегій та факторів, які повторюються та зумовлюють вибір того чи іншого граматичного оформлення вислову» [10, с. 236]. На заняттях студенти вчать бачити зв'язки між частинами речення, оскільки нездатність визначити такі зв'язки та недосконале знання граматики часто призводить до нерозуміння тексту. Для покращення розуміння студентами синтаксису використовується граматичний порівняльний аналіз оригінального тексту і

тексту перекладу або переклад речень з певними граматичними елементами із застосуванням відповідних трансформацій, які заздалегідь обговорюються.

З тим, студенти мають розуміти, що процес перекладу не обмежується алгоритмом правил вибору того чи іншого граматичного засобу, який є відповідником явища ВМ у МП. Дуже часто висловлювання формується не за правилами, а відповідно до комунікативних стратегій, стратегій мовної поведінки у відповідній ситуації та у відповідному контексті. Саме тому формування граматичної компетентності перекладача має бути орієнтоване на практичне використання мови та формування навичок відтворення граматичних явищ з урахування комунікативної ситуації.

Отже, хоча «відмінності між текстами в граматичному плані менш виразні, ніж відмінності лексичні, однак вони не менш важливі й різноманітні» [11, с. 233], саме до цього необхідно привертати увагу студентів, формувати у них навички аналізу граматичної будови іншомовного речення шляхом зіставлення мови оригіналу з мовою перекладу, вчити виділяти ті граматичні явища, які знаходяться в сфері перекладацької, а не мовної компетентності і потребують перекладацьких рішень.

Відокремлення дисципліни граматичний аспект перекладу дає можливість не тільки удосконалити знання студентів з окремих розділів граматики, а розвиває вміння аналізувати різні варіанти перекладу, з точки зору семантичних, функціональних та комунікативних відмінностей, формує граматичну перекладацьку компетентність як здатність застосовувати перекладацькі відповідності та знаходити нестандартні перекладацькі рішення.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеева Л. М., Шутёмова Н. В. Когнитивное «пробуждение» переводоведения / Л. М. Алексеева, Н. В. Шутёмова // Вестн. Перм. ун-та. – Пермь, 2012. – № 1(17). – С. 244-248.
2. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева – М.: Издат. центр «Академия». – 2004. – 352 с.
3. Алексеева И. С. Современное состояние теории перевода в России (критический обзор) / И. С. Алексеева // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – Вып 1. – СПб. – 2008. – С. 26-39.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2011. – № 8. – С. 3-14
5. Игнаткова (Швецова) С. В. Развитие иноязычной грамматической компетенции переводчика как характеристики языковой личности / С. В. Игнаткова (Швецова) // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 34-38.
6. Игнаткова (Швецова) С. В. Применение коммуникативно-когнитивного обучения в процессе профессиональной подготовки переводчиков / С. В. Игнаткова (Швецова) // Медицина и образование в Сибири. – 2014. – № 1. – Режим доступа : [http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/annotacy\\_full.php?id=1278](http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/annotacy_full.php?id=1278). – Загл. с экрана.
7. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В'ячеслав Іванович Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 564 с.
8. Карабан, В'ячеслав. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову / В. І. Карабан. – Частина 1 : Граматичні труднощі. – Флоренція; Гранада; Київ: Tempus. – 1997. – 317 с.
9. Латышев Л. К. Курс перевода (эквивалентность и способы ее достижения) / Л. К. Латышев. – М. : Международные отношения, 1981. – 248 с.
10. Лебедева М.В. Формирование грамматической компетенции переводчика на материале употребления сослагательного наклонения (английский язык) / М. В. Лебедева // Вестник Томск. гос. ун-та. – Томск, 2008. № 2 (58). – С. 235-239.
11. Остроушко О. А. Деякі граматичні труднощі англо-українського перекладу (на матеріалі інформаційних текстів) / О. А. Остроушко // Філологічні студії. Наук. вісник Криворізь. держ. пед. ун-ту. – 2012. - Вип. 7. – С. 232-244.
12. Петрова О. В. Переводческие стратегии в свете коммуникативно-функционального подхода к переводу / О. В. Петрова // Вестн. Нижегород. гос. лингв. ун-та. Проблемы перевода и переводоведения. – Нижний Новгород, 2011. – № 14. Ремхе И. Н. С.105-113.
13. Ремхе И. Н. Статус модели в лингвистических науках и ее реализация в когнитивном моделировании языка / И. Н. Ремхе // Вестн. Челябин. гос. ун-та. – Челябинск, 2007. – №8. – С. 94-98.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Гусленко** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія».

*Наукові інтереси:* методика навчання письмового перекладу, проблеми викладання галузевого перекладу.

УДК 811.111

## ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ “УМОВНИЙ СПОСІБ” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ: ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА ПІДХОДІВ

**Тетяна ДАЦЬКА (Кропивницький, Україна)**

Стаття базується на порівнянні термінів та підходів, які використовуються в підручниках з практичної граматики англійської мови при висвітленні теми “Умовний спосіб”. Огляд підручників дозволяє зробити висновок про те, що підручники умовно можна розділити на два типи, залежно від того, яка при викладенні теми використовується термінологія, який обрано підхід, та коли підручник був опублікований. Підручники вітчизняних авторів та/або ті, які переважно опубліковані раніше, розглядають цю тему як частину граматичної будови мови, при цьому менше звертаючи увагу на функції такого типу речень. У виданнях англомовних авторів, навпаки, наголос робиться на функціях та значеннях, але, як правило, не подається всього різноманіття умовних речень, натомість розглядаються найбільш уживані. Англомовні видання також не враховують специфіки граматичної будови мов студентів, які вивчають англійську як іноземну. Жоден з підходів сам собою не може повністю задовольнити потреби студентів факультетів іноземних мов педагогічних ВНЗ, оскільки майбутні вчителі повинні добре орієнтуватися в граматиці англійської мови як системи, але разом з тим, мають чітко усвідомлювати комунікативну вагу будь-якого елемента цієї системи, бо навчати учнів вони будуть з позицій комунікативного підходу. Тож при навчанні студентів граматики англійської мови, на думку автора, доцільним буде поєднання двох вищезгаданих підходів. Один із способів досягти цього полягає в навчанні студентів критично оцінювати підручники з практичної граматики англійської мови та в усвідомленні варіантності у використанні термінів на позначення тих самих граматичних явищ, як це відбувається з реченнями умовного способу.

Ключові слова: граматична компетенція, умовний спосіб, речення умовного способу з реальною та нереальною умовою, граматична термінологія, система мови, функціональний підхід.

*Tetiana Datska. Teaching English Conditional sentences to TEFL students: terminology variations and methodology approaches. This paper is an overview of the terms and ways that are adopted by authors when they elicit the peculiarities of forms and functions of the sentences that are most often referred to in English textbooks as Conditional sentences. The overview of the Grammar textbooks makes it possible to conclude that depending on the terminology, approaches to explaining grammar points and the time / place of publishing all books can be roughly divided into two groups: those published earlier / by Ukrainian or Russian authors and those published recently / by English authors. Both groups of textbooks have positive and negative assets. The newer / foreign textbooks tend to adopt a functional / communicative approach but they fail to take into consideration grammar peculiarities of learners' native languages, which directly affects the acquisition of English grammar skills and thus the formation of English grammar competence. While the textbooks published in this country tend to have The Conditional / Oblique / Subjunctive Mood (as it is referred to in the books published here) as part of Grammar as a structure. Neither of approaches seems to completely meet the needs of the students, majoring in TEFL, who need to be knowledgeable of English Grammar as a structure and be absolutely confident of the functions and contexts in which certain grammar structures produce certain meanings. The author's idea is that prospective English language teachers will benefit most if both approaches are combined. One of the ways to overcome the difficulties in combining the two approaches is teaching the students to critically approach the Grammar textbooks they use, and make them aware of the terminology variations along different sources.*

Key words: grammar competency, Conditionals, Conditional sentences I-IV, grammar terminology, language system, functional / communicative / structural approach to teaching grammar.

*Татьяна Дацкая. Преподавание темы “Сослагательное наклонение” в английском языке студентам педагогических ВУЗов: вопросы терминологии и подходов. Статья базируется на сравнении терминов и подходов, используемых в учебниках по практической грамматике английского языка при освещении темы “Сослагательное наклонение”. Обзор учебников позволяет сделать вывод о том, что их можно разделить на два типа в зависимости от используемых терминов и подходов, а также времени публикации. Учебники отечественных авторов и / или те, которые были опубликованы ранее, рассматривают эту тему как часть грамматического строя языка, при этом меньше обращая внимание на функции такого типа предложений. В изданиях англоязычных авторов более пристальное внимание обращается на функции и значения, но, как правило, не предоставляется все разнообразие предложений сослагательного наклонения, а рассматриваются наиболее используемые паттерны. Кроме того, англоязычные издания не учитывают специфику грамматического строя языков учащихся. Сам по себе никакой из подходов не в состоянии удовлетворить всем потребностям студентов факультетов иностранных языков педагогических ВУЗов, так как будущие учителя должны хорошо ориентироваться в грамматике английского языка как системы, но вместе с тем, должны также понимать коммуникативную важность каждого элемента системы, поскольку обучать учеников они будут с точки зрения коммуникативного подхода. Поэтому при обучении студентов грамматике английского языка, по мнению автора, целесообразно объединение двух вышеупомянутых подходов. Один из способов достичь этого – обучать студентов критическому анализу учебников по грамматике английского языка, а также посредством осознания вариантности в использовании терминов, используемых для обозначения одинаковых грамматических форм или*

явлений.

*Ключевые слова:* грамматическая компетенция, сослагательное наклонение, предложения сослагательного наклонения с реальным и нереальным условием, система языка, функциональный подход, грамматическая терминология.

Формування граматичної компетенції у процесі вивчення англійської мови є важливим складником кваліфікованої підготовки філологів та майбутніх вчителів, а успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції, оскільки саме граматики допомагає зрозуміти логіку мислення та оформлення думки іноземною мовою [6, с.1].

Важливість та необхідність оволодіння граматичною стороною мовлення для вирішення комунікативних завдань спілкування логічно впливає також із практичної мети навчання іноземної мови у вищих мовних навчальних закладах освіти [9; 6, с.1].

Тож проблемні питання граматики традиційно привертають увагу і дослідників-мовознавців [4; 5], і методистів [1; 6]. Проте мало звертається уваги на метамову граматики – терміни, якими описуються граматичні явища та структури, що грає далеко не останню роль в оволодінні англійською граматичною компетенцією. Досвід викладання практичної граматики на сучасному етапі розвитку граматичної та мовознавчої та методичної науки й літератури свідчить про певну неоднотайність та неузгодженість термінології – однакові граматичні явища чи поняття часом позначаються різними термінами, або той самий термін позначає різні чи схожі явища. Особливо яскраво, на нашу думку, в англійській мові це виявляється на прикладі теми *Умовний спосіб дієслова*. Разом з тим, учитель англійської мови в сучасних умовах має змогу користуватися великою кількістю підручників та довідників з практичної граматики, що при недостатній обізнаності з термінологічними розбіжностями у позначенні тих самих явищ може створити проблеми на шляху формування граматичної компетенції учнів. Власне, ідея цієї статті з'явилася після того, як студентка-практикантка під час уроку використала термін *Present Indefinite* замість *Present Simple* і це ускладнило виконання вправи, хоча тема учнями вже була вивчена і засвоєна. Іншого разу це була ситуація на іспиті з граматики, коли студент при висвітленні питання *Умовний спосіб* послуговувався тільки тими підходами, які є в іноземних підручниках з англійської мови, згадуючи речення типу *Conditional 0 – Conditional III*, що є цілком правильним, але, на нашу думку, недостатнім для майбутнього учителя англійської мови, оскільки варіативність речень умовного способу не зводиться тільки до вищезгаданих. Використання традиційних вітчизняних підручників з граматики англійської мови суттєво доповнило б інформацію про *Умовний спосіб* саме з точки зору вивчення англійської мови як іноземної носієм української / російської мови.

Тож **метою** цієї статті є встановити особливості термінологічних розбіжностей при висвітленні теми *Умовний спосіб дієслова* через аналіз вітчизняних та іноземних підручників і посібників з практичної граматики англійської мови різних років видання. Обсяг оглянутої літератури ні в якому разі не претендує на вичерпність. Але й він дає змогу зробити певні узагальнення стосовно різниці в термінології, підходах до викладання теми, різниці у виокремленні кількості дієслівних форм умовного способу та в об'ємах деталізації інформації всередині цієї теми.

Слід зазначити, що нові підручники для перекладацьких відділень ВНЗ вже враховують новітні тенденції у викладанні практичної граматики англійської мови [8; 12], у той час як під час навчання студентів педагогічних ВНЗ досі переважно використовуються традиційні підручники. Переформатування викладання граматичного матеріалу автори пояснюють кількісними та якісними змінами, що відбулися в теоретичній та педагогічній граматиці за останні десятиріччя. Більший наголос на використання функціональних моделей в граматиці та зміна орієнтації навчання на користь комунікації, наближеної до рівня носіїв мови, і відповідно, на користь збільшення питомої ваги розмовного стилю мовлення [12, с.7] дозволили подолати такі недоліки традиційних підручників з граматики, як використання застарілої лексики та переважання системності у граматичних поясненнях, що є цілком доцільним та виправданим для студентів, які досконало вивчають англійську мову як

користувачі, проте навряд чи будуть викладати її як іноземну. Тому під час удосконалення граматичної компетенції студентів педагогічних ВНЗ, на нашу думку, не варто повністю відмовлятися від традиційного системного підходу до вивчення граматичних явищ.

Розглянемо з допомогою якої термінології та в яких обсягах викладається тема *Умовний спосіб дієслова* у низці підручників з практичної граматики англійської мови.

У підручниках з граматики англійської мови відсутня усталена назва для речень, які не потрапляють у категорію дійсного або наказового способу. Форми дієслова умовного способу в традиційних граматиках описуються в розділі *Дієслово* і узагальнено називаються *the Oblique Moods* [7; 10], *the Subjunctive Mood* [2; 3]. В іноземних виданнях, які часто побудовані як довідники, де граматичний матеріал викладається за функціональним принципом, частіше використовується назва *Conditionals* [11; 14]. Звертає на себе увагу той факт, що часто в підручниках термін *Subjunctive* позначає і окремі форми дієслова і умовний спосіб загалом.

Як правило, тема *Умовний спосіб* у підручниках з граматики є частиною теми *Дієслово*. Проте, у нових виданнях для студентів-перекладачів та філологів ця тема розглядається, наприклад, у частині під назвою *Modality* [12, с.9-16], де крім форм умовного способу розглядаються також і модальні дієслова. Загалом тема поділена на дві частини: *Subjunctive* та *Conditionals*. До секції *Subjunctive* віднесено сталі вирази умовного способу, які слід запам'ятовувати (*the formulaic subjunctive*), наприклад *So be it then*; речення з підрядними, у яких висловлюється рекомендована, бажана і т.п. дії (*the mandative subjunctive*), наприклад *She advised that he should / change the job; were-subjunctive, past forms (It's time; would rather structures; as if structures), finite purpose clauses* (підрядні, які вводяться сполучниками *so that, in order that, lest*). Наприклад, *I was going to start early so that I should not get stuck*. У частині з назвою *Conditionals* розглядаються речення з дієсловами в умовному способі з реальною та нереальною умовами. Тут розглядаються такі зразки з реальною умовою, як *If the children have fun, they are happy* (present-present); *If the children have fun, they'll be happy* (present-future); *If you find the book, bring it here at once* (present-imperative); *I'll clean the flat if you'll do the shopping* (future-future, requests for help and cooperation). У частині, де висвітлюються речення з нереальною умовою, розглядаються такі випадки використання умовного способу: *unreal present conditionals, unreal past conditionals, mixed past / present conditionals, wishes*. Перевагами цього підручника є наявність схем та алгоритмічних таблиць, сучасна лексика у вправах, значна увага надається висвітленню нових тенденцій у використанні речень умовного способу.

Практична граматика англійської мови [8] розрахована на широке коло навчальних закладів (від середньої школи до корективних курсів у ВНЗ, включаючи факультети іноземних мов університетів, зокрема при навчанні англійської мови як другої іноземної) та побудована на матеріалі, засвоєння якого передбачається програмами середньої та вищої немовної освіти, і обсяг якого є достатнім для забезпечення практичного володіння англійською мовою [8, с.6]. У посібнику описуються умовні речення з реальною та нереальною умовою [8, с.230-233]. Серед речень з реальною умовою розглядаються такі, у яких умова й результат відносяться до теперішнього / минулого / майбутнього часу, наприклад: *If it is cold, I stay at home. / If I felt bored, I called a friend. / If I do aerobics every day, I'll get slim soon*. Серед речень з нереальною умовою розглядаються такі: 1) нереальна умова у теперішньому часі, наприклад: *If we had a million dollars, we would buy a villa*; 2) нереальна умова у минулому часі, наприклад: *If a had discovered a new planet, I would be famous now* (результат у теперішньому часі); *If he had not got injured, he could have become a champion* (результат у минулому); 3) речення з *wish*, де *wish* відноситься до теперішнього часу, наприклад: *I wish I lived in Paris*; та такі, де *wish* відноситься до минулого часу, наприклад: *I wish I had bought that car*. Серед речень з нереальною умовою у минулому часі розглядаються такі, у яких результат у теперішньому часі та результат у минулому часі. Термінологія та підходи до висвітлення теми *Умовний спосіб* у вищезгаданому підручнику застосовується нові, а граматичний матеріал викладається тематично і системно.

У книзі *First Certificate Language Practice* [14], яка розрахована на рівень B2, речення умовного способу розглядаються в розділах *Conditionals* та *Wishes and related forms*. Пояснення тут доволі короткі. *First Conditional* описує реальні ситуації, наприклад: *If you fall, I won't be able to catch you*. *Second Conditional* описує ситуації нереальні чи уявні, наприклад: *If you fell, you would hurt yourself*. Згадується, що форма *were* використовується замість *was* у офіційному мовленні. На позначення цих форм використовується назва *Past Simple Tense*, а сама ситуація описується як така, що стосується майбутнього часу. Уявні або нереальні ситуації в минулому описуються за допомогою *Third Conditional*, наприклад: *If John had studied more, he would have got better marks*. Згадуються також *Mixed Conditionals* – речення, у яких умова, наприклад, стосується минулого часу, а результат – теперішнього: *If you had saved some money, you wouldn't be so hard up now* [14, с.36-37].

У розділі *Wishes and related forms* пояснюється використання *I wish* – речення для побажань, які стосуються теперішнього, минулого та майбутнього часу. Згадується також речення типу *I wish somebody would do something*. *If only* позначає варіант речення з *I wish*, але вважається більш підсиленим. Є пояснення для речень з формулами *It's time..., I'd rather..., Suppose..., Imagine...*, наприклад: *Suppose you lost your key. What would you do?* [14, с.42-43].

У підручнику *Advanced Learner's Grammar* [11] *the Subjunctive* позначає форму інфінітива без частки *to*. Зазначається, що ця форма дієслова використовується у формальному стилі мовлення (закони, юридичні документи, інструкції, поетичні твори, непряма мова) для висловлення ідеї, що щось важливо / потрібно зробити. Альтернативною формою *Subjunctive* дієслова *be* є форма *were*, яку називають *the past subjunctive*. Вона використовується для позначення уявних дій у теперішньому чи майбутньому, а також в реченнях умовного способу [11, с.130].

Зазначається, що форми з *Subjunctive* у британському варіанті англійської мови характерні для офіційних текстів та ситуацій спілкування, у той час як форма *should+Infinitive* є формою, якій британські мовці віддають перевагу. В американському варіанті англійської мови форми *Subjunctive I* вважаються менш офіційними і частіше використовуються в мовленні [11, с.130]. Форми минулого часу використовуються для вираження нереальних / неможливих ситуацій в минулому (*the 'unreal' past*). Позитивним є те, що у вищезазначеному підручнику наголошується на стилі використання та типах документів, де можуть використовуватися певні форми. У традиційних підручниках з граматики більше звертається уваги на форми та правила їх використання, але не так багато уваги звертається на сферу використання, ось чому варто було б поєднувати ці два типи підручників та підходів до вивчення граматики англійської мови.

У підручнику *Грамматика англійського языка* [2] на позначення усіх форм дієслова умовного способу використовується термін *the Subjunctive Mood*. Терміном *the Present Subjunctive* позначаються форми інфінітива без частки *to*, який використовується на позначення дій у теперішньому чи майбутньому [2, с.134]. *The Past Subjunctive* – форми, які співпадають з формами *Past Indefinite*, при цьому форма *were* використовується для всіх осіб. *The Past Subjunctive* позначає нереальні умови, які стосуються теперішнього чи майбутнього часу у підрядних реченнях умови.

Усі решта форм дієслова в умовному способі описуються як *the analytical forms of the Subjunctive Mood*, наприклад *...proposed that pocket-handkerchief should be spread...*; *...Yates wished Bing would stop thanking him; ... that he might not see the sun set* [2, с.135]. Зазначається, що нереальна умова в підрядних реченнях теперішнього часу позначається формами дієслова у дійсному способі *the Past Indefinite*, а в минулому – *Past Perfect* [2, с.136], наприклад *...that if she had shouted aloud she would not have heard her own voice; They looked as if they were fighting for their life*. Таке пояснення є відмінним від пояснень у підручниках, де зазначається, що форми умовного способу дієслова збігаються з минулими формами дієслова у дійсному способі, але не тотожні їм [3, с.86-87].

Мета посібника *Практична граMATика англійської мови* [10] – дати студентам основи теоретичних знань структури англійської мови, удосконалити граматичні навички за допомогою комплексу мовних, умовно-мовленневих і мовленневих вправ. На позначення

Умовного способу використовується загальний термін *The Oblique Moods*, які поділяються на *Unreal Moods*, що охоплює форми *The Conditional Mood* (форми *would do / have done*), *Subjunctive II* (*were, did / had done*) та *Problematic Moods*, які включають в себе *the Suppositional Mood* (*should do / have done*) та *Subjunctive I* (*be, do*) [10, с.4-15]. Перевагою цього посібника є те, що форми дієслова в умовному способі згруповані згідно частотності їхнього поєднання в реченнях, а особливості використання цих форм даються через речення-зразки. У секції *Unreal Moods* розглядаються такі зразки речень: *if-pattern, but for-pattern, as if / as though-pattern, wish-pattern, it is time – pattern, smb had better / would rather / had rather - pattern, otherwise – pattern*. *Problematic Moods* охоплюють 6 моделей речень, наприклад: 1) *It is necessary that somebody do / should do something*; 2) *She insists that somebody do / should do something*; 3) *It is natural that somebody do / should do something*; 4) *I think it possible that somebody do / should do something*; 5) *I fear lest somebody should do / have done something*; 6) *I fear that he might have missed the bus*.

Системне викладення граматичних тем у традиційних підручниках, на нашу думку, є їхньою перевагою у випадку навчання студентів педагогічних ВНЗ, бо майбутнім учителям слід мати якнайповніші знання англійської мови як системи і структури. Разом з тим, оскільки головна мета – навчити учнів використовувати мову для комунікації, то студент повинен чітко усвідомлювати, як саме працює ця система в комунікації і для навчання учнів оптимально відбирати тільки ті елементи граматичної будови мови, які є комунікативно релевантними, щоб добитися максимального рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції учнів. Тому важливо також використовувати новітні підручники, у яких значна увага надається саме функціям мовних одиниць.

Отож висвітлення особливостей у підходах та використанні термінів на позначення *Умовного способу* англійського дієслова у вітчизняних та іноземних підручниках з практичної граматики, які використовуються під час формування англомовної граматичної компетенції студентів факультетів іноземних мов вищих педагогічних закладів освіти, дає підстави зробити такі висновки:

1. Підручники та посібники умовно можна розділити на два типи, залежно від того, яка при викладенні теми використовується термінологія, який обрано підхід, та коли підручник був опублікований. Підручники вітчизняних авторів та/або ті, які переважно опубліковані раніше, розглядають тему *Умовний спосіб* як частину граматичної будови мови, при цьому менше звертаючи увагу на функції такого типу речень. Часто у традиційних підручниках використовується застаріла лексика та не вистачає вправ комунікативного спрямування. У виданнях англомовних авторів, навпаки, наголос робиться на функціях та значеннях граматичних форм, але, як правило, не подається всього різноманіття умовних речень, натомість розглядаються найбільш уживані. Англомовні видання також не враховують специфіки граматичної будови мов студентів, які вивчають англійську як іноземну.

Жоден з підходів, на нашу думку, сам собою не може повністю задовольнити потреби студентів факультетів іноземних мов педагогічних ВНЗ, оскільки майбутні вчителі повинні добре орієнтуватися в граматиці англійської мови як системи, але разом з тим, мають чітко усвідомлювати комунікативну вагу будь-якого елемента цієї системи, бо навчати учнів вони будуть з позицій комунікативного підходу. Тож при навчанні студентів граматики англійської мови доцільним буде поєднання двох вищезгаданих підходів.

2. Тому при вивченні теми *Умовний спосіб дієслова* студентам факультетів іноземних мов ВНЗ не слід обмежуватися використанням тільки нових чи традиційних підручників. Викладачам належить розвивати у студентів уміння критично оцінювати навчальну літературу та робити оптимальний вибір під час свого власного опанування граматикую та навчання учнів. Студент педагогічного профілю повинен знати набагато більше, ніж просто користувач англійської як іноземної, повинен мати системні знання з граматики і, разом з тим, добре орієнтуватися у функціонуванні цієї системи з усіма її відтінками, а також оптимально підбирати засоби та матеріали для навчання граматики та згладжувати імовірні неузгодженості у термінології чи методичних підходах до формування граматичних навичок, які можна спостерігати у різних авторів підручників з граматики.

3. Під час формування та вдосконалення англомовної граматичної компетенції студентів педагогічних ВНЗ доцільно було б поєднувати підручники, які викладають граматику як систему, з іноземними підручниками-довідниками. При цьому слід обов'язково знайомити студентів з особливостями висвітлення граматичних явищ та відмінностями у термінології у різних підручниках, таким чином розвиваючи у студентів здатність критично оцінювати навчальну літературу, відбирати оптимальні підручники для досягнення навчальних цілей у конкретних умовах шкільної освіти, згладжувати певні технічні неузгодженості між різними підручниками з граматики у термінології та підходах до пояснення різних граматичних тем. Таким чином забезпечується вміння самостійного професійного розвитку та вдосконалення студентів протягом їхньої подальшої кар'єри.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Борецька Г.Е. Методика навчання студентів-філологів граматично правильною англомовною писемною комунікації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 22 с.
2. Грамматика английского языка / В.Л. Каушанская, Р.Л. Ковнер, О.Н. Кожевникова и др. – М.: Страт, 2000. – 318 с.
3. Грамматика английского языка / И.А. Кобринна, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гузеева. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
4. Іванова О. В. Англомовні засоби вираження ірреальності // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко, (відп. ред) та ін. – К.: Міленіум, 2015. – Вип. 225.– С. 29-35.
5. Кхелілі О.І. Дослідження умовних речень у сучасних граматичних студіях // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: збірник наукових праць / укладачі: І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 58. – С.157-160.
6. Осідак В.В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 21 с.
7. Ганшина М.А., Василевская Н.М. Практическая грамматика английского языка. – М.: Высшая школа, 1964. – 548 с.
8. Практична граматики англійської мови з вправами. Базовий курс. За редакцією Л.М. Черноватого та В.І. Карабана. Вінниця: Нова книга, 2007. – 248 р.
9. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. університет та ін. – К.: Британська Рада, 2001. – 245 с.
10. Савенко Т.В. Практична граматики англійської мови. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – 172 с.
11. Foley M., Hall D. Advanced Learner's Grammar. – Harlow: Pearson Education Limited, 2003. – 384 p.
12. Karaban V.I., Chernovaty L.M. Practical Grammar of English. – Volume 2. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 282 p.
13. Swan M. Practical English Usage. New edition. – Oxford: OUP, 1995. – 658 p.
14. Vince M. First Certificate Language Practice. 4<sup>th</sup> edn. – Oxford: Macmillan, 2009. – 344 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Дацька** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* проблемні питання в навчанні практичної граматики англійської мови.

УДк 378,147:001.895:811.161.2

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ В КУРСІ «СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА (СИНТАКСИС)»

**Інна ДЕМЕШКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті висвітлено проблеми застосування інноваційної методики у викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)» у взаємодії з традиційними методами навчання, розглянуто складні випадки аналізу словосполучень, головних і другорядних членів речення, складні випадки аналізу односкладних речень. У викладанні теоретичних курсів мовознавчого циклу необхідно враховувати ідеї наукової парадигми, орієнтованої на особистість студента з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізувати в сучасній мовній освіті культуро-орієнтовані підходи до навчання мови. На сучасному етапі суспільством висуваються нові вимоги до системи освіти, форм, методів, принципів навчання, що сприятиме на якісно новому рівні підготувати студентів до*



майбутньої трудової діяльності, а досягти високих результатів у навчальному процесі можливо шляхом взаємодії традиційних та інноваційних процесів у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ.

В організації навчального процесу в системі підготовки спеціалістів-філологів використовується кредитно-модульна технологія викладання української мови у вищій школі, що передбачає оптимізацію освітнього процесу, посилення уваги до самостійної роботи студентів. Розглянуто дискусійні питання щодо проблеми другорядних членів речення в сучасному мовознавстві, проблеми односкладного речення в сучасному мовознавстві.

**Ключові слова:** інноваційна методика, традиційні методи навчання, концептуальні знання, дистанційне навчання, проект.

В статье освещены проблемы применения инновационной методике в преподавании курса «Современный украинский литературный язык (Синтаксис)» во взаимодействии с традиционными методами обучения, рассмотрены сложные случаи анализа словосочетаний, главных и второстепенных членов предложения, сложные случаи анализа односоставных предложений. В преподавании теоретических курсов языковедческого цикла необходимо учитывать идеи научной парадигмы, ориентированной на личность студента с его коммуникативными и познавательными потребностями, актуализировать в современном языковом образовании культурно-ориентированные подходы к обучению языку. На современном этапе обществом выдвигаются новые требования к системе образования, форм, методов, принципов обучения, это способствует на качественно новом уровне подготовить студентов к будущей трудовой деятельности, а достичь высоких результатов в учебном процессе возможно путем взаимодействия традиционных и инновационных процессов в преподавании теоретических курсов на филологических факультетах вузов.

В организации учебного процесса в системе подготовки специалистов-филологов используется кредитно-модульная технология преподавания украинского языка в высшей школе, что предполагает оптимизацию образовательного процесса, усиления внимания к самостоятельной работе студентов. Рассмотрены спорные вопросы по проблеме второстепенных членов предложения в современном языкознании, проблемы односложного предложения в современном языкознании.

**Ключевые слова:** инновационная методика, традиционные методы обучения, концептуальные знания, дистанционное обучение, проект.

The article highlights the problems of using the innovative methodology in teaching the course «Modern Ukrainian Literary Language (Syntax)» in interaction with traditional methods of teaching, it also deals with complex cases of analyzing phrases, main and secondary parts of the sentence, complex cases of analysing one-part sentences. In the teaching of the theoretical courses of the linguistic cycle it is necessary to take into account the idea of scientific paradigm, focused on the individual student with his communicative and cognitive needs, to actualize culture-oriented approaches to language teaching in modern language education. Nowadays the society put forward new demands on the educational system, on the forms, methods and principles of learning that will contribute to a new level of training students for future employment, but good results in the learning process can be achieved by the interaction of traditional and innovative processes in teaching theoretical courses at philological faculties of higher educational establishments.

In the organization of the educational process in the system of preparation of specialists-philologists the credit-modular technology of teaching the Ukrainian language at higher educational establishments is used, which involves optimizing the educational process, increasing the attention to the independent work of students. In the course of Syntax the controversial issues concerning the problem of secondary parts of the sentence in modern linguistics are studied; modern approaches to the classification of sentence parts, determinant and syncretic parts of the sentence, the problems of the one-part sentence in modern linguistics, the question of parceling and joining structures are discussed.

In teaching the course it is necessary to take into account the ideas of the anthropocentric scientific paradigm, oriented on the student's personality with his communicative and cognitive needs, to actualize cultural-oriented approaches to language learning in the modern language education.

**Key words:** innovative technologies, traditional teaching methods, conceptual knowledge, distance learning, project.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основою інноваційного процесу є процес створення й освоєння нововведення, що починається з фундаментальних досліджень, спрямованих на отримання нових наукових знань. Аналіз і систематизація наукових публікацій показують, що проблемам інноваційної діяльності в освітній галузі займалися зарубіжні і вітчизняні фахівці: Г. О. Сиротинко, Н. Р. Юсуфбекова, В. І. Бондар, Л. І. Даниленко, В. І. Загвязинський, Л. Водачек, В. Ротвелл, П. Розенберг та ін. Проте деякі аспекти залишаються не дослідженими, а дані публікації створюють умови для генерації нових рішень за визначеною проблематикою. «Інноваційним продуктом» у галузі освіти при цьому можуть бути – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми, форми та інше, як у навчальній діяльності, так і в забезпеченні навчального процесу [7]. Т. С. Яровенко зазначає, що інновація є результатом інноваційного процесу, який визначається як процес використання нововведення, що пов'язаний з його одержанням, відтворенням і реалізацією; інноваційними процесами в галузі освіти будуть процеси пошуку інноваційних ідей; створення інноваційних продуктів у педагогічній науці та в системі

освіти; їхнє сприйняття соціально-педагогічним співтовариством та системою освіти в цілому (завдяки теоретичній, методичній, психологічній підготовці учасників); освоєння – засвоєння і застосування (упровадження в практику завдяки розробленню рекомендацій); поточне використання; оцінювання продуктивності й ефективності та подальше поширення [8]. У нових концепціях особистісно орієнтованого навчання підсилюється гуманістична спрямованість процесу навчання; розглядається особистість, яка здатна до вибору, рефлексії, саморегуляції. Головними цілями освіти стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей. Досить важливого значення набуває прагнення до самореалізації.

**Мета статті** – висвітлити досвід використання інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення)» для студентів філологічних факультетів ВНЗ. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) установити особливості використання інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)» для студентів філологічних факультетів ВНЗ; 2) визначити прийоми, методи, засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що створюють сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу, формування мотивів і мотивації навчання; 3) розглянути складні випадки аналізу двоскладних речень: складні випадки аналізу підмета (інфінітивний підмет у позиції після присудка), присудка (простий дієслівний присудок, виражений аналітичною формою дієслова майбутнього часу дієслів доконаного виду), складеного дієслівного присудка, складеного іменного присудка, складні випадки аналізу другорядних членів речення, складні випадки аналізу односкладних речень, запропонувати рекомендації-зауваження при вивченні відповідних тем.

**Виклад основного матеріалу.** На основі матеріалів дослідження та практичного досвіду викладання сучасної української літературної мови при

підготовці майбутніх учителів-словесників у вищій школі, з'ясовано, що особливо важливим є застосування в навчальному процесі поряд із традиційними інноваційних технологій, форм і методів навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань, умінь і навичок студентами, розвиток їхньої розумової діяльності, стимуляція творчої активності студентів, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в професійній діяльності. У викладанні курсу необхідно враховувати ідеї антропоцентричної наукової парадигми, орієнтованої на особистість студента з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізувати в сучасній мовній освіті культуро-орієнтовані підходи до навчання мови.

Інновацію варто розглядати як реалізоване нововведення в освіті – у змісті, прийомах, методах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання та в підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу [3]. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [5]. Мова йде про впровадження певних інновацій у галузі освіти. З одного боку, система освіти є виробником інновацій шляхом відповідної підготовки майбутніх фахівців, з іншого – сама стає споживачем інноваційних технологій.

В організації навчального процесу в системі підготовки філологів використовуються традиційні й нові підходи до визначення основних понять синтаксису, дискусійні питання щодо проблеми другорядних членів речення в сучасному мовознавстві, сучасні підходи щодо класифікації членів речення, детермінантні й синкретичні члени речення, проблеми односкладного речення в сучасному мовознавстві, питання про парцельовані й приєднувальні конструкції. Певною мірою ці питання, хоч і були предметом вивчення, описані в наукових працях сучасних дослідників українського синтаксису (І. Р. Вихованця, Н. Л. Іваницької, П. С. Дудика, М. Я. Плющ, В. М. Ожогана, А. П. Загнітка, М. В. Мірченка,

О. В. Кульбабської, І. С. Попової, Р. О. Христіанінової, Н. М. Костусяк, О. Г. Межова, М. О. Вінтоніва, Г. В. Ситар, М. С. Заборної, Л. М. Коваль, М. В. Балко та ін.), проте й наразі вони залишаються актуальними і потребують подальшого уточнення й дослідження. К. М. Плиско зазначає, що синтаксичний рівень є основою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів, вивчення синтаксису створює умови для засвоєння норм літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формування пунктуаційної грамотності та навичок виразного читання [6, с. 63]. Інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових сил при розв'язанні поставленої пізнавальної задачі позитивно впливають на активність студентів у навчанні, створюючи сприятливі умови для розвитку їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Специфіка навчальної діяльності студента зумовлюється метою, відповідними умовами та позитивною мотивацією, які мають професійну спрямованість.

При викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення)» для бакалаврів формуються такі загальнокультурні компетентності: 1. Володіння культурою мислення, що виявляється в здатності сприймати й узагальнювати інформацію відповідно до поставлених цілей підготовки фахівця під час вивчення дисципліни. 2. Готовність до кооперації з колегами під час роботи, направленої на досягнення мети навчання (роботи). 3. Прагнення до саморозвитку, постійне підвищення кваліфікації та майстерності. 4. Розуміння соціальної важливості професії і даного курсу у формуванні фахових складників. 5. Здатність розуміти потреби користувачів. 6. Уміння продемонструвати розуміння наукової літератури. 7. Здатність продемонструвати виконання синтаксичних розборів словосполучень, речень. 8. Здатність продемонструвати практичні навички. 9. Здатність продемонструвати знання і розуміння наукових фактів, концепцій, теорій, принципів і методів, необхідних для підтримки філологічної спеціалізації. 10. Здатність виявляти, класифікувати та описувати ефективність систем і компонентів на основі використання аналітичних методів і методів моделювання синтаксичних одиниць.

Корисними для розробників стандартів вищої освіти та освітніх програм є напрацювання багатьох європейських університетів і професійних спільнот. В. Бахрушин, як приклад, наводить перелік спеціальних компетентностей для бакалаврів і магістрів з електричної та інформаційної інженерії, розроблений в межах проекту (компетентності впорядковані в порядку їх значущості за оцінками роботодавців) [1]. На заняттях із сучасної української літературної мови необхідно формувати українськомовного фахівця, носія української мови, прагнути утвердження в суспільстві через фах. Студенти набувають такі компетенції: поглиблення знання основних напрямів розвитку філологічної науки; поглиблення знання становлення, розвитку, становлення й сучасного стану синтаксису української літературної мови з визначенням актуальних і проблемних питань; основні поняття, термінологічна база.

У викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)» для студентів філологічних факультетів використовуються принципи модульного навчання: принцип модульності, принцип структурованості змісту навчання, принцип динамічності, принцип оптимальності методів діяльності, принцип гнучкості, принцип усвідомленої перспективи, принцип різносторонності методичного консультування, принцип паритетності; методи проблемного навчання, спонукання до творчого пошуку, активізації студентів, контролю, самостійної роботи, методи виховного спрямування; методи модульного навчання (інформаційні, операційні, пошукові, методи самостійного навчання), моделювання як метод наукового дослідження і метод навчання. Активні методи навчання за умов творчого застосування перетворюють навчальний процес у творчо-пошукову діяльність, яка позитивно впливає на його ефективність, спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань.

Успіх навчання визначається ставленням студентів до навчання, їхнім прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, вміннями та навичками, пізнавальною активністю. У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення

належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони – важливі детермінанти діяльності. Структура мотивів студента стає домінантою особистості майбутнього фахівця. Таким чином, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід’ємна складова процесу формування особистості студента. В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія навчання мають бути спрямовані на формування висококваліфікованого спеціаліста і всебічно розвиненої особистості, здатної жити і працювати в складних умовах сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможним до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

Щодо методики розроблення програми курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)», то варто зазначити, що було враховано те, що студенти вже мають певну підготовку зі спеціальних дисциплін і зорієнтовані на подальше поглиблення фахових знань і навичок, також враховано цільове призначення відповідного інформаційного матеріалу, поєднання комплексних, інтегруючих і дидактичних цілей, повноту навчального матеріалу в модулі, відносну самостійність складових модуля, реалізацію зворотного зв’язку, оптимальну передачу інформаційного й методичного матеріалу. На лекції використовуються авторський посібник, узагальнювальні таблиці, опорні конспекти [2]. У викладанні теоретичних курсів необхідним є поєднання новітніх підходів до науково-методичного забезпечення навчальних фахових дисциплін, зокрема курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)» з традиційною методикою, використання мультимедійних засобів, індивідуальних навчальних проєктів, удосконалення системи контролю знань, умінь і навичок студентів.

У навчальному посібнику (Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення. – Кропивницький : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2018. – 252 с.), за яким здійснюється підготовка студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», подано теоретичний матеріал, плани практичних занять, вправи для аудиторної і домашньої роботи, порядок і зразки синтаксичного аналізу словосполучень, простого неускладненого двоскладного й односкладного речень. Запропоновано завдання для самостійної роботи до кожної теми. У кінці посібника подано короткий термінологічний словник. Навчальний посібник є результатом певного досвіду роботи викладача. Він систематизує роботу з дисципліни на основі традиційних і нових методичних підходів, які орієнтовані на активізацію самостійної роботи студентів, на формування професійно значущих умінь і дозволяють створити умови для успішної навчальної діяльності студентів.

З погляду новітніх науково-лінгвістичних тенденцій у навчально-методичному посібнику розглянуто проблеми сурядних словосполучень, основні підходи до виділення типів словосполучень за семантико-синтаксичними відношеннями, які склалися в сучасному мовознавстві, складні випадки аналізу двоскладних речень: складні випадки аналізу підмета (інфінітивний підмет у позиції після присудка), присудка (простий дієслівний присудок, виражений аналітичною формою дієслова майбутнього часу дієслів доконаного виду); простий дієслівний присудок, виражений фразеологізмами та описовими дієслівно-іменними сполученнями; складеного дієслівного присудка, складеного іменного присудка, складні випадки аналізу другорядних членів речення, складні випадки аналізу односкладних речень; запропоновано рекомендації-зауваження при вивченні відповідних тем.

У процесі аналізу складеного дієслівного присудка простежуються такі проблемні ситуації: 1) з’ясування структури складеного дієслівного присудка; 2) окреслення меж ускладнених форм складеного дієслівного присудка; 3) розмежування складеного дієслівного присудка та інших поєднань відмінюваних дієслів з інфінітивами – другорядними членами речення. У посібнику пропонуються практичні рекомендації, щоб уникнути проблемних питань. Наприклад, для того, щоб не помилитися в окресленні меж ускладнених форм складеного дієслівного присудка, потрібно усвідомити закономірності, що лежать в основі їх творення: 1. Допоміжна частина складеного присудка містить тільки інформаційно недостатні компоненти. 2. Інформаційно недостатні компоненти заповнюють свій зміст лексемами в певних формах. Стосовно ускладнених форм складеного дієслівного присудка

окреслені закономірності конкретизуються таким чином: 1. У допоміжній частині ускладнених форм складеного дієслівного присудка можуть знаходитися такі типи інформаційно недостатніх лексем: 1) фазові та модальні дієслова; 2) дієслівно-іменні сполучення з модальним значенням; 3) модальні прикметники, дієприкметники, іменники, прийменниково-іменникові сполуки; 4) дієслово-зв'язка *бути*. 2. Інформаційно недостатні лексеми в структурі складеного дієслівного присудка заповнюються таким чином: фазові й модальні дієслова, дієслівно-іменні сполучення з модальним, іменні модальні лексеми – інфінітивною формою дієслова; дієслово-зв'язка *бути* – іменними модальними лексемами (прикметниками, дієприкметниками, іменниками, прийменниково-іменниковими сполуками).

Так, у процесі аналізу означень спостерігаються випадки, що стосуються розмежування неузгоджених означень, виражених непрямыми відмінками іменників, і додатків, виражених такими ж іменниковими формами. В основі розмежування неузгоджених означень і додатків лежать морфологічна природа пояснюваного слова та змістові відношення між членами речення.

Під час синтаксичного аналізу односкладних речень виникають певні труднощі, що стосуються таких моментів: 1. Розрізнення означено-особових та неозначено-особових односкладних речень. 2. Розмежування означено-особових та неозначено-особових односкладних речень і неповних двоскладних конструкцій з пропущеним підметом. 3. Виділення головного члена безособового речення. 4. Розмежування безособових речень із дієслівними формами на *-но*, *-то* в позиції головного члена та двоскладних речень. 5. Розмежування номінативних речень і неповних двоскладних з пропущеним присудком. Наприклад, в основі розрізнення означено-особових та неозначено-особових односкладних речень лежать семантичні та граматичні критерії. Семантика означеності й неозначеності створюється в односкладних реченнях відповідними граматичними засобами. Критерієм розмежування односкладних і двоскладних речень є можливість відновлення у двоскладних конструкціях пропущеного підмета з контексту.

Безособові речення в системі односкладних конструкцій вирізняються специфічною семантикою, що узгоджується з особливостями їхньої структури, зокрема зі способом вираження головного члена. Змістова специфіка безособових речень полягає в позначенні ними дій, процесів, які не пов'язані з активним носієм. Для розмежування інфінітивних речень та безособових конструкцій, головний член яких виражений модальним словом і залежним від нього інфінітивом, необхідно звернути увагу на такі їхні особливості: 1) склад предикативної основи; 2) спосіб вираження модального значення.

Критерієм розмежування номінативних речень і неповних двоскладних з пропущеним присудком виступає функціонування в їхній структурі другорядних членів речення певної характеристики. Номінативні речення можуть поширюватися тільки означеннями, у структурі двоскладних неповних речень можуть бути додатки та обставини, які вказують на наявність присудка. У посібнику запропоновано шляхи подолання проблем аналізу двоскладних та односкладних речень [2, с. 199–211].

Для правильної організації самостійної роботи студентів необхідною умовою є створення викладачем проблемної ситуації [4, с. 50]. На початку ХХ ст. англійські науковці розробили методику CASE, яка базується на концепції розвитку розумових здібностей учнів і спрямована на формування творчого та критичного мислення. Таке навчання – це один з активних видів самостійної роботи з вивчення програмового матеріалу. Використання кейс-методу на практичних заняттях дає змогу активізувати теоретичні знання, практичний досвід студентів, спроможність висловлювати думки, пропозиції, уміння вислухати альтернативні думки й аргументовано висловити свою. Переваги, які має викладач, використовуючи цей метод: якщо він грамотно спрямовує дискусію, то може вивести на нове вирішення проблеми. Використання кейс-методу – це активна форма навчання, яка пробуджує інтерес, активізує науковий, творчо-пошуковий процес і розвиває творче мислення.

**Висновки.** На сучасному етапі суспільством висуваються нові вимоги до системи освіти, форм, методів, принципів навчання, що сприятиме на якісно новому рівні підготувати студентів до майбутньої трудової діяльності, а досягти високих результатів у навчальному

процесі можливо шляхом взаємодії традиційних та інноваційних процесів у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах вищих навчальних закладів.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у використанні інноваційних процесів і технологій у викладанні курсу «Сучасна українська літературна мова (Синтаксис)» для студентів філологічних факультетів ВНЗ, у вивченні складних випадків аналізу двоскладних речень, синкретизму другорядних членів речення, що сприяє поглибленню теорії простих і складних речень у сучасній українській літературній мові.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>
2. Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення : модульний курс : [навч. посіб.]. – [3-є вид., перероб. і доп.] / І. М. Демешко. – Кропивницький : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2018. – 252 с.
3. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://innovosvita.com.ua/index.php/ru/results/catalogue/24>
4. Канівець С. Використання кейс-методу при вивченні другорядних членів речення / С. Канівець // Урок української. – 2006. – № 8–9. – С. 49–53.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
6. Плиско К. М. Теорія і методика навчання української мови в середній школі. – [2-е вид., перероб. і доп.] / К. М. Плиско. – Харків : ХДПУ, 2003. – 114 с.
7. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доп.) [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України; Верховна рада України. – 2002. – № 36. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
8. Яровенко Т. С. Види інновацій в освіті та їх класифікація [Електронний ресурс] / Т. С. Яровенко. – Режим доступу : <http://vestnikdnu.com.ua/archive/201264/yarovenko.html>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Демешко Інна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* методика навчання української мови у вищій школі, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

UDK 37.011.3(73) – 051

## EDUCATING GLOBAL CITIZENS AT A FOREIGN LANGUAGE CLASS

*Nadiya IVANENKO (Kropyvnytskyi, Ukraine)*

*The change of geographical and cultural boundaries has caused a growing concern among countries in regard to raising awareness of the importance of educating people to become “citizens of the world.” The important contribution that foreign language teachers can make to citizenship education, and in particular to education for global citizenship is stressed. This article intends to analyze the potential opportunities for the development of global citizenship education in a foreign language classroom through analysis of the national standards and their connection to the national citizenship competences standards and the UNESCO global citizenship education topics and learning objectives. Important recommendations are given to foster global citizenship in a foreign language classroom.*

*Foreign language classrooms appear to be the ideal place to foster the development of global citizenship, due to their cross-cultural nature. The political, economic, and social contexts our future citizens will have to come to terms with demand a notion of citizenship education that is more flexible but, at the same time, more empowering. For this purpose, it is foreign language/culture education that helps facilitate intercultural communication among citizens in multicultural societies and in a global world. A foreign language classroom should be a place where “the self,” “the other,” and “the world” are in constant interaction through a critical view, allowing cross cultural and social boundaries to expand and hopefully encouraging students and teachers to become more participative in democratic and political societies. A global citizenship approach to a foreign language teaching provides the meaningful wider contexts necessary for language and literature to be fully understood. It enables learners to appreciate a range of perspectives, exploring how texts from different social, historical, and cultural contexts influence values, assumptions, and a sense of identity. Teaching foreign languages through a global citizenship education perspective, at the same time, will allow students to become*

*more critical about their role in the world, and about how to build empathy and positive relationships with others, which should be one of the ultimate goals of foreign language education. In order to contribute to the education of world active citizens, foreign language education in Ukraine should be articulated to the global citizenship education international goals and objectives, and to the national citizenship competences standards.*

**Keywords:** *citizenship, global education, citizenship competences, national, foreign language education, foreign language classes, citizen of the world, globalization, multicultural societies, intercultural dialogue.*

*Зміна географічних і культурних кордонів викликала дедалі більшу занепокоєність серед країн щодо підвищення рівня обізнаності про важливість освіти людей стати "громадянами світу". Наголошується на важливому внеску вчителів іноземних мов щодо громадянської освіти, зокрема освіти глобального громадянства. Ця стаття має на меті проаналізувати потенційні можливості для розвитку світової громадянської освіти на занятті іноземної мови шляхом аналізу національних стандартів та їх зв'язку з національними компетенціями громадянства та темами викладання світової громадянської освіти, запропонованими ЮНЕСКО, та її цілями навчання. Важливі рекомендації надаються, щоб сприяти викладанню ідей глобального громадянства на занятті іноземної мови.*

**Ключові слова:** *громадянська освіта, освіта глобального громадянства, громадянські компетенції, національний, викладання іноземних мов, заняття з іноземної мови, громадянин світу, глобалізація, багатокультурні суспільства, міжкультурний діалог.*

*Изменение географических и культурных границ вызвало растущую обеспокоенность стран в отношении повышения осведомленности о важности обучения людей стать «гражданами мира». Отмечается важный вклад учителей иностранных языков в преподавании идей гражданского общества, в частности в образовании глобального гражданства. Эта статья намеревается проанализировать потенциальные возможности для развития образования в области глобального гражданства на занятии иностранных языков путем анализа национальных стандартов и их связи с национальными компетенциями гражданского общества и темами обучения в области глобального гражданства, предложенными ЮНЕСКО, и её целями обучения. Важные рекомендации предоставляются, чтобы способствовать преподаванию идей глобального гражданства на занятиях иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *гражданское образование, образование глобального гражданства, гражданские компетенции, национальный, преподавание иностранных языков, занятия по иностранному языку, гражданин мира, глобализация, многокультурные общества, межкультурный диалог.*

**Introduction.** Living in the 21st century poses a series of challenges for societies. The world is now more connected than ever before, allowing the possibility for socio-cultural exchanges amongst people from different countries and backgrounds. Societies have become more aware of the variety of cultures that exist around the world, and individuals are being encouraged to embrace diversity at many new different levels. The reconfiguration of geographical and cultural boundaries has led to the redefinition of the notion of citizenship and the increased need to raise awareness about the importance of educating people as “citizens of the world”. Education stakeholders, especially teachers, have the responsibility to contribute to students’ development of global citizenship skills and values, but in order to do that, they need to be global citizens themselves prepared to integrate global citizenship knowledge, skills, and attitudes in their lessons.

It is undeniable that efforts have been placed on promoting the development of citizenship knowledge, skills, and values in our country. The governmental and non-governmental initiatives encourage a cross curricular approach to the implementation of citizenship education. That is, the responsibility of putting into practice the standards and competences established is shared among all the subjects of the curriculum, as well as by the different stakeholders (administrators, teachers, students, family, etc.). Nevertheless, traditionally, the connection between English language teaching and global citizenship education has not been a point of concern, even though the foreign language classroom seems to be the ideal space to develop global citizenship [2; 4], and to create opportunities to strengthen local identity and foster understanding, tolerance, and acceptance of diversity at local, regional, national, and international levels. This is especially relevant for Ukraine at a time when the country is struggling to become an increasingly active participant in the world scenario, and also to reach a peaceful resolution to years of violence and confrontation on its territory.

In the last two decades, Ukrainian higher education institutions have been trying to attempt to design different methods to meet the demands of globalization as it relates to teaching and learning. There is a vital need to develop pedagogy that prepares students to become global citizens in a world marked by diversity, interdependence and cross-cultural interactions. This new

teaching/learning paradigm of global education fosters understanding of the multifaceted nature of 21st-century life, individual and collective growth and success in a globalized space.

Global education develops students' awareness of the world, understanding of economic systems, literature, cultures and technological advancements. Content is designed for knowledge acquisition as well as to develop core values of integrity, civic responsibility, an understanding of human freedom, and of how the 21st century will change human life.

The linguistic context of our country means that graduates will be better prepared for world citizenship through solid programmes that equip them to exhibit high levels of competence in the English language, since English continues to be in a first-foreign-language position for most Ukrainian students. These students need to regard writing and speaking in English as an indispensable intellectual activity that can enable them to participate in debates about the issues, ambiguities and complexities that affect Ukraine's position.

The English language must be rigorously taught, drawing on foreign-language teaching strategies to allow students to practise it in a wide range of contexts. Ukrainian graduates who will inevitably become a citizen of a world that extends beyond Ukraine needs to develop proficiency in languages that are increasingly important in the global economy such as Spanish, German, French, Chinese and Japanese, in order to be competitive economically and socially.

The teaching of foreign languages has mainly been promoted for their personal, cognitive and general academic benefit, including enhancing reading abilities, promoting problem-solving abilities, and the ability to hypothesize. However, not enough is being done to signal the potential to help students discover societies outside of their own.

In Ukraine university graduates are expected to play central roles in the social, economic and political development of the country. The unique characteristics of our state tend to hinder the emergence of vibrant and active graduates. There is a need then for change and development using approaches shaped by concepts of global education, so that these institutions do not merely become microcosms of their local societies.

One important way in which foreign languages can be used as instruments of global education in Ukraine is to align foreign-language/course-learning outcomes with university strategic planning, since more universities are developing strategic plans that reveal their desire to engage in internationalization. This will aid the agenda of preparing students who understand and can live and work in different parts of the globe and understand how different societies function.

**The aim of the article.** In this article, we will present an analysis of the relationship between global citizenship education (gce) knowledge, skills, and attitudes, and the Ukrainian English as a foreign language standards. Thus, we will first give a brief overview of the notion of citizenship throughout history. Then, we will describe the concept of citizenship education and how gce has developed up to the present. After that, we will concentrate on analyzing citizenship education opportunities in the foreign language curriculum, more specifically as prompted by the foreign language Ukrainian standards. Finally, we will present conclusions and some recommendations regarding the potential of a foreign language classroom as the central scenario for the development of gce.

**The body of the article.** There has been a growing interest in citizenship education in recent years with countries across the world introducing new educational programmes aimed at helping young people develop the values, knowledge and skills that will enable them to participate in social and political life as responsible citizens. Of course, the nurturing of good citizens has been a fundamental goal of education since ancient times. Throughout history communities have considered it necessary to socialize the task of raising children so that they share fundamental values and are bound to the rest of the community by feelings of duty, cultural identity, shared destiny, and national pride.

Much of the current debate concerning the nature of citizenship continues to address questions that have exercised humanity for centuries: what is the nature of a good human life? what are the personal qualities required in a good citizen, and how can education contribute to nurturing those qualities? In important ways, however, the current discourse on citizenship education is being conducted in a new paradigm. The old questions about the duties and rights of citizens still stand, but they are being posed in a new and historically unprecedented context. The steady globalization



of human affairs is having profound effects on the way in which we conceive notions of identity and belonging, the way people imagine their futures, and the way we conduct politics. Since the citizen is an informed and responsible person, capable of taking part in public debate and making choices, nothing of what is human should be unfamiliar to him, nothing of what is experienced in society should be foreign to democratic citizenship [1, p. 30]. But as J.Arthur and his collaborators point out, such a broad conception of citizenship offers insufficient guidance for those charged with teaching it, and one of the tasks of citizenship educators is to build a definable set of skills that can form the basis of a coherent curriculum. Citizenship education tends to concern itself with helping students develop a sense that they belong to the community and share its core values, and providing them with the knowledge and skills needed to be active participants in politics and civil society.

Although there is no formal recognition of “world citizen” status in international law, a growing body of international agreements – including the International Bill of Human Rights and the UN Convention on the Status of Refugees – has already gone some way to defining a postnational, legal identity for people as human beings, even if it is still nation states that are the principal guarantors of individuals’ rights. Global citizenship education is thus an ethical concept, concerned with helping students develop feelings of shared humanity, a sense that they belong to a wider global community, an understanding of the responsibilities that entails, and the ability to act with those responsibilities in mind as global citizens. An important key to help students to orient themselves towards their rights and responsibilities at the global level is the notion of multiple citizenships – the idea that a person can be simultaneously a citizen of more than one community.

With its recognition of the transnational interdependence of communities and its framing of the rights and responsibilities of citizenship at multiple levels, the vision of cosmopolitan democracy has proved inspirational for global educators like A.Osler [5] who states that education for cosmopolitan citizenship is a route through which we may realize global education. It will involve young people in exploring the status, feelings and practice of citizenship. It will involve teachers in making explicit the connections between local, national and global concerns [5, p.19].

In recent years, the issue of citizenship education has been expanded to that of global citizenship education, also known as cosmopolitan, multicultural, universal, planetary, and/or virtual citizenship [3]. UNESCO has played a pivotal role in defining and highlighting the importance of gce, especially after the adoption of the Global Education First Initiative [10], in which “fostering global citizenship” is one of the three educational priorities. Besides, gce plays an important role in the UNESCO Education Strategy 2014-2021 [7], in which the second objective is “empowering learners to be creative and responsible global citizens” [7, p. 31]. Global citizenship education has been taken as an umbrella term that comprises earlier developments on education as the basis to achieve sustainable development, peace, values, civics, human rights, global education, intercultural awareness education, environmental education, education for social justice and equity, among others [3; 6].

The main aim of gce is to empower learners to engage and assume active roles both locally and globally to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world. In 2014, UNESCO published the first official document on gce titled Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century [8]. This is a more comprehensive document that provides useful information on what gce is and how it can be put into practice. In order to provide guidance to implement and assess gce in the classroom, UNESCO launched the Topics and Learning Objectives for Global Citizenship Education in 2015. It explains how gce involves three core conceptual dimensions: cognitive, socioemotional, and behavioral. These are defined as follows: 1) *cognitive*: to acquire knowledge, understanding, and critical thinking about global, regional, national, and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations; 2) *socio-emotional*: to have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity, and respect for differences and diversity; 3) *behavioral*: to act effectively and responsibly at local, national, and global levels for a more peaceful and sustainable world [9, p. 15].

One approach has been highlighted in education to introduce citizenship as a “cross-curricular theme”, so that teachers of all disciplines are expected to look for opportunities to address citizenship issues. In some countries, such as England, citizenship has been introduced as a statutory subject in its own right with new cohorts of teachers being trained as citizenship specialists. More often, education for citizenship has been assigned to teachers of other subjects – typically history and geography – or come under the umbrella of social studies. Until relatively recently, however, the role of foreign language teachers in citizenship education has tended to be overlooked. Foreign language teachers can promote global citizenship by adopting content that addresses global issues; by focusing on cross-cultural comparisons in order to develop students’ intercultural competence; and by training students in communication skills that are essential for a democratic dialogue.

Foreign-language teaching can aid in this regard by expanding the course content beyond linguistic components to include issues such as climate change, international health concerns, civil wars etc. and how these affect people across the world. These issues are “global” in the way they impact on the lives of people living in different countries and regions, and because they involve problems that are beyond the capacity of individual state governments to solve by themselves, so demand a transnational or global response. As such they are issues that require the attention of all cosmopolitan citizens. Reading experiences in foreign languages and activities such as dialogue production can also be used to inform students about global events and to expand their perspective.

This is a commendable effort to make language learning serve the purpose of raising the awareness of citizens, who need to understand the world in which they live while improving their ability to express themselves in a foreign language. The university graduate must understand that the world is characterized by diversity and difference. Problems such as cultural prejudices, racism, classism and sexism can be explored in foreign-language classrooms. This kind of exposure can aid in the development of cultural empathy and an understanding of the inter-connections among people.

Foreign language classes can be used to challenge students to engage with public matters. Citizenship involves understanding the public sphere. Students need to be presented with different languages to be able to discuss policies in the public domain. This can be encouraged through cultural links such as email correspondence with other persons living in countries of the target language. Guest lectures by native speakers involved in policymaking can also be done, as well as discussion sessions designed to help students learn about different types of policies and policymaking. This will not only help students to develop an awareness of world citizenship and its broad expanse, but also to appreciate policy issues on both the local and global levels.

University students who are being prepared for global citizenship must be able to operate in a global business environment. The offerings in foreign-language courses in English, French, Spanish, Chinese and Japanese must include courses that will equip students with the language of business, marketing, economics and banking, enabling them to secure jobs and engage in important discourse on business-related matters in different world economies. Awareness of cultural practices, social customs and ethical practices across linguistic borders will facilitate integration and enhance success of business-related activities.

Finally, foreign language teaching has a multifaceted role to play in preparing students to be citizens of the world. Apart from equipping students with communicative competence in its different forms – linguistic, strategic and discourse – foreign language teaching also has a political agenda to fulfil. A radical transformation in the content of any foreign-language programme can have an impact on the values and knowledge that students need to understand: tolerance for all people, human rights and ways of responding to international events and crises. A global education approach to teaching foreign languages will integrate critical policies into curriculum content and help students develop their social and personal responsibilities at both local and global levels.

**Conclusions.** Global citizenship education is regarded as a vital goal in all educational settings nowadays. This notion has evolved throughout history and has been established as an umbrella concept to embrace intentions to educate people to be able to interact with dynamic global issues related to environmental care and sustainable development, intercultural relationships, identity, and peace building, among others. If citizenship education is to become a core goal of the university system, and developed throughout all areas of the curriculum, then all subject standards

should clearly reflect a connection between citizenship education and subject areas goals and objectives. In this respect, there should be some considerations for reviewing the standards with the purpose of making citizenship education visible and feasible in the classroom. The foreign language classroom should be an important place for the development of global citizenship education due to its possibility of allowing students to explore diverse identities and cultures. Then, an appropriate content and methodology of the foreign language classes should be chosen in order to make global citizenship education an everyday issue in the classroom. Undertaking citizenship education means departing from the traditional teaching of grammar patterns and vocabulary. The interaction patterns inside the language classroom should also be a rehearsal of democratic and respectful relations that can later be replicated outside the university. In order for global citizenship education to become a reality in the foreign language classroom, teachers should be educated to become global citizens, as well as to be able to promote global citizenship education in the classroom. Teachers should be provided with theoretical and methodological tools to teach a foreign language and promote global citizenship education at the same time. This includes dealing with contents and concepts related to citizenship values, attitudes, and actions to introduce positive changes and relations with others. The need to include global citizenship education topics and learning objectives in the pre-service teacher education programmes is imminent.

Human relations are built around language, and foreign language education is mainly about using language that enables relations with others that are distant and different from us. Therefore, foreign language education should provide opportunities to reflect on the language we use and the effect it has on others. Helping students to become aware of their linguistic choices (language to empower oneself and others, to avoid disempowering others, to establish healthy and fair relationships, etc.) in order to interact with others is also key for global citizenship education development.

Finally, it is important to encourage or support research on how to teach and evaluate global citizenship education in the foreign language classroom, and on the impact of pedagogical proposals for the development of citizenship skills and attitudes.

#### REFERENCES

1. Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through secondary history*. London: Routledge Falmer.
2. Birch, B. M. (2009). *The English language teacher and global civil society*. New York: Routledge.
3. Evans, M., Ingram, L. A., Macdonald, A., & Weber, N. (2009). Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context // *Citizenship, Teaching and Learning*, Issue 5(2), pp.17-34.
4. Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
5. Osler, A. (2005). Education for democratic citizenship: New challenges in a globalised world. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Citizenship and language teaching: International perspectives* (pp. 3-22). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
6. Tawil, S. (2013). Education for ‘global citizenship’: A framework for discussion // *Working Papers Series*, 7, pp. 1-8.
7. UNESCO (2014a). *Education strategy 2014-2021*. Paris, France.
8. UNESCO (2014b). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st Century*. Paris, France.
9. UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris, France.
10. United Nations. (2012). *Global education first initiative* <http://www.globaleducationfirst.org/>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Надія Іваненко** - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* методика навчання англійської мови, глобальна освіта.

УДК 378.147

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

**Богдан КАЛИНЯК, Наталія МОРСЬКА (Львів, Україна)**

*Б.М. Калиняк, Морська Н.О. Індивідуалізація навчання англійської мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах технічного профілю*

Проблемою, з якою зустрічається викладач іноземної мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах технічного профілю є велика нерівномірність підготовки з іноземної мови студентів першого курсу (від рівня – не читаю, мінімальний словниковий запас) до рівня випускників шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, лінгвістичних гімназій. Термін «індивідуалізація навчання» розуміється в літературі по-різному. В одному випадку індивідуалізація включає мету вивчення, індивідуальну специфіку сприйняття та методи, в іншому випадку – мета вивчення іноземної мови не береться до уваги. Індивідуалізація навчання іноземної мови є необхідною складовою самостійного поповнення знання іноземної мови для студентів, які не змогли досягнути відповідного рівня володіння іноземною мовою. Розглянуті сучасні методи вивчення іноземної мови, базовані на технологіях Інтернету, які дозволяють при незначних щоденних затратах часу поповнити брак знань. До них належать под-кастинг, WebCT, епортфоліо, віртуальне навчальне середовище Moodle з відповідними додатками. Підкреслено, що будь-яка навіть найкраща технологія залишається неієвою, якщо відсутня мотивація до навчання. З цієї точки зору могло би бути корисним використання контрактної та автономної системи індивідуалізації навчання, застосованої, наприклад, у навчальних закладах Об'єднаного Королівства.

**Ключові слова:** іноземна мова за професійним спрямування, под-кастинг, епортфоліо, WebCT, індивідуалізація, Moodle.

*Б.М. Калиняк, Морская Н.О. Индивидуализация обучения английскому языку профессиональной направленности в высших учебных заведениях технического профиля.*

Проблемой, с которой встречается преподаватель иностранного языка профессиональной направленности в высших учебных заведениях технического профиля является большая неравномерность подготовки по иностранному языку студентов первого курса (от уровня - не читаю, минимальный словарный запас) до уровня выпускников школ с углубленным изучением иностранного языка, лингвистических гимназий. Термин «индивидуализация обучения» понимается в литературе по-разному. В одном случае индивидуализация включает цель изучения, индивидуальную специфику восприятия и методы, в противном случае - цель изучения иностранного языка не в счет. Индивидуализация обучения иностранному языку является необходимой составляющей самостоятельного пополнения знания иностранного языка для студентов, которые не смогли освоить соответствующий уровень владения иностранным языком. Рассмотрены современные методы изучения иностранного языка, основанные на технологиях Интернета, которые позволяют при незначительных ежедневных затратах времени пополнить недостаток знаний. К ним относятся под-кастинг, WebCT, епортфоліо, виртуальный учебный Moodle с соответствующими приложениями. Подчеркнуто, что любая даже самая технология остается недействительна, если отсутствует мотивация к обучению. С этой точки зрения могло бы быть полезным использование контрактной и автономной системы индивидуализации обучения, применимы, например, в учебных заведениях Соединенного Королевства.

**Ключевые слова:** иностранный язык профессионального направления, под-кастинг, епортфоліо, WebCT, индивидуализация, Moodle.

*Bogdan Kalinyak, The essential problem for the teacher of foreign language for specific purposes as destroying factor by the learning process is a large difference of the foreign language skills by first year students (from the level corresponding to disability of reading to the level of linguistic gymnasiums or schools with advanced studies of foreign languages). The term "individualization of learning" is understood in the literature in different ways. In one case, individualization includes the purpose of study, the individual specificity of perception and methods; otherwise, the purpose of learning a foreign language is not taken into account. The analysis of the concept of individualization and the basis of his understanding as a choice of appropriate methods of assimilation of the material in accordance with individual characteristics in order to comprehend the tasks set by the instructor is carried out in this article. From this perspective, the individualization of foreign language learning is a necessary component of the independent study of a foreign language for students who have not been able to grasp the appropriate level of foreign language proficiency. The modern methods of studying a foreign language, based on Internet technologies, which allow, at insignificant daily expenses, to replenish the lack of knowledge have been considered. These methods include pod-casting, WebCT, eportfolio, Moodle virtual learning environments with related applications. It is emphasized that any even the best technology remains ineffective, if there is no motivation to study. From this point of view, it would be useful to apply the contractual and autonomous system of individualization of education, applicable, for example, in educational institutions in the United Kingdom.*

**Key words:** foreign language for specific purpose, pod casting, ePortfolio, WebCT, individualization, Moodle.

**Постановка проблеми.** Проблемою, з якою зустрічається викладач іноземної мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах технічного профілю є велика нерівномірність підготовки з іноземної мови студентів першого курсу (від рівня – не читаю, мінімальний словниковий запас) до рівня випускників шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, лінгвістичних гімназій. Це обумовлено з одного боку різним рівнем викладання іноземної мови в різних навчальних закладах, а з іншого – відсутністю інформації у викладачів про «стартовий» рівень знань (тестування з іноземної мови відсутнє як непрофільюючого предмету), а також програмою викладання іноземної мови на першому курсі, яка передбачає відповідний рівень володіння іноземною мовою.

Як бачимо, проблема носить комплексний характер і частково залежна від спеціальності, яку обрали студенти немовних вузів. Вона містить, зокрема, складові, які безпосередньо впливають на поведінку викладача та студента стосовно забезпечення кінцевої мети навчання – володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням: попереднє вивчення іноземної мови у середньому навчальному закладі; зміна системи навчання і вимог до освіти у вищому навчальному закладі; мотивація викладачів виконувати основне завдання – готувати висококваліфікованих фахівців у сучасному розумінні; мотивація студентів вивчати іноземну мову за професійним спрямуванням, зокрема відчувати це як життєву потребу; розуміння знання і вивчення іноземної мови як збагачення власної культури; різноманітні індивідуальні здатності студента вивчати іноземну мову; бажання виправити становище з мінімальною кількістю зусиль та часу (які не передбачені ні навантаженням викладача, ні навчальним планом студента), зокрема щодо слабкого володіння іноземною мовою як зі сторони студента так і викладача. Такий стан справ вказує на необхідність додаткових зусиль на вивчення іноземної мови з врахуванням індивідуальних особливостей, іншими словами з індивідуалізацією навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Коли вживається термін «індивідуалізація навчання», то слід визначити, принаймні, значення цього терміну для даної статті. Причина такої «уваги» – в різних розуміннях цього поняття в різних контекстах у різних джерелах. Зокрема, у Законі Про освіту [1] подано такі поняття пов'язані з індивідуалізацією: Стаття 1. Основні терміни та їх визначення. 9) *індивідуальна освітня траєкторія* - персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. *Індивідуальна освітня траєкторія* в закладі освіти може бути реалізована через *індивідуальний навчальний план*; Стаття 3. Право на освіту. 4. Дистанційна форма здобуття освіти - це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Стаття 9. Форми здобуття освіти. 1. Особа має право здобувати освіту в різних формах або поєднуючи їх. Основними формами здобуття освіти є: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві). Під індивідуалізацією розуміємо достосування пропозицій проведення навчальних занять до думок уявлень поодиноких учнів. «Ця форма індивідуалізації в екстремальних випадках означає, що зусилля навчання для всіх учнів містить відповідну придатну пропозицію, тобто у класі різної величини існує 25 різних пропозицій. Для здійснення індивідуалізації слід розрізнити щонайменше п'ять областей дії:

- особа, яка навчає мусить встановити мету, зміст або компетентності, які слід освоїти;
- вона мусить перевірити попередні уявлення про навчання стосовно встановленої мети;
- особа, яка навчає відповідно до цих уявлень, мусить надати можливість використання відповідних навчальних пропозицій;

- особа, яка навчає, мусить підтримувати учнів у процесі праці;
- особа, яка навчає, мусить перевіряти досягнені учнями результати та чи вони досягнули поставлену мету». [9]. «Під індивідуалізацією розуміється сукупність всіх навчально-методичних та навчально/викладацько-організаторських заходів, які беруть за основу те, що навчання є повністю особистою власною діяльністю кожного учня і повинно бути націленим на те, щоб якнайкраще підтримати кожного учня відповідно до його особи, його можливостям навчатися та його потенціалу». [7]

«Індивідуалізація зводиться до інструкцій, темп яких узгоджений з потребами навчання різних осіб, які навчаються. Навчальні цілі є такими ж для всіх студентів, але студенти можуть прогресувати завдяки матеріалу з різними швидкостями відповідно до потреб навчання. Наприклад, студенти можуть витратити більше часу для засвоєння заданих текстів або пропустити тексти, які відображають інформацію, яку вони знають, або їх повторити, якщо потрібна допомога». [3]. У документі Ради Європи [4] стосовно вивчення іноземних мов в країнах Євросоюзу слово індивідуалізація згадується всього один раз, але документ суцільно пронизаний словами з коренем «індивідуал» стосовно особливостей викладання, сприйняття, досвіду «acquisition» іноземної мови. В цьому документі постійно наголошується на необхідності врахування індивідуальних особливостей учителя й учня при вивченні іноземної мови. У цій статті поняття індивідуалізацію навчання прийнято у розумінні з [3].

**Постановка завдання.** Якщо врахувати, що основне завдання викладання іноземної мови у ВНЗ є навчити студентів володіти мовою для професійного спілкування, то актуальним є заповнення прогалін у знанні іноземної мови, що вимагає індивідуалізації навчання. Порівняно короткий час навчання іноземної мови (один рік і як правило на першому курсі) не сприяє ні покращенню мовної компетентності для професійних цілей (брак правдивої уяви про майбутню професію), ні заповненню прогалін у попередній підготовці (психологічні та освітні фактори, пов'язані зі зміною середовища, методів навчання, самостійності у плануванні робочого часу, зростання ролі самостійності у вивченні тих чи інших дисциплін тощо). Слід відзначити, що вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням повинно враховувати також культурну складову іншомовного середовища, яка відрізняється часто науковими поняттями, способом викладу матеріалу, акцентами у наукових дослідженнях, способом мислення. Всі ці особливості найкраще відображає рідна мова. Тому завданням даної роботи є вказати на можливості застосування готових матеріалів, способів, які можуть допомогти студентові надолужити невивчений матеріал з врахуванням його індивідуальних особливостей у широкому розумінні, який, можливо, включає і особисті очікування.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні технології і методики вивчення іноземної мови дозволяють суттєво заповнити прогаліни у вивченні мови зробити це самостійно, враховуючи, що викладачі, як особи, що знають дещо краще культуру іншомовної країни, можуть допомогти в цьому процесі методично і консультаціями. До таких методів можна було б віднести різноманітні методи дистанційного навчання, курсів іноземних мов всіх рівнів, електронні ресурси, можливості аудіовізуальних технологій тощо. Вони дозволяють вивчати іноземну мову на основі новітніх технологій, які базуються на залученні одночасного використання різних органів чуттів, можливості студента вибрати вигідний для нього темп навчання, вигідний час навчання, вигідний об'єм матеріалу, який потрібно засвоїти, потрібну тему. Англійські країни розробили великий об'єм навчальних матеріалів для індивідуального навчання англійської мови, враховуючи рівень знань від початкового до завансованого, а також для підготовки до тестів IESL та TOEFL.

Серед сучасних технологій навчання іноземних мов і культур важливе місце займає подкаст-технологія (або подкастинг); приклади англійською та іспанською подані на Інтернет-сторінках [12,14]. Вона задіює одночасно слухові та візуальні канали сприйняття інформації та дозволяє знаходження, прослуховування, перегляд подкастів, в тому числі і на мобільних пристроях. Відповідні фільмові ситуації з субтитрами, додатковими рисунками тощо сприяють інтенсивному включенню студентів в іншомовне культурне середовище, що сприяє зростанню іншомовної мовленнєвої компетентності. Такий підхід з можливістю

повторення дозволяє включати різні механізми пам'яті, а отже прискорити вивчення іноземної мови. Такий підхід може бути надзвичайно корисним для осіб зі слабкою підготовкою з іноземної мови, оскільки дає можливість підвищувати знання іноземної мови з акцентом на отримання навиків аудіювання та мовленнєвої діяльності. Методичні матеріали можна розміщувати у віртуальному навчальному середовищі, базованому на Moodle [13], можливо, з відповідними додатками [11] як окремий розділ для заповнень прогалін у знаннях іноземної мови. Тут можна також використовувати відносно традиційні технології навчання англійської з допомогою Інтернету [6,8].

Не менш цікавим є підхід запропонований WebCT або Blackboard [10]. Ця система пропонує різні стилі навчання та індивідуалізує досвід навчання в залежності від типу сприймання учня: теоретичні учні, які віддають перевагу навчання читання та слухання експертам; прагматичні учні хочуть бачити практичне застосування теорії. Вони люблять дедуктивне обґрунтування проблеми і люблять ситуацію, в якій є правильна відповідь або розв'язок; рефлексивні учні, які обдаровані багатою уявою, намагаються бути емоційними, добре працюють у дискусійних групах; учні-діячі, які орієнтовані на діяльність і вчать при виконанні.

Приблизно з 2007 року на державному рівні у Німеччині та Австрії розвиваються технології навчання, базовані на електронному портфоліо [5,7,9]. Портфоліо можна використовувати як інструмент індивідуального навчання для студентів, як новий інструмент оцінки у школах вищого рівня та для перевірки компетентності та кваліфікації задля переходу також до ринку праці. Там же є посилання на модуль портфоліо для Moodle. Епортфоліо є одночасно засобом формального і неформального навчання.

Слід однак зазначити, що будь-який підхід до індивідуалізації не буде ефективний без мотивації до навчання іноземної мови. Це залежить, в основному, від зовнішніх чинників, таких як престиж вищої освіти, працевлаштування, міжпредметні зв'язки, потреба у використанні іноземної мови у своїй професійній діяльності тощо. Останнє вимагає спільної дії всього викладацького складу. Зрозуміло також, що серед можливих методів індивідуалізації основну роль відіграватимуть методи позааудиторної індивідуалізації, а отже диференціації навчання.

**Висновки.** Зрозуміло, що при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням при обмеженому часі на вивчення іноземної мови практично неможливо застосувати методи індивідуалізації повністю зі сторони викладача. Тобто індивідуалізація у широкому розумінні на практиці може бути зведена до вибору студентом індивідуального способу поповнення прогалін у знанні іноземної мови та вибору методів навчання відповідно до свого рівня та власних особливостей сприйняття матеріалу відповідно до встановлених для викладача і студента робочих планів та програм. Роль викладача зводиться тоді тільки до певних рекомендацій щодо самостійної роботи та контролю за рівнем знань. У цьому плані було б корисним для людей зі слабкими знаннями використання контрактної та автономної системи індивідуалізації навчання [2], які застосовуються, наприклад, у навчальних закладах Об'єднаного Королівства і поєднують у собі обов'язковість та автономію з приміненням всіх психологічних та індивідуальних особливостей індивідуалізованого навчання, а також згаданих технологій под-кастингу і WebCT епортфоліо для вивчення іноземної мови з інтернету та віртуального навчального середовища, де відповідні технології можуть практикуватись і для виконання основної програми. Зрозуміло, що при відсутності мотивації зі сторони студента, найкращі технології навряд чи йому допоможуть, але цей шлях дозволить бажаним мотивованим студентам досягти принаймні задовільного виконання навчальних та робочих програм та зрозуміти суть вимог європейської системи освіти до вивчення іноземних мов.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Закон про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII //Відомості Верховної Ради України. Офіц. вид. – Київ : 2017, № 38–39. – с. 5 – 117. 380.– Режим доступу <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Коваленко О.М. Індивідуалізація у вивченні іноземних мов в університетах Великої Британії (теоретичний аспект) //Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – v.III(31), iss. 61. – p. 39–41.

3. Bray B., McClaskey K. Personalization vs Differentiation vs Individualization Report (PDI) v3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://www.slideshare.net/bbray/personalization-vs-differentiation-vs-individualization>. – Назва з екрану.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://rm.coe.int/16802fc1bf> – Назва з екрану.
5. Dorninger C. Future Learning Strategy and ePortfolios in Education / C. Dorninger, C. Schrack // iJET. – 2008, V. 3, Iss. 1. – p. 11–14. – Режим доступу – <http://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/251/234>.
6. Free English Now. A self-study English course used by Professionals and University Students. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://freeenglishnow.com/>. – Назва з екрану.
7. Initiative «25+»: Individualisierung des Unterrichts: Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen [Електронне джерело]. – Linz, 2007. – Rundschreiben № 9. – Режим доступу [http://www.oezbf.at/cms/tl\\_files/Foerderung/Allgemeines/Erlass%20Initiative%2025+/Erlass+Individualisierung+\\_25.pdf](http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Foerderung/Allgemeines/Erlass%20Initiative%2025+/Erlass+Individualisierung+_25.pdf).
8. Learn a new language. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://lingohut.com/en/>. – Назва з екрану.
9. Lipowsky, F. & Lotz, M. Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. – München: kopaed. – 2015. – S. 155-219. – Режим доступу [http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lipowsky-Lotz\\_Individualisierung.pdf](http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lipowsky-Lotz_Individualisierung.pdf)
10. Lucas, Susan B. The Individualization of Education: WebCT and Learning Styles in Language Instruction. // IALLT Journal of Language Learning Technologies. Vol. 34, No.1 2002. p. 77–81. – Режим доступу <http://www.blackboard.com/mobile-learning/blackboard-instructor.html>.
11. Poodll. [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://poodll.com/>. – Назва з екрану.
12. Profedeele.es. [Електронний ресурс] – Режим доступу <https://www.profedeele.es/categoria/nivel/a1/>. – Назва з екрану.
13. Stanford J. Moodle 1.9 for Second Language Teaching. Engaging online language-learning activities using the Moodle platform. / Jeff Stanford. – Birmingham: Packt Publishing Ltd. UK. – 2009. – 524 P.
14. VoA Learning English. [Електронний ресурс] – Режим доступу <https://learningenglish.voanews.com/a/lets-learn-english-lesson-one/3111026.html>. – Назва з екрану.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Богдан Калиняк** – кандидат фізико-математичних наук, старший науковий співробітник Інституту прикладних проблем механіки і математики ім. Я. С. Підстригача НАН України.

*Наукові інтереси:* механіка деформівного твердого тіла, інтегральні рівняння, математичні методи в різних науках, проблеми української термінології й перекладу (потреба участі в міжнародних конференціях), християнське суспільне вчення, педагогіка.

**Наталія Морська** – старший викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарної освіти Національного університету «Львівська політехніка».

*Наукові інтереси:* методика викладання англійської мови за професійним спрямуванням, аудіювання.

УДК 811.161.1' 243

## SOME ASPECTS OF STUDYING PHRASEOLOGY IN A FOREIGN AUDIENCE

**Tetiana KRYSENKO, Tetiana SUKHANOVA, Olena LYSYTSKA**  
(Kharkiv, Ukraine)

*Т. В. Крисенко, Т. Є. Суханова, О. П. Лисицька. Деякі аспекти вивчення фразеології в іноземній аудиторії.*

Стаття присвячена деяким аспектам вивчення фразеології в іноземній аудиторії. Автори приєднуються до широкого розуміння фразеології. В статті вказується, що фразеологічні одиниці є джерелом і носієм різної країнознавчої інформації, яка робить важчим їх сприйняття й живлення іноземцями. Автори вважають, що при навчанні іноземних студентів важливо розташовувати фразеологізми за принципом спадаючої еквівалентності. В статті розглядаються повні еквіваленти, часткові еквіваленти, а також безеквівалентні фразеологізми.

**Ключові слова:** фразеологічна одиниця, повні еквіваленти, часткові еквіваленти, безеквівалентні фразеологізми.

*Т. В. Крысенко, Т. Е. Суханова, Е. П. Лисицкая. Некоторые аспекты изучения фразеологии в иностранной аудитории.*

Статья посвящена некоторым аспектам изучения фразеологии в иностранной аудитории. Авторы исходят из широкого понимания фразеологии. В статье указывается, что фразеологические единицы являются источником и носителем различного рода страноведческой информации, что



затрудняет их восприятие и употребление иностранцами. Авторы считают, что при обучении иностранных студентов следует располагать фразеологизмы по принципу убывающей эквивалентности. В статье рассматриваются полные эквиваленты, частичные эквиваленты, а также безэквивалентные фразеологизмы.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, полные эквиваленты, частичные эквиваленты, безэквивалентные фразеологизмы.

**Tetiana Krysenko, Tetiana Sukhanova, Olena Lysytska. Some Aspects of Studying Phraseology in a Foreign Audience.**

The article deals with some aspects of the studying of phraseology in the foreign audience. The authors proceed from wide understanding of the phraseology. In this article it is determined that phraseological units are the source and bearer of different kinds of local historical information which makes them difficult for understanding and using by foreigners. It is highlighted that it is necessary to take into account that phraseological units are rich in cultural components, and this fact should be paid particular attention to when teaching phraseology to foreigners. In authors' opinions, while teaching foreign students one needs to arrange the phraseological units as to the principle of diminishing equivalence. The full equivalents, partial equivalents and non-equivalent phraseological units are considered in this article. The authors state that special attention should be paid to non-equivalent phraseological units because of their composition and content specificity. It is mentioned that optimal strategy for teaching Russian phraseological units to foreign students should be developed with regard to their native language. The ways of expressing national-cultural specificity of phraseological units are also considered, they are: - explicit way (through the cumulative meaning of phraseological unit; through word-components of phraseology or through prototypes - free phrases that reflect the national culture); and - implicit way (this way can be caused by a lot of factors including the degree of prevalence, the role in the life of the people and the attitude of the native speakers to this or that phenomenon or the object; typical associations of the nation, which native speakers have in connection with certain objects and phenomena; and national perception of the surrounding world. It is stressed that the task of current study of phraseology should be focused on national and cultural specificity, and the learning a foreign language can become significantly effective if the study process is accompanied by a cross-cultural filling of the material, comparing languages and cultures. It is also considered that creating nationally-oriented textbooks, teaching aids and exercises for foreign students will facilitate learning and translation activities.

**Key words:** phraseological unit, full equivalents, partial equivalents, non-equivalent phraseological units, cultural component

This article is devoted to some aspects of the study of phraseology in a foreign audience. The relevance of the topic is determined by the great interest of linguists and methodologists in the problems of phraseology, and also by the fact that the imaginative system has been undeveloped yet, and there is still a lack of study of the national and cultural specifics of phraseological units. In this regard, the in-depth understanding of phraseological units with hidden connotations in order to improve the teaching the Russian language to foreigners is timely.

The task of the research is to show and justify the need for a comprehensive study of phraseological units and to develop an optimal strategy for teaching Russian phraseological units to foreign students with regard to their native language.

In our work we relied on the works of such linguists and methodologists as V.N. Vagner, E.M. Vereshchagin, V.V. Vorobyov, A.A. Zalevskaya, V.G. Kostomarov, O.I. Menshutina, Yu. E. Prokhorov, V.M. Shacklein, A.N. Shchukin. Following a large group of researchers of phraseology (Birikh A.K., Kostomarov V.G., Minakova E.E., Mokienko V.M., Felitsyna V.P., etc.) we proceed from a broad understanding of phraseology [1; 2, p.127].

The modern approach to the identification of cultural and linguistic specifics is associated with the *concept of the language personality*. One of the tasks within the framework of this scientific paradigm is the establishment of a hierarchy of meanings and values in the picture of the individual's world as a representative of a linguistic and cultural community (Karaulov Yu.N.). Among the national-specific components of culture, the main role is played by the language as a means of communication in intercultural communication and as a hindrance in the comprehension of another culture. Inconsistency in languages and cultures is described with the help of the terms: "nonequivalent lexicon" (Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G.); "hangnails" (Gachev G.G.); "lacunas" (Stepanov Yu.S., Muravyov V.L., Sorokin Yu.A.). Differences between languages, due to the inconsistency of cultures are most noticeable in terms of vocabulary and phraseology since these are nominative means. The national and cultural originality of vocabulary can manifest itself in the absence of words for meanings expressed in other languages - these are "white spots on the semantic map of the language" or lacunas (Stepanov Yu.S.).

At present, the term "cultural component" has become widely used, which according to E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov "is most fully expressed in the field of vocabulary." Phraseological units (PhU) as a rule are extremely rich in those peculiar elements of the national culture that constitute the concept of cultural component of a word or phrase, and therefore the study of the phraseological composition of the language represents for the researcher a broad picture of the specifics of the national civilization.

Phraseology is an independent linguistic science that studies the phraseological system in its current state and historical development. The object of the study of phraseology are phraseological units (PhUs), i.e. stable phrases similar to words in terms of their reproducibility as ready-made and integral units. The attribution of various formations to phraseological phenomena or, conversely, their derivation beyond the borders of phraseology is determined by whether they are extracted from memory entirely or reproduced in the process of communication.

PhUs are studied from a wide range of aspects: from the point of view of the lexical composition, structure, meaning, morphological properties of the constituent parts, also origin, sphere of use, and expressive-stylistic coloring, in comparative and comparative-historical aspects, as well as in the view of the mechanisms of perception, storage in memory, and the use of phraseology.

In recent decades, the development of phraseology and methods of teaching Russian as a foreign language is not only in the breadth but also in the depth of the research. The problems that are currently in the centre of attention of scientists include the study of the role of PhUs in the process of communication, the function of phraseological units in the formation of the pragmatic potential of the literary works, the interaction of phraseological meaning and the speech sense of the PhU etc. However, not all questions related to semantics and functioning of PhU have been studied by linguists. In methodological terms phraseology has not also been fully understood.

The study of phraseology from the point of view of its national and cultural originality shows that PhUs are the source and carrier of various kinds of regional information, which makes them difficult to perceive and use by foreigners. The meaning of the FU is conveyed to the speaker and is perceived by the hearer in the context of cultural knowledge, social and value orientations of both informants. PhU with its imaginative and emotional impact motivates the speaker and listener not only to exchange information about what is happening in the world but above all, to the exchange of cultural landmarks and attitudes. National-cultural specificity of PhUs can be expressed:

- explicitly: through the cumulative meaning of PhU; through word-components of phraseology or through prototypes - free phrases that reflect the national culture;
- implicitly and can be caused by: a) the degree of prevalence, the role in the life of the people and the attitude of the native speakers to this or that phenomenon or the object; b) typical associations of the nation, which native speakers have in connection with certain objects and phenomena; c) national perception of the surrounding world. [3]

The most communicative significance is possessed by PhUs with a national cultural element in semantics that do not have structural-figurative equivalents in the compared languages. Such units have low motivation for a representative of another linguistic and cultural community, so there is a need to explain the individual components or the meaning of the unit as a whole and the situation of its use.

Much of the phraseological composition of the modern Russian language is due to extralinguistic factors, knowledge of which is necessary for adequate perception of such phraseological units by informants of a different culture.

When comparing PhUs two main types of phraseological units can be distinguished: untranslatable and translatable (equivalent) PhU. Moreover, the untranslatability of phraseological units to other languages is greatly exaggerated: there are also partially equivalent phraseological units (relatively equivalent). The closer the languages are by kinship, the higher there is the percentage of full equivalents. For example, in Russian and Ukrainian - 65%, Russian and Bulgarian - 45% of total matches or full equivalents, in Russian and Spanish, French, English - 23-25% respectively.

In the process of identifying foreign-language PhU as a separately-formed unit of the secondary nomination, students consciously or involuntarily repel the meaning of the already

known components of the FU. It is preferable to start with the study of full equivalents; they are distinguished by the similarity of meaning, internal form, grammatical and expressive-stylistic characteristics.

I. Full equivalents:

- Rus. *ставитъ точки над і* (*verbatim* to put dots above i) - Fr. *mettre les points sur les I* (find out everything, solve the problem);

- Rus. *капля в море* (a drop in the ocean) - Fr. *une goutte d'eau dans la mer* (very little);

- Rus. *бодливой корове Бог рогов не даѐм* (*verbatim* God does not give horns to a cow) - the equivalent sayings in different languages (Arabic: *God gave halva, but did not give ...* Greek: *God gave beans, but did not give ...* Spanish: *God gave almonds, but did not give ...* Italian: *God gave biscuits, but did not give ...*; Kurdish: *God gave meat, but did not ...* Portuguese: *God gave nuts, but did not give ...*; Belorussian: *God does not give teeth*).

It is important to remember that having developed in different historical conditions, foreign and Russian PhUs used for the expression of the same thought have often exploited different images, which, in turn, reflect different traditions and life of peoples, and often are not absolute equivalents.

It should be noted that in each language there are phrases and expressions that cannot be understood literally, even if the meaning of each word is known and the grammatical construction is clear. The meaning of such a phrase remains incomprehensible and strange. Attempts to word-for-word translation of sayings can lead to an unexpected, often absurd result. For example, the English phrase "not room to swing a cat" (literally is senseless) corresponds to the Russian expression "яблоку негде упасть" (*literally* there is nowhere to fall an apple).

II. Partial equivalents - the main indicator is the internal form (the image that is the basis of the proverb):

a) sayings with the same meaning, but with a different motivating image: Rus. *держатъ язык за зубами* (to keep one's mouth shut)- Fr. *Si tu n'es pas avec nous, va-t'en, mais tiens ta langue* (*literally* keep your tongue warm, do not say too much, do not give out a secret); Rus. *Большому кораблю – большое плаванье* (the great ship - a great swim) - Fr. *à grand cheval grand gué* (большой лошади-большой форт); Rus. *после дождичка в четверг* (*verbatim* after the rain on Thursday or when the cancer on the mountain whistles) - fr. *La semaine de quatre jeudis* (*literally* Four Thursdays Week); Chinese. 'When the river becomes pure' (never, an unrealizable promise); Rus. *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать* (It is better to see once than hear a hundred times) - the Arab. 'Between the lie and the truth four fingers' (referring to the distance from the tongue to the eyes);

b) sayings with the same motivating image, but with different meanings: Rus. *водитъ за нос* (*verbatim* to lead by the nose, 'to promise and deceive') - English. *to lead by the nose* (to force, make smb do smth, subordinate).

III. Non-equivalent phraseological units - containing national-specific elements: Rus. *бить баклуши* (*verbatim* to beat the buckles - "do nothing, mess around"); anthroponyms containing alliteration, rhymes (Rus. *еле-еле душа в теле; хороша Маша, да не наша; где-где – в Караганде*) and other.

As a rule, phraseological units of this type are translated as follows:

1) translation by full or partial equivalent; 2) translation by a word or a free phrase; 3) translation by context (by example); 4) use of a linguistic-cultural commentary.

Thus, the effectiveness of learning a foreign language is significantly increased if the study process is accompanied by a cross-cultural filling of the material. Since it goes about the comparison of languages and cultures, this work can be used to create nationally-oriented textbooks, teaching aids and exercises for foreign students, as well as the content of a special course on Russian phraseology. The results of the study may be of interest in terms of translation activities.

#### REFERENCES

1. Буре Н. А. Фразеологические обороты как аспект изучения лексики русского языка иностранными студентами // Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного. – Спб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. – С.105-109.

2. Крысенко Т. В., Суханова Т. Е. Изучение фразеологии в иностранной аудитории на примере ФСН «Эмоции и чувства человека» // Русская филология. Украинский вестник. – X., 2007. – №2-3 (33). – С.126-129.

3. Минакова Е. Е. Современная русская идиоматика. Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. – М.: «Русский язык. Курсь», 2005. – 136 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ:

**Тетяна Крисенко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету.

*Наукові інтереси:* фразеологія, контрастивна лінгвістика, методика викладання російської та української мов іноземцям.

**Тетяна Суханова** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету.

*Наукові інтереси:* контрастивна лінгвістика, методика викладання російської та української мов іноземцям, семантика тексту.

**Олена Лисицька** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

*Наукові інтереси:* лінгвістичні моделі перекладу, контрастивна лінгвістика, методика викладання іноземних мов, проблема перекладацької еквівалентності, фразеологія, психолінгвістика.

УДК 378.147.091.3 : 81'243

## ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ТА АСПЕКТНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МОВНОМУ ВНЗ

**Ірина КОРОТЯЄВА (Слов'янськ, Україна)**

*І.Б.Коротяєва. Особливості інтегрованого та аспектного підходів у навчанні іноземної мови у мовному ВНЗ.*

Стаття присвячена аналізу змісту інтегрованого та аспектного підходів у навчанні іноземної мови у мовному ВНЗ з позицій сучасної психолінгвістики та методики навчання іноземних мов; виокремлюються синонімічні терміни стосовно обох підходів. Дається визначення поняття “інтегроване навчання іноземної мови”; окреслюються рівні інтеграції цього процесу: рівень цілей та змісту навчання, рівень організації навчального процесу, рівень використання засобів навчання та рівень застосування сучасних технологій навчання. Розглядаються особливості функціонування інтегрованого та аспектного підходів у процесі навчання мовного та мовленнєвого матеріалу, формування навичок та вмінь ініомовної мовленнєвої діяльності з урахуванням спільного та відмінного в характеристиці кожного із видів мовленнєвої діяльності. В статті формулюються певні методичні узагальнення, які можуть слугувати методичною платформою для вибору викладачем іноземної мови стратегії і тактики навчання на різних етапах у мовному ВНЗ.

**Ключові слова:** інтегрований підхід, аспектний підхід, експліцитні знання, імпліцитні знання, ініомовна комунікативна компетенція, мовний вищий навчальний заклад.

*І.Б.Коротяєва. Особенности интегрированного и аспектного подходов в обучении иностранному языку в языковом ВУЗе.*

Статья посвящена анализу содержания интегрированного и аспектного подходов в обучении иностранному языку в языковом вузе с позиций современной психолингвистики и методики обучения иностранным языкам; выделяются синонимичные термины в отношении указанных подходов. Дается определение понятия “интегрированное обучение иностранному языку”, определяются уровни интеграции этого процесса: уровень целей и содержания обучения, уровень организации учебного процесса, уровень использования средств обучения и уровень применения современных технологий обучения. Рассматриваются особенности функционирования интегрированного и аспектного подходов в процессе обучения языковому и речевому материалу, формирования навыков и умений иноязычной речевой деятельности с учетом общего и отличного в характеристике каждого из видов речевой деятельности. В статье формулируются некоторые методические обобщения, которые могут служить методической платформой при выборе преподавателем иностранного языка стратегии и тактики обучения на разных этапах в языковом вузе.

**Ключевые слова:** интегрированный подход, аспектный подход, эксплицитные знания, имплицитные знания, иноязычная коммуникативная компетенция, языковой вуз

*Iryna Korotyayeva. the contents of integrated and aspect approaches to teaching foreign language in linguistic university.*

The article deals with the analysis of the contents of integrated and aspect approaches to teaching foreign language in linguistic university from the point of view of modern psycholinguistics and methods of teaching foreign languages; synonymous terms in respect of both approaches are singled out. The notion “integrated teaching of foreign language” is highlighted; the levels of integration of this process are outlined: level of the objectives and content of teaching, level of the organization of teaching-learning process, level of the usage of teaching aids, level of the use of current teaching technologies. Peculiarities of functioning of integrated and

*aspect approaches in the process of teaching language and speech material are considered, as well as in the process of the development of habits and skills in all kinds of speech activity, taking into account their common and different characteristics.*

*The research has been carried out on the basis of analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of theoretical and practical experience of teaching English and language teaching methods.*

*The article provides certain methodological recommendations which can serve as a solid methodological basis for every foreign language teacher in the choice of teaching strategy and methods at every stage in a higher educational institution.*

*As a result of the analysis of the current methodological literature, conducted research and practical experience the following conclusion can be made: in modern psycholinguistics and methodology of teaching foreign languages there is still going on scientific discussion as to the advantages of integrated foreign language teaching and learning in all types of educational institutions, including linguistic and pedagogical universities.*

**Key words:** *integrated approach, aspect approach, explicit knowledge, implicit knowledge, foreign language communicative competence, linguistic university.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В останні роки в світі інтенсивно розвиваються інтеграційні процеси, зростає обсяг академічних і професійних обмінів, поглиблюється міжнародне співробітництво, що стимулює подальший розвиток міжкультурної іншомовної освіти в Україні. В сучасних умовах іншомовна освіта набуває статусу дієвого інструменту формування інтелектуального потенціалу суспільства. Проблема реалізації міжкультурної іншомовної освіти в різних типах вищих навчальних закладів потребує подальшого всебічного аналізу і вирішення [2; 4].

У сучасній освітній практиці цілі навчання іноземної мови у мовному ВНЗ зумовлені соціальним замовленням суспільства і включають наступні групи: практичні; соціокультурні; виховні; розвивальні; професійні; когнітивні тощо. У формуванні міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції вирішальну роль відіграють інноваційні підходи, технології та методи навчання іноземної мови. Тому, традиційне аспектне викладання іноземної мови все більше поступається місцем інтегрованому навчанню з позицій сучасної психолінгвістики і методики навчання іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблематиці роботи.** Аналіз теоретичних досліджень та методичної літератури із зазначеної проблеми свідчить про те, що найбільш розповсюдженим у сучасній концепції комунікативного підходу до навчання іноземних мов є так званий “інтегрований” підхід. За визначенням Е.Г.Азімова інтегрований підхід реалізується в органічному поєднанні свідомих і підсвідомих компонентів структури навчання [1, с. 80-81]. Згідно сучасних досліджень з психолінгвістики та методики викладання іноземних мов суть принципу інтегрованого підходу полягає в тому, що процес навчання іноземної мови здійснюється інтегровано як на рівні мови (фонетика, орфографія, лексика, граматики), так і в процесі формування іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письмо) [1, с. 214].

Проблемою інтеграції процесу навчання іноземної мови в останні роки займалося чимало фахівців, зокрема, І.Л.Бім, Н.Ф.Бориско, С.В.Гапонова, С.А.Коновальчук, А.Л.Котковець, С.Ю.Ніколаєва, К.М.Ружин, Л.А.Сажко, Л.В.Туркіна та інші. Науковці розглядали окремі аспекти зазначеної проблеми, а саме: Н.Ф.Бориско, С.Ю.Ніколаєва – переваги та обґрунтування інтегрованого навчання іноземних мов у мовному ВНЗ, Л.А.Сажко – інтегративна основа навчання іноземних мов, С.А.Коновальчук – дидактична сутність інтегрованого процесу навчання, професійної діяльності засобами іноземної мови, А.Л.Котковець – застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземної мови, К.М.Ружин – функціонування принципів інтегрованого та диференційованого підходів у навчанні іноземної мови та інші.

Доцільність використання принципу інтегрованого підходу у навчанні іноземної мови знаходить своє підтвердження у плані інтегрованого функціонування мовлення як засобу спілкування, оскільки під час реального спілкування люди одночасно користуються такими видами мовленнєвої діяльності, як говоріння-слухання; письмо-читання, проте з певним темпоральним домінуванням того чи іншого виду залежно від ситуації спілкування.

Поряд із зазначеним, кожен вид іншомовної мовленнєвої діяльності базується на конкретних лінгвопсихологічних механізмах, властивих лише кожному з них, що відображається в теоретичних методичних положеннях і реалізується як дотримання

аспектного підходу до навчання окремо кожного виду мовленнєвої діяльності, так само як і мовного матеріалу (фонетика, лексика, граматики).

**Актуальність** розгляду зазначеної проблеми має вагоме значення для конкретизації понять “інтегроване” та “аспектне” навчання іноземної мови у змісті курсу “Методика навчання іноземної мови у різних типах навчальних закладів” як дисципліни навчального плану для філологічного факультету педагогічного університету, для розробки концепції сучасних підручників з іноземної мови, для визначення змісту і методики навчання іноземних мов у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах.

**Мета** даної статті полягає в аналізі поглядів сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців і методистів до розкриття змісту інтегрованого та аспектного підходів, а також в обґрунтуванні факторів, які необхідно враховувати викладачам у процесі навчання іноземної мови у мовному ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Пошук ефективних педагогічних технологій у контексті інтенсифікації процесу навчання іноземної мови все більше стає пов’язаним із застосуванням технологій інтегрованого навчання у педагогічному ВНЗ, що є прямим відображенням сучасних інтеграційних процесів у сфері науки та житті суспільства. Інтеграційні процеси у професійній освіті останніми роками посідають особливе місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їх творчих здібностей та потенційних можливостей [7, с. 104].

Як визначає науковець Л.А.Сажко, інтегративною основою навчання іноземної мови є процес взаємопов’язаного формування мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетенцій на основі зразків іншомовної культури, із залученням навчальних матеріалів інших предметів, використанням різноманітних засобів і форм навчання та новітніх технологій [6]. Процес оволодіння іноземною мовою за своєю сутністю є інтегрованим. Ця інтеграція проявляється на декількох рівнях:

1. На рівні визначення цілей.
2. На рівні визначення змісту.
3. На рівні організації навчального процесу.
4. На рівні використання засобів навчання.
5. На рівні застосування сучасних технологій навчання [6].

У сучасній вітчизняній методиці принцип інтегрованого підходу до навчання іноземної мови протиставляється принципу диференційованого підходу. Як свідчать дослідження, використовуються також синонімічні терміни стосовно обох підходів, при цьому кожен із термінів підкреслює основну домінуючу складову рису змісту принципу. До терміну “принцип інтегрованого підходу” вживаються також наступні синонімічні терміни: принцип взаємопов’язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, принцип комплексного підходу, принцип паралельного підходу в навчанні. У плані диференційованого підходу стосовно навчання мовного матеріалу іноземною мовою вживається також термін “аспектний” підхід. Аспектний підхід у навчанні – це підхід, суть якого полягає у роздільній роботі при навчанні мовних явищ фонетичного, лексичного і граматичного рівнів з виходом у мовленнєву практику [3; 5].

Вітчизняні та іноземні методисти глибоко проаналізували переваги й недоліки аспектного викладання іноземної мови. Серед **переваг** зазначаються наступні:

- Відносно легка реалізація принципів системності й науковості.
- Простота планування і проведення практичних занять.
- Можливість ретельної роботи над окремими аспектами іноземної мови.
- Об’єктивність контролю й оцінки знань з граматики, лексики і фонетики.
- Відповідність традиціям навчання і вивчення іноземної мови.
- Відповідність очікуванням тих, хто навчається.

До **недоліків** відносять:

- Штучне розділення іноземної мови на підсистеми-аспекти, що протирічить функціонуванню й використанню мови у процесі спілкування.
- Неможливість реалізації принципу комунікативності.
- Неадекватні умови формування компетенцій та їхніх компонентів.

- Об'єктивна неможливість інтеграції знань і навичок в уміння та компетенції (брак часу, неадекватні умови формування).
- Домінування в якості об'єкта навчання лінгвістичної граматики, фонетики, лексики.
- Низький мотиваційний потенціал занять.
- І як результат: неможливість досягнення практичної мети навчання [3, с. 94].

Аспектне навчання мовного матеріалу базується на експліцитному навчанні і засвоєнні, яке організується наступним шляхом: від подачі і свідомого засвоєння мовних феноменів ⇒ через їх тренування у мовних вправах для забезпечення граматичної, лексичної і фонетичної коректності мовлення ⇒ до їх подальшої автоматизації і використання у спілкуванні на практичних заняттях з іноземної мови, де має бути досягнута швидкість мовлення. Тобто процес навчання іде від форми до змісту.

У протилежність аспектному навчанню інтегроване навчання базується на імпліцитному оволодінні мовними феноменами, і організується на практичних заняттях таким шляхом: від подачі нових мовних явищ у змістовних комунікативно значущих контекстах, насичених новим феноменом ⇒ до інтенсивної продукції та автоматизації у спеціально створених умовах, близьких до умов реального спілкування ⇒ до використання у спілкуванні (в комунікативних вправах), що забезпечує коректність і швидкість мовлення [3; 8].

Більшість сучасних англо- і німецькомовних психолінгвістичних теорій оволодіння іноземною мовою стверджують, що трансформація і перетворення експліцитних знань (ЕЗ) в імпліцитні знання (ІЗ), тобто формування мовленнєвих навичок на базі мовних знань і навичок, можливі лише за багатьох умов, найголовнішими з яких є

- 1) інтенсивне довготривале вправління у змістовних комунікативно-значущих контекстах, насичених новим мовним явищем, що подається;
- 2) розвиток мовної усвідомленості ("language awareness") того, хто навчається, шляхом спеціально організованої роботи, яка уможливує його самостійне "відкриття" і розуміння нового мовного явища [3; 9].

Необхідно поєднувати переваги обох форм навчання і шукати далі шляхи подолання притаманних їм недоліків.

У сучасній методиці навчання іноземної мови розроблені загальні положення формування мовних компетенцій в рамках комунікативного підходу, які реалізуються у сучасних підручниках з іноземної мови (зокрема для вищих навчальних закладів) для їх інтегрованого викладання і навчання, а саме

1. Знання мовних підсистем і мовні навички оперування ними (ЕЗ), з одного боку, і мовленнєві навички й уміння (ІЗ), з іншого, є необхідними взаємодоповнюючими компонентами будь-якої компетенції.
2. Знання мовних підсистем і мовні навички оперування ними (ЕЗ) можуть бути трансформовані й інтегровані у мовленнєві навички і вміння (ІЗ) лише за умови насиченого й інтенсивного комунікативного (мовленнєвого) тренування і практики.
3. Тільки через автоматизацію у процесі мовленнєвого тренування мовні і мовленнєві навички можуть стати стійкими, гнучкими і здатними до переносу.
4. Тренування і практика у спілкуванні повинні організовуватися подібно до процесів реального спілкування. Спілкування є метою і засобом навчання (принцип комунікативності).
5. Формування мовленнєвих навичок і вмінь можливе лише на базі розвитку «мовної усвідомленості» (принцип когнітивності).

6. Навіть при формуванні мовних компетенцій має домінувати робота над змістом, а не над формою на всіх фазах: *Подача* ⇒ *Тренування* ⇒ *Практика*

7. Діяльнісна орієнтація усього процесу навчання й усіх його фаз: важливий не тільки продукт навчання, але й процес його створення, тобто шлях навчання й учіння.

8. Глобальна орієнтація на особистість студента й розвиток його автономії (роль навчальної компетенції).

9. Домінування індуктивного оволодіння мовними підсистемами і самостійного виведення правил, які спеціально організуються та керуються викладачем і НМК.

10. Визнання пріоритету педагогічної граматики і фонетики як об'єкта навчання/вивчення і відповідних компетенцій як мети навчання.

11. Зміна граматичної і фонетичної прогресії: з лінійної систематичної на циклічну функціональну [3, с. 103].

Аналіз особливостей інтегрованого та аспектного підходів у навчанні іноземної мови може бути підставою для наступних методичних узагальнень:

- урахування функціонування кожного із підходів обумовлюється існуючою концепцією навчання іноземної мови і концепцією навчально-методичних комплексів з іноземної мови;

- принцип інтегрованого підходу передбачає одночасне формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма), а також інтегрований підхід до навчання мовних явищ різного рівня: фонетика, орфографія, лексика, граматики;

- аспектний підхід передбачає збереження певного послідовно-часового співвіднесення роботи над видами мовленнєвої діяльності відповідно до тематики сфер спілкування, передбачених програмою, і етапу вивчення іноземної мови;

- у процесі формування кожного виду мовленнєвої діяльності і засвоєння мовного матеріалу з позицій інтегрованого чи диференційованого (аспектного) підходу використовуються особливі вправи і завдання, побудовані з урахуванням механізмів, типових для оволодіння мовними навичками і мовленнєвими вміннями [5, с. 264].

Таким чином, чітке розуміння викладачем іноземної мови особливостей розглянутих інтегрованого та аспектного підходів може слугувати свого роду методичною платформою для вибору стратегії і тактики навчання на різних етапах у мовному ВНЗ.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведений аналіз теоретичних джерел із зазначеної проблеми, а також дослідження сучасної практики навчального процесу у ВНЗ дозволяють зробити висновок, що у сучасній психолінгвістиці і методиці продовжується наукова дискусія щодо переваг інтегрованого навчання іноземних мов у мовному ВНЗ; розробляється типологія інтегрованих практичних занять з іноземної мови за певною домінантою (тренування у спілкуванні та практика у спілкуванні). Проте, при інтегрованій організації навчального процесу викладач має передбачати спеціальні етапи роботи над фонетичними, лексичними і граматичними аспектами мови, які логічно включаються в заняття. Така часткова аспектизація окремих етапів практичного заняття дає можливість забезпечити глибоке засвоєння студентами мовного матеріалу в системі і сприяти практичному оволодінню ним.

Розглянуті питання не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми; актуальним залишається питання балансу інтегрованого та аспектного підходів щодо розробки комплексу мовних і мовленнєвих вправ з урахуванням етапів навчання у мовному ВНЗ.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – М. : «Икар», 2009. – 448 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор пед. наук С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції / О.Б.Бігіч, Н.Ф.Бориско, Г.Е.Борецька та ін. / за ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми С.Ю.Ніколаєва // Іноземні мови. – 2016. – № 2. – С. 3-8.
5. Ружин К.М. Особливості змісту і функціонування принципів інтегрованого та диференційованого підходів у навчанні іноземної мови / К.М.Ружин. – Вісник Запорізького національного університету. – Педагогічні науки. – № 1 (22). – 2014. С. 258-266.
6. Сажко Л.А. Інтегративна основа навчання іноземних мов / Л.А. Сажко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. – 2011. – Вип. 19. – С. 18-25.



7. Туркіна Л.В. Шляхи інтенсифікації навчання іноземної мови як спеціальності у педагогічних університетах / Л.В. Туркіна // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2014. – Вип. 25. – С.102-110.

8. DeKeyser R. Implicit and Explicit Learning. // Doughty C., Long M. (Hrsg.). The Handbook of Second Language Acquisition. – Malden: Blackwell, 2003. – P. 313-348.

9. Schmidt R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. // Schmidt R. (Hrsg.) Attention and Awareness in foreign language learning. – University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995. – P. 1-64.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина КОРОТЯЄВА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах; інноваційні технології у навчанні іноземних мов.

УДК: 811.161.2'276.6:37.011.3-051

## ДО ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

**Людмила КРИЧУН (Кропивницький, Україна)**

*У науковій публікації представлено дослідження найтипівіших мовленнєвих помилок, яких припускаються вчителі сучасних закладів освіти. Констатуючи той факт, що мовою викладання й спілкування у таких закладах є лише державна, автор публікації зазначає найпоширеніші мовні огріхи, які наразі можна почути в українських школах. Такі помилки, звичайно, не впливають ані на методику викладання навчальних предметів, ані на саму якість їх засвоєння. Проте саме вони, спотворюючи літературну норму, призводять до казусів, непорозумінь, а подекуди й зниження педагогічного статусу вчителя.*

*У статті як висновки пропонуються основні шляхи уникнення досліджуваного типу помилок: бездоганне знання української літературної мови; доречне використання слів, зворотів, фраз в особистому мовленні; володіння інтонаційними нормами української мови; дотримання стратегій мовного спілкування; застосування у власному мовленні форм та інтонацій ввічливості; уникання менторського тону спілкування; гуманістичний метод комунікації; розуміння того факту, що мовна економія може бути не завжди доречною; прагнення бути взірцем у спілкуванні для своїх учнів та колег.*

*Така наукова студія може слугувати своєрідним застереженням для тих учителів, які спілкуються українською мовою, проте неохайно до неї ставляться.*

**Ключові слова:** державна мова, мовний етикет учителя, норми спілкування, мовленнєва помилка, лінгвістична грамотність, комунікативний дискурс, стратегія спілкування.

*В научной публикации представлено исследование типичных речевых ошибок, допускаемых учителями современных учебных заведений. Констатируя тот факт, что языком преподавания и общения в таких заведениях есть только государственный, автор публикации отмечает распространенные языковые огрехи, которые сейчас можно услышать в украинских школах. Такие ошибки, конечно, не влияют ни на методику преподавания учебных предметов, ни на само качество их усвоения. Однако именно они, искажая литературную норму, приводят к казусам, недоразумениям, а иногда и снижению педагогического статуса учителя.*

*В статье как выводы предлагаются основные пути предотвращения исследуемого типа ошибок: безупречное знание украинского литературного языка; уместное использование слов, оборотов, фраз в личной речи; владение интонационными нормами украинского языка; соблюдение стратегий речевого общения; применение в собственной речи форм и интонации вежливости; ухода от менторского тона общения; гуманистический метод коммуникации; понимание того факта, что языковая экономия может быть не всегда уместной; стремление быть образцом в общении для своих учеников и коллег.*

*Такая научная студия может служить своеобразным предостережением для тех учителей, которые общаются на украинском языке, однако неряшливо к нему относятся.*

**Ключевые слова:** государственный язык, речевой этикет учителя, нормы общения, речевая ошибка, лингвистическая грамотность, коммуникативный дискурс, стратегия общения.

*The scientific publication represents some research of the most typical speech mistakes in the Ukrainian language regularly made by the teachers of the current establishments of education. Stating the requirement that only the official national language can be the language of communication in such institutions its author lists the most widespread language drawbacks to be heard in Ukrainian schools. These mistakes neither influence the methods of teaching any classes, nor their academic impact. Nevertheless they do corrupt language standards and lead to the misunderstandings, confusion, and sometimes even some decrease in pedagogical status of a teacher.*

*As the result some ways to avoid the studied types of mistakes have been suggested by the researcher: perfect knowledge of the Ukrainian language, proper usage of words, phrases, collocations in individual speech, mastering of the Ukrainian language intonation patterns, keeping to the strategies of the language communication; usage of the politeness formulas and intonations or didactic tone, humanistic approach to the*

communication, understanding the fact that language economy isn't always appropriate, desire to be a paragon for one's students and colleagues.

Such academic studies can be a specific forewarning for those educators who talk Ukrainian, but are careless about it.

**Keywords:** official language, teacher's language etiquette, communication norms, speech mistake, linguistic literacy, communicative discourse, communication strategy.

Чинне законодавство України (Конституція України, Закон України "Про освіту") наразі регламентує мовленнєву діяльність працівника будь-якого закладу освіти, зазначаючи, що мовою освітнього процесу в українських закладах вищої освіти є державна мова.

Тож спілкування державною мовою нині стає основною нормою мовного етикету сучасного вчителя.

Звичайно, ми чуємо українську мову на заняттях, на перервах, у повсякденному спілкуванні, але ця мова не завжди правильна. Неточність і некоректність усного мовлення виникає тоді, коли її носій нехтує правилами літературної мови, мовленнєвого етикету й припускається помилок у власному мовленні.

Проблема людського спілкування була й залишається предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, їй присвячені цілі підручники й посібники, авторами яких є Ф. С. Бацевич, Н. П. Волкова, С. К. Богдан, І. А. Сайтарли та багато інших.

Яким би дослідженням не було це питання, у сучасному, часто російськомовному чи суржиковому середовищі воно залишається **актуальним**.

**Метою** наукової розвідки є дослідження найпоширеніших мовленнєвих помилок, яких припускається сучасний учитель у власній професійній діяльності, та встановлення шляхів усунення таких огріхів.

Освічена людина, ким би за професією вона не була, просто не має морального права говорити "своєю" чи "зручною" мовою. Інакше вона втрачає риси освіченості й перетворюється на пересічного громадянина, котрому байдуже, як він говорить, аби лиш йому було зручно. Тим паче це стосується вчителя, який завжди виступає взірцем для свого учня – чи то в манері одягатися, чи то в стилі спілкування.

На уроках з будь-якого предмета в сучасній школі часто можна почути фразу: "Запишіть число, класна робота". Звичайно, на перший погляд, нічого аж надто неправильного тут немає, окрім того моменту, що, уживаючись у мові, слово "число", має дещо інше лексичне значення: **1.** Поняття, за допомогою якого передається кількість і проводиться лічба. **2.** День місяця в порядкувому ряді інших днів. **3.** тільки одн., розм. Кількість кого-, чого-небудь. **4.** тільки одн., у сполуч. з прийм. в, до, з. Сукупність, група яких-небудь осіб, предметів. **5.** тільки одн., лінгв. Граматична категорія, властива деяким частинам мови, що ґрунтується на відношенні кількості (виражає одиничність, подвійність чи множинність предметів) [5]. Як бачимо, учитель явно говорив про дату, яку мають записати учні, а вжив слово "число", причому не зовсім доречно.

Подібна ситуація з фразою "відкрийте зошит". Це, на перший погляд, нібито звичайний вислів, який можна почути на будь-якому уроці. Проте в ньому закралася прикра помилка: відкрити можна нову планету, зірку тощо, тобто зробити певний винахід. А робочий зошит чи підручник розгортають. Тому правильним, лінгвістично грамотним буде вислів "розгорніть зошит, журнал, щоденник".

Такі мовні огріхи в мові вчителя можна спостерігати й у фразах: підводити підсумок уроку (замість підбивати), підбирати приклади (замість добирати), хід уроку (замість перебіг), підніміть руку (замість піднесіть).

Не менш вразливим, на наш погляд, моментом у комунікації сучасного вчителя є вживання слів-паразитів, на кшталт "ну", "значить", "так би мовити", "е-е-е" тощо. Такі слова мало того, що засмічують мовлення, а ще й створюють в учнів враження, що вчитель не зовсім упевнений у тому, про що говорить. Хоча річ тут може бути в простому доборі потрібного слова російськомовним учителем, який, припустимо, бездоганно знає свій предмет, однак погано володіє мовою викладання.

Розглянемо ще один факт порушення законів комунікації. Маємо хорошого вчителя, який добре розуміється на своєму предметові, проте котрий протягом усього періоду

навчання займався дуже багато виключно науковою діяльністю. Він знає багато сучасних наукових термінів і думає, що чим більше цих термінів у своїй педагогічній практиці вживатиме, тим вищим буде його професійне реноме. Наприклад, замість слова "байдужий" такий педагог говорить "індиферентний", замість "незвичайний" – "неординарний" тощо. Перенасичення мовленнєвого середовища такими словами (не має значення, для якої вікової групи дітей) робить це середовище для значної частини учнів просто незрозумілим. Звичайно, не можна спрощувати мовлення, його також потрібно розвивати й удосконалювати, однак терміни, на наше переконання, слід уживати на спеціальних уроках і в контексті з українськими відповідниками. Тоді вони будуть логічно засвоюватися учнями й потраплять у їхній активний словниковий запас.

Прикладом, що демонструє прогалини у вчительському комунікативному дискурсі, може бути також неправильно/неточне наголошування слів. Звичайно, ідеться не про грубе порушення орфоепічних норм, наприклад, олень замість олень чи фольга замість фольга. Ми маємо на увазі недотримання норм наголошування в окремих формах слів, як-от: чайки, загадки, ложки і под.

Частина з нас були свідками того, як інколи вчитель неточно/неправильно буде стратегію мовного спілкування [3, с. 139]. Наприклад: *Ти що не знав, що на урок треба було підготувати доповідь?* або: *Що ніхто не вивчив віри?* і подібні. Такий спосіб формулювання запитань, по-перше, розвиває негативне ставлення учня не лише до уроку, а й до самого вчителя, бо в питанні закладено факт приниження школяра, а по-друге, спрацьовує явно проти акту комунікації в колективі. Дещо подібно звучать фраза, до якої додано фамільярного тону: *Знаю, шановний, що це непросто, а проте...* Здавалося б, що в ній такого неправильного: усі слова літературні, речення вибудоване за граматичними нормами, однак звертання "шановний" якраз і стало тим моментом, що зводить нанівець увесь комунікативний акт. У такому разі краще було б ужити форму вокатива Іване чи Оксано, тобто звертання на ім'я учня, а не принижувальну безіменну форму слова "шановний".

Як відомо, у спілкуванні важливу роль відіграє й тон комунікації. Сучасні дослідники виокремлюють декілька різновидів спілкування: ритуальне, маніпулятивне й гуманістичне [2, с. 44-47]. У вчительській практиці найчастіше використовуються два з них – маніпулятивне й гуманістичне. Ужиті терміни самі за себе говорять. Тому робимо висновок: найприйнятнішим різновидом спілкування вчителя з учнями є гуманістична комунікація, адже це "найбільшою мірою особистісне спілкування, яке дає змогу задовольнити таку людську потребу, як потреба в розумінні, співчутті, співпереживанні" [2, с. 47]. Прикладом висловів, де застосовується маніпулятивний метод комунікації, можуть слугувати фрази: *Ти що не здатен справитися з цією роботою?* або: *А куди дивилися твої батьки?*

Сучасну культурну людину неможливо уявити без загальноприйнятих форм привітання. Звичайно, привітальні конструкції застосовуються і в комунікативній площині навчальних закладів. Однак не лише дивною, а й непринятною в такому середовищі на привітання "Добрий день/Доброго дня" буде однослівна відповідь – "Добрий!". Часто така фраза, "кинута мимохідь, сприймається як звичайна неповага" [1, с. 14]. До речі, одна з дослідниць культури української мови А. Коваль вивчила питання, звідки взялося оте скорочене "Добрий". Вона зазначає, що "його винайшли чиновники, які розмовляють переважно по-російськи або суржилом (вони й не знають, що треба сказати ввічливо та приязно "Доброго здоров'я", а не буркнути недбало "Добрий")" [4, с. 81]. Аналогічно непринятною в сьогоденному культурному світі звучить привітання "Драсте" чи "Здравствуй" або "Добрідень".

Таким чином, проаналізувавши далеко не всі лінгвістичні огріхи педагогів, можемо визначити засади правильного мовлення сучасного вчителя: 1) бездоганне знання української літературної мови; 2) доречне використання слів, зворотів, фраз в особистому мовленні; 3) володіння інтонаційними нормами (у тому числі й наголошуванням слів) української мови; 4) дотримання стратегій мовного спілкування; 5) застосування у власному мовленні форм та інтонації ввічливості; 6) уникання менторського тону спілкування; 7) гуманістичний

метод комунікації; 8) розуміння того факту, що мовна економія може бути не завжди доречною; 9) прагнення бути взірцем у спілкуванні для своїх учнів та колег.

У нашій публікації ми, звичайно, не могли описати всі відомі порушення норм культури мовлення сучасними учителями, однак навіть ті, про які йшлося, дозволяють задуматися кожного над чистотою власного мовлення, аби не видаватися смішним для своїх же учнів.

І сама проблема, і характер її дослідження мають, безперечно, перспективу вивчення, але головне – необхідність такого студіювання заради збереження чистоти української мови з-поміж її носіїв – учительства.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
2. Бороздина Г. В. Психологія делового об'єднання : учеб. / Г. В. Бороздина. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 295 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
4. Коваль А. П. Ділове спілкування / А. П. Коваль. – К. : Либідь, 1992. – 279 с.
5. Словник української мови [Електронний ресурс] : в 11-и томах. – К, 1980. – Т. 11. – С. 330. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/p/11/330/1>. – Назва з екрана.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Людмила Кричун** – кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету філології та журналістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* методика навчання української мови, освітні технології, культура українського мовлення.

УДК 376.5,091, 33; 811,161, 2

## ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» НА ПРИКЛАДАХ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ РОЗУМОВОГО АБО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

**Олександр ЛАБЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*This study was made possible by the grant from Montclair State University for Critical Thinking training program.*

*У статті розглядається проблема використання методу інформаційного моделювання під час вивчення курсу «Спеціальна методика української мови» студентами педагогічних факультетів на прикладах подолання мовного недорозвинення у дітей із вадами розумового або фізичного розвитку. Цей метод навчання у спеціальній методиці української мови сприяє ефективному і креативному розвитку необхідних методичних навичок студентів. Більше того, використання даного методу навчання дає змогу сформувати індивідуальний підхід до кожної дитини із психофізичними вадами майбутніми учителями-логопедами, що в сучасних умовах реформування школи та становлення інформаційного суспільства є дуже продуктивним.*

*Проте, хотілося б особливо підкреслити, що традиційне розуміння застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання та вивчення курсу спеціальної методики української мови переважно опирається на інформаційно-технічну (комп'ютерну) складову у цій педагогічній діяльності, але досить невиправдано, на нашу думку, применюється роль інформаційно-психологічної та інформаційно-лінгвістичної складових.*

*Більш того, як інформаційно-психічний параметр навчального процесу, так й інформаційно-лінгвістичний у даному дослідженні опираються на нову парадигмальну дихотомію: «хаос – порядок». Звідси випливає і нетрадиційне розуміння методу інформаційного моделювання як способу належного впорядкування хаотичної лінгво-методичної інформації у студентів педагогічних факультетів з допомогою певних міні-програм, когнітивних моделей та лінгво-інформаційних фрактальних структур з метою подальшої корекції вад мовлення у дітей із психо-фізичними відхиленнями.*

**Ключові слова:** спеціальна методика української мови, модель, інформаційний підхід, метод інформаційного моделювання, діти із вадами розумового або фізичного розвитку, корекція вад мовлення, фрактал, лінгво-інформаційні фрактальні структури

*В статті розглядається проблема використання метода інформаційного моделювання в процесі вивчення дисципліни «Спеціальна методика українського мови» студентами педагогічних факультетів на прикладах подолання мовної недорозвинутої у дітей з ментальними або фізичними вадами. Цей метод вивчення спеціальної методики українського мови допомагає ефективному і креативному розвитку необхідних методических навичок студентів. Крім того, використання даного методу навчання дає можливість сформувати індивідуальний підхід до кожного дитини з психологічними вадами майбутніми вчителями-логопедами, що в сучасних умовах реформування школи і становлення в Україні інформаційного суспільства є дуже продуктивним.*

*При цьому хотілось би окремо підкреслити, що традиційне розуміння застосування інформаційно-комунікаційних технологій в часі викладання і вивчення курсу спеціальної методики українського мови в більшості своїй ґрунтується на інформаційно-технічній (комп'ютерній) складовій в цій педагогічній діяльності, що достатньо неоправданно, на наш погляд, зменшується роль інформаційно-психологічної і інформаційно-лінгвістическої складових.*

*В той же час, як інформаційно-психологічний параметр навчального процесу, так і інформаційно-лінгвістический в цій дослідженні ґрунтуються на новій парадигмальній дихотомії: «хаос – порядок».*

*Що, в свою чергу, дає можливість дати нетрадиційне розуміння метода інформаційного моделювання як способу відповідного наведення порядку в наявній хаотичній лінгво-методическій інформації у студентів педагогічних факультетів з допомогою визначених міні-програм, когнітивних моделей і лінгво-інформаційних фрактальних структур з метою наступної корекції мовних вад у дітей з психологічними вадами.*

**Ключевые слова:** специальная методика украинского языка, модель, информационный подход, метод информационного моделирования, дети с недостатками умственного или физического развития, коррекция речевых дефектов детей, фрактал, лингво-информационные фрактальные структуры.

*The paper deals with the problem of usage of the informative model method in the process of teaching of the course "Special technique of Ukrainian language" for students of pedagogical departments by concrete examples for overcoming of a linguistic under-developed in children with mentally or physical handicapped. This method of the teaching for special technique of Ukrainian language furthers the effective and creative development of students' methodical skills. Moreover, practicing this method lets future speech therapists to form child-centered approach for children with psychical and physical handicapped that in modern conditions of reformation the secondary school and formation of the informative society is very productive.*

*However, it cannot be emphasized enough that the traditional understanding of the application of a information-communicative technologies at the process of the teaching and learning of course the special technique of Ukrainian language is lean againsted mainly on the information technical (computer) component in this pedagogical activities but rather unjustified, in our opinion, is underestimated the role of information-psychological and information-linguistic components.*

*More than that, as well the information-psychological parameter of educational process, as and the information-linguistic in this research is grounded upon the new paradigm dichotomy: "chaos - order". It follows thence and a new understanding concept "student" as the informative self-educational biological system that possess the excessive information-behavior chaos. In accord with, this the informative model method – is way the due regulation of the chaos linguistic and methodical information at students of pedagogical faculty with the help some short-programme, cognitive models and information-linguistic fractional structures.*

*That said, it ensues and the main task of the informative model method in the process of studying of the educational course "Special technique of Ukrainian language" for students of pedagogical departments that consists, in our opinion, in the ordering their information-linguistic and methodical resources that is pertaining to the articulative defects correction at children with mentally or physical handicapped.*

**Key words:** Special technique of Ukrainian language, method, model, informative approach, informative model method, children with mentally or physical handicapped, articulative defects correction, fractal, information-linguistic fractional structures.

**Постановка проблеми.** У світлі Болонського процесу сучасний стан розвитку системи вищої педагогічної освіти характеризується прагненням науковців цілеспрямовано добиватися розв'язання актуальної проблеми забезпечення якості освіти. З огляду на це в теорії і практиці як педагогічної освіти загалом, так і методичної зокрема, намітилась тенденція до активного пошуку і впровадження інноваційних змін у контексті нових вимог до методичної підготовки фахівців в умовах багаторівневої університетської освіти.

Це, у свою чергу, зумовлює розробку нових підходів до навчання та виховання дітей, які мають особливі освітні потреби. Конституція України у статті 53 гарантує всім громадянам право на освіту. В Основному Законі не передбачено жодних винятків чи інших тлумачень стосовно дітей з особливими потребами. Більше того, Закон України «Про

охорону дитинства» у статті 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку» особливо наголошує, що дискримінація дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку забороняється.

Іншими словами, держава сприяє створенню дітям-інвалідам і дітям із вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку.

З огляду на сказане, Українська держава ставить перед вченими-методистами, учителями-практиками завдання надання якісних освітніх послуг для всіх учнів української середньої школи незалежно від їх розумового чи фізичного розвитку.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень, виконаних в останні десятиліття, дозволив виокремити пріоритетні напрямки наукових пошуків ефективних шляхів підвищення якості освіти дітей із вадами розумового або фізичного розвитку у сегменті лінгводидактики дошкільної та початкової школи.

Незважаючи на значну кількість наукових праць щодо різних аспектів у царині спеціальної методики української мови, приведення її у відповідність до Галузевого державного стандарту присвячено публікації, які лише частково висвітлюють обрану проблему дослідження. Тому актуальність порушеного у статті напрямку студіювання визначається як неповнотою спеціальних досліджень у даному ракурсі, так і необхідністю оновлення змісту та технології підготовки студентів педагогічних факультетів до навчання дітей із вадами розумового або фізичного розвитку українській мові.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у висвітлення та розуміння основних шляхів модернізації української системи освіти у процесі її входження в Європейський простір зробили такі вчені як В.Кремень, В.Андрущенко, М.Згуровський, В.Журавський та ін. Найбільш ґрунтовні дослідження в аспекті інформатизації освіти проводились цілим рядом вчених: В.Биков, А.Гуржій, М.Жалдак, А.Кудін, С.Раков, С.Семеріков та ін.

Психолого-педагогічне обґрунтування методики активного розвивального навчання, як і спроба розробити на її основі спеціальні педагогічні методи і прийоми, подано у працях психологів та педагогів різних часових груп: М.Вашуленка, Л.Виготського, Д.Ельконіна, В.Давидова, Л.Занкова, Ю.Ємельянова, О.Кучерук, А.Смолкіна та ін.

Теоретико-методологічні засади моделювання як особливого виду педагогічної діяльності висвітлено в роботах А.Вербенець, А.Євдотюк, М.Катаєвої, Л.Красюк, В.Кушніра, О.Савченко, А.Цимбалару та ін.

Дослідженню особливостей психічного, домовленнєвого та ранньомовленнєвого розвитку присвячено велике коло праць. Так, результати вивчення дітей з порушеннями слуху висвітлено в роботах Г.Вигодської, І.Дмитрієвої, Є.Рау та ін.; з порушеннями зору – М.Земцової, О.Літвак, Л.Солнцевої; з комплексними вадами розвитку – М.Жигоревої, А.Мещерякова, та ін.

На особливу увагу заслуговують роботи психологів та психолінгвістів щодо породження та особливостей мовленнєвих висловлювань: Т.Ахутіна, О.Леонтєва, О.Лурія, Ж.Піаже та ін.; лінгводидактичних засад навчання дітей рідної мови: А.Богущ, В.Тарасун, О.Ушакова, М.Шеремет та ін.

Проте, хотілося б особливо підкреслити, що традиційне розуміння застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання та вивчення спеціальної методики української мови переважно опирається на *інформаційно-технічну* (комп'ютерну) *складову* в цій педагогічній діяльності і, при цьому, досить невиправдано, на нашу думку, применшується роль *інформаційно-психологічної складової*.

Тому *метою написання статті* є висвітлення певних теоретичних аспектів та досвіду використання методу інформаційного моделювання під час вивчення спеціальної методики української мови студентами педагогічних факультетів на прикладах подолання мовного недорозвинення у дітей із вадами розумового або фізичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** У самому загальному значенні поняття «модель» у сучасній науці розуміється як подумки створена чи матеріально реалізована система, що

дозволяє відображати або відтворювати об'єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що це дає змогу вивчати його та **отримувати нову інформацію** про цей об'єкт [ 12 ,с.19 ]

Іншими словами, «модель» – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, формули, креслення, фізичної конструкції тощо, який будучи подібним до досліджуемого об'єкта, відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, якості, взаємозв'язки між елементами об'єкта, що вивчається. І, саме головне, це сприяє полегшенню засвоєння чи отримання інформації про те, що досліджується чи вивчається.

Моделювання вчені різних галузей наук використовують тоді, як правило, коли об'єкт дослідження є з певних причин недосяжним для прямого вивчення. Наприклад, коли вивчаються космічні артефакти, соціально-економічні процеси, глибини мікросвіту елементарних частинок, коливання фінансових ринків тощо.

У свою чергу, вчені-лінгвісти, учителі-практики, в тому числі, зрозуміло, й логопеди широко використовують різноманітні моделі у своїй дослідницькій чи педагогічній діяльності. І це цілком виправдано, оскільки будь-яка мова це цілий океан різноманітних фонетичних, лексичних, синтаксично-граматичних утворень. І все це викласти у певному остаточному, кінцевому варіанті просто неможливо хоча б тому, що мова – це жива система, яка постійно розвивається, змінюється, в ній постійно виникають все нові й нові утворення, а старі зникають.

В той же час використання лінгвістичних моделей учителем у процесі вивчення учнями української мови значно збільшує ефективність навчального процесу, прискорює рух та полегшує шлях учня до оволодіння різними розділами української мови, а отже спрощує розуміння школярем певної **мовної інформації**, до того ж, як відомо, загальна кількість самих моделей лінгвістичного характеру не така вже й велика.

До речі, Ю.Д. Апресян виділяє лише три основних типи лінгвістичних моделей: моделі, що імітують дослідну діяльність людини, моделі, що імітують мовну діяльність особистості, моделі, в яких розглядаються готові лінгвістичні описи [ 1, с.99-100 ]. І.І. Ревзін, у свою чергу, розділяє всі моделі на дві основних групи: синтезуючі, в яких текст є вихідним об'єктом, тобто є результатом дії моделі і аналітичні, в яких текст є вхідним матеріалом для моделі [ 9, с.17 ]. Фактично, ці два аспекти разом із дидактичним формують дихотомію типів моделей, які описує у своєму дослідженні І.І.Меншиков [ 7 с, 283-287], який ділить їх на два типи: аналітичні і графічні. У першому випадку лінгвістичне явище, що вивчається і описується, надається у вигляді свого роду формули, тобто аналітичного вираження, компоненти якого позначаються тими чи іншими **інформаційними символами** під час відображення множинності реальних **мовних і мовленнєвих інформаційних одиниць**. Адже ще з часів Роберта Віннера відомо, що **слово – це інформація**. Як відзначає професор психології Каліфорнійського університету Richard Mayer, проблема здобуття повноцінних знань « лежить не в доступі до інформації, а в умінні інтегрувати інформацію і зробити з неї правильні висновки» [13]. Важливим для нас, до речі, є і те, що І.І.Меньшиков окремо зазначає, що « аналітичними моделями по-суті своїй є і структурні схеми розповідних і питальних речень» [ 7, с.285 ]. Від себе ми можемо лише зазначити, що аналітичні моделі розповідних і питальних речень є, відповідно до теорії інформаційних систем, по-суті, **інформаційними моделями**.

До речі, сутність **інформаційного підходу** якраз і полягає в тому, що при вивченні певного процесу або явища в першу чергу виділяються його **інформаційні аспекти**. Досвід до того ж показує, що дуже часто це дозволяє побачити багато чого нового у здавалося б звичних і добре знайомих нам явищах, розкрити їх глибинну **інформаційну сутність**, яка, в свою чергу, у багатьох випадках якраз і є головною причиною розвитку чи занепаду певних педагогічних чи суто лінгвістичних процесів, що досліджуються вченими.

Так, наприклад, на основі інформаційного підходу ми можемо по-новому (опираючись на здобутки англо-американської наукової школи) сформулювати науково-педагогічне поняття «студент», щоб потім «відштовхнувшись» від нього можна було легше зрозуміти і сутність **методу інформаційного моделювання**.

Отже, використовуючи здобутки провідних вчених світу [ 14 ], ( тобто опираючись на квантово-релятивістську методологію), ми можемо дати наступне визначення поняття «студент» – *це інформаційна самоосвітня біологічна система, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим хаосом.* В той же час, як, наприклад для порівняння, *пенсіонер – це інформаційна самоосвітня біологічна система, яка володіє надлишковим інформаційно-поведінковим порядком.* Відразу привертає увагу у цих двох визначеннях головна відмінність між цими типами людей: у студента – *надлишковий інформаційний хаос (невпорядкованість* знань, поглядів, принципів життя тощо), а у літньої людини – навпаки: *надлишкова інформаційна впорядкованість.* Іншими словами, якщо студент ще практично повністю відкритий для засвоєння якоїсь нової інформації, нових знань, бо більшість його «файлів» у голові є динамічними, «живими», незаповненими або й коли і є в них певна впорядкованість, то вона у більшості випадків носить фрагментарний, несистемний характер. В той же час, у пенсіонера вже всі складові його розуму ніби психо-емоційно закристалізовані, малорухливі, все заповнено або майже заповнено: світогляд, переконання вже склались, систематизувались певним чином і ,наприклад, довести такій людині щонебудь, інколи навіть очевидні речі, як свідчить досвід, буває або досить тяжко, або неможливо.

До речі, *інформаційний хаос* чи, навпаки, *порядок*, які є в кожній особі в певній пропорції, стосуються не тільки якихось політичних, релігійних, побутових переконань тощо, але й *лінгвістичних.*

Таким чином, з огляду на сказане ми можемо сформулювати й **головне завдання методу інформаційного моделювання** у процесі викладання навчального курсу «Спеціальна методика української мови» студентів педагогічних факультетів, яке полягає, на нашу думку, у **впорядкуванні їх інформаційного лінгвістично-методичного ресурсу** ( фонетичного, граматичного, лексичного і т.д.)

Відповідно, до речі, й поняття *методу інформаційного моделювання* у даній дихотомії: «*хаос – порядок*» буде теж мати свою специфіку у розумінні.

Загалом, як ми знаємо, *метод навчання* повинен дати відповідь на запитання: Як навчати? Тобто, метод – це, як кажуть філософи, шлях до пізнання істини або до поставленої мети. В сучасній методиці навчання метод трактується в широкому і вузькому смислі В широкому сенсі метод означає систему навчання.[ 8 : 53 ]. До речі, в історії методики викладання різних мов, як відомо, склалася вже ціла низка методів: перекладні методи, прямі методи, усний метод Гарольда Пальмера, аудіо-лінгвальний метод, аудіо-візуальний метод, сугестивний метод, комунікативний метод та ін. [ 8:286-306 ]. У вузькому ж значенні поняття «метод» означає спосіб впорядкованої діяльності викладача і студента на шляху до поставлених цілей навчання [ 8 : 53 ].

З огляду на сказане, ми можемо, нарешті, сформулювати і наше сучасне розуміння поняття «**метод інформаційного моделювання**». В даному випадку – *це спосіб належного впорядкування хаотичної лінгво-методичної інформації у студентів педагогічних факультетів з допомогою відповідних міні-програм чи когнітивних моделей.*

Якщо розшифрувати наше розуміння методу інформаційного моделювання на рівні його практичного застосування у навчальному процесі із вивчення спеціальної методики української мови студентами педагогічних факультетів, то можна вичленити, як говорить наш досвід роботи за цим методом, **III основних напрямки педагогічної діяльності**, пов'язаних, зрозуміло, із загальновідомими *видами мовної діяльності*. Коротко опишемо їх.

I. Для засвоєння студентами-логопедами для подальшої їх роботи із дітьми, які мають мовленнєві порушення **граматичних конструкцій** використовуються підстановчі **таблиці-моделі**. Комбінуючи взаємозамінні елементи, які подаються у відповідних завданнях у потрібній формі, діти будуть складати аналогічні словосполучення чи речення. Проте, ми віддаємо перевагу, зрозуміло, реченню як основній граматичній та комунікативно-інформаційній одиниці. З кожним заняттям вправи виконуються, до речі, у все наростаючому темпі, оскільки можливість помилок майже виключена ( правда, вони інколи все ж, як свідчить практика, трапляються, проте носять, на нашу думку, механічний характер, тобто коли діти неухважно або просто обмовились). Для прикладу наводимо **таблицю-**



*інформаційну модель*, яка використовується нами для того, щоб дитина із психічними чи фізичними вадами запам'ятала структуру українського речення і порівняла, наприклад, з англійською мовою ( див. табл. №1)

Табл.№1. Структура українського та англійського розповідного речення.

Підмет (The Subjekt)	Присудок (The Predicate)	Додаток (The object)	Обставини (The adverbial modifiers)
Я ( I )	зустрів (Met)	його (Him)	у банку (in the bank )
Хлопчик (The boy)	їсть (ate)	яблуко (the apple)	в садку (in the garden)
Яблуко (The apple)	їсть ( ate)	хлопчика (the boy)	в садку (in the garden)

У процесі порівняння двох останніх речень між собою викладач особливо наголошує на тому, що на відміну від української мови, в англійській існує *правило порядку слів*, тобто в кожного слова є своє місце, яке допомагає, до речі, визначити, яким членом речення це слово є. Якщо змінити порядок слів в українському реченні, його зміст не зміниться. Якщо те саме зробити з англійською фразою (3) , то одержимо нісенітницю, як в останньому реченні поданому в таблиці: *яблуко з'їло хлопчика в саду*. Зрозуміло, що таких таблиць-моделей можна придумати і застосовувати практично безліч у процесі вивчення української мови учнями із вадами розумового чи фізичного розвитку. І тому ми слідом за Ч. Фрізом та Р. Ладо теж повторюємо: « знати мову – це уміти користуватися структурами ( в нашому випадку *інформаційними моделями*), наповнюючи їх відповідним мовним матеріалом та вимовляючи їх у нормальному темпі спілкування.» [8 : 297 ]

Іншими словами, на наше глибоке переконання, засвоєння і використання граматичних чи інших лінгво-методичних моделей студентами чи дітьми із особливими мовними потребами це – основа основ всього курсу української мови, оскільки ці інформаційні структури будуть своєрідним фундаментом і для письма, і для усного мовлення, і для аудіювання.

II. Для прискорення оволодіння усним мовленням, аудіюванням та з метою поповнення лексичного запасу дітей, які мають особливі мовні потреби ми навчасмо студентів педагогічних факультетів, майбутніх учителів-логопедів широко використовувати у практиці застосування методу інформаційного моделювання такі лінгво-інформаційні структури як *фрактали*. [2, 10 ]

Сам термін «фрактал» походить від латинського слова *fractus* (зламаний, розбитий), від якого, очевидно, походять і загальновідомі англійські терміни *fraction, fractional* – дріб, дробити. З математичного погляду фрактал – це , перш за все, множинність із дрібною розмірністю. Або, по іншому, фрактал – це геометрична структура, частини фрагментів якої в певній мірі подібні самій структурі.

Проте, слід, очевидно, відразу ж зауважити, що для лінгвістичної науки *лінійні* (математичні, геометричні) *фрактали* не зовсім, на нашу думку, підходять для використання, тим більше у *спеціальній методиці української мови* внаслідок нелінійності самого людського спілкування, яке характеризується, як відомо, великим ступенем непередбачуваності, а то й хаотичності, навіть якщо є наперед задана тема спілкування. В свою чергу, лінійні фрактали – це фрактали, які визначаються *лінійними функціями*, тобто рівняннями першого порядку. При цьому *самоподібність* вони проявляють у звичайному простому «прямолінійному» вигляді: будь-яка частина фракталу є точна копія цілого.

В той же час, *нелінійні фрактали*, це вже такі, які визначаються *нелінійними функціями*, тобто де рівняння ступенів вище першого порядку. Відповідно більш різноманітною є і самоподібність нелінійних фракталів: у них частина фракталу це вже не точна, а лише схожа хоч і деформована (видозмінена) копія цілого. Саме нелінійні фрактали

як найбільше підходять, на нашу думку, для того, щоб їх використовувати у початковому процесі з вивчення студентами спеціальної методики української мови чи у практиці навчання дітей, які мають особливі мовні потреби у вигляді так званих *лінгвістичних фракталів*.

До речі, з огляду на сказане, ми можемо виділити і характерні риси (*нелінійного лінгвістичного фракталу*):

1. Він несе у змісті закінчену або повторювану із змінами (ітераціями) думку.
2. Частина його певним чином подібна цілому (при цьому відбувається певна ритмічна зміна послідовностей, виражених через фрактальні ітерації).
3. Сприйняття лінгвістичного фракталу відбувається послідовно, відповідно до певних наявних у ньому рівнів чи видозмін.
4. Лінгвістичний фрактал має певну лінійну структуру, оскільки повинен читатись від початку до кінця.

Самими відомими лінгвістичними фракталами в літературі є такі тексти, які складаються із певної кількості дублюючих елементів, де повторюваною частиною є «хвіст» твору: той же текст із будь-якою кількістю викинутих чи доданих слів чи куплетів. Тобто, одиниця тексту – фраза, строфа, речення, а то й ціла розповідь починається, розвивається і закінчується повертаючись в початковий стан. Як правило, існує і певне місце переходу до наступної одиниці тексту, який десь повторює початкову.

Серед таких безкінечних творів у вигляді лінгвістичного фракталу можна навести приклади віршів для дітей, народних пісень тощо, які існують як у слов'янських, так і в інших, в тому числі, й англомовних народів.

Так, наведемо для прикладу відому поезію для дітей Р.Сефа «Нескінченні вірші»:

« Кто вечно хнычет и скучает –  
Тот ничего не замечает,  
Кто ничего не замечает –  
Тот ничего не изучает,  
Кто ничего не изучает,  
Тот вечно хнычет и скучает.  
Если скучно стало – почитай сначала [2:5].

У свою чергу, в англійській мові, ми, як уже зазначалось вище, теж можемо зустрітись із лінгвістичними фракталами в літературі. До таких творів належать, наприклад, пісенька про десять зелених пляшок («Ten green bottles hanging on the wall...»), в якій куплети відрізняються між собою лише числом пляшок, які висять на стіні: в кожному наступному – на одну менше, ніж в попередньому. Подібна до цієї є і пісенька про п'ять сосисок («Five fat sausages sizzling in a pan...»), які поступово, зрозуміло, зникали із сковорідки. Або ж загальновідома мабуть чи не у всіх мовах та на всіх континентах пісенька про десять негрят («Ten little nigger boys went out to dine...»), де фрактальні відмінності між куплетами пісеньки виражаються вже більше на рівні подій. [2 : 7]

Для прикладу, до речі, наведемо декілька варіантів застосування таких лінгвістичних фракталів, як певних інформаційних моделей, які застосовуються нами у спеціальній методиці української мови для того, щоб майбутні логопеди застосовували їх у вправах по формуванню фонетичної компетенції.

Як відомо, діти із вадами мовлення, які приходять у середні навчальні заклади потребують ще досить серйозної корекційної роботи із відповідними вправами на безпосереднє вправлення у вимові тих чи інших українських звуків для того, щоб добитись автоматизації правильної вимови.

З цією метою використовуються: а) вправи на рецепцію та б) вправи на репродукцію / продукцію. Вони тісно пов'язані між собою і націлені на формування як слухових (фонематичний слух), так і вимовних (або артикуляційних) навичок.

З цією метою можна запропонувати майбутнім логопедам, наприклад, вправи на диференціацію звуків із застосуванням *лінгво-інформаційних фрактальних структур* у вигляді вибіркового диктантів, щоб студенти навчалися тренувати вимову дітей, що мають

фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (порушені вимова звуків та фонематичний слух).

– **Мамині руки** – щирі, робочі –

Втоми не знають з ранку до ночі.

**Мамині руки** – ніжні і милі –

Воду ранкову з криниці носили.

**Мамині руки** – добрі, ласкаві–

Всюди в пошані, всюди у славі. ( В.Грінчак).

При цьому дітям пропонується послухати вірш й порахувати, наприклад, скільки слів зі звуком [н ] і скільки – з [н`]. [6, с.92 ]

Фрактальні лінгво-інформаційні структури можуть застосовуватись майбутніми логопедами також, наприклад, під час вивчення дітьми, що мають загальний недорозвиток мовлення ( порушена лексико-граматична будова мовлення) теми «Узгодження у роді та числі різних частин мови»(практично). Наприклад, запропонувати гру: «Відповідай правильно на запитання», маючи на меті закріплення навичок відмінювання іменників та граматично правильної побудови відповіді на запитання.

1. **Де ростуть** фрукти, ягоди?
2. **Де ростуть** гриби та ягоди?
3. **Де ростуть** кавуни та дині?
4. **Де ростуть** овочі?
5. **Де росте** пшениця, жито, ячмінь?
6. **Де ростуть** банани?
7. **Де ростуть** лимони, апельсини, мандарини?

*Слова для довідки:* теплі краї, Африка, нива, город, баштан, ліс, сад.

[ 6, с.241 ]

Крім того, інформаційно-фрактальні структури, зрозуміло, використовуються і в практиці вивчення теоретичних засад курсу «Спеціальна методика української мови». Для прикладу візьмемо тему «Мовленнєві порушення»:

-дислалія ( порушення звуковимови);

-ринолалія ( порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язане із вродженим дефектом будови артикуляційного апарату);

-алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку) та ін.

Особливу групу серед учнів з порушеннями складають діти з розладами процесів читання та письма. А тому у роботі зі студентською групою можна теж використовувати відповідний **інформаційно-фрактальний ряд**, який познайомить їх , наприклад, із видами **дисграфії**:

-**дисграфія** на основі порушення фонематичного розпізнавання проявляється в замінах букв відповідних фонематично близьким звукам (робота щодо усунення цих розладів спрямовується на розвиток фонематичного сприймання: уточнення кожного звука, який заміщується, вироблення артикуляційного та слухового образів звуків);

-**дисграфія** на основі порушення мовного аналізу і синтезу, що проявляється у спотворенні звуко-буквенної структури слова, поділі речень на слова та ін.[ 5, с.47 ]

Таким чином, навіть ті декілька наведених нами прикладів застосування інформаційно-лінгвістичних фрактальних структур (своєрідних моделей) під час вивчення студентами педагогічних факультетів курсу «Спеціальна методика української мови» засвідчили: по-перше, наявність фракталів та фрактальних систем в українській мові та літературі; по-друге, продемонстрували їх потенційну структурно-інформаційну (модельну) потужність; по-третє, показали можливість, а скоріше, навіть, необхідність їх застосування для навчання студентів педагогічних факультетів.

III. **Модельювання лінгво-культурного інформаційного потоку** під час читання можна організувати через використання для дітей, які мають ті чи інші вади мовлення, серії

спеціальних *градуйованих хрестоматій-посібників* [ 3,6 ] з читання українською мовою, як це робив, наприклад, такий вчений-методист як Майкл Уест [ 8, с. 294-296 ]. При цьому, інформаційне градуювання для цих дітей та учнів можна здійснювати, наприклад, за змістом тем, за лексичним матеріалом, за типом тексту ( діалог, монолог тощо).

Проте, «червоною ниткою» через всі види мовної діяльності, які ми використовуємо під час застосування методу інформаційного моделювання повинна проходити, так чи інакше, своєрідна *ідея-матриця* певного характеру (фонетичного, граматичного тощо). Наприклад, *суб'єкт – предикат, суб'єкт – предикат– об'єкт дії* і т.п.

**Висновки.** Таким чином, навіть побіжний погляд на застосування методу інформаційного моделювання засвідчує наскільки важливо у процесі викладання курсу «Спеціальна методика української мови» на педагогічних факультетах звертати належну увагу не тільки на інформаційно-технічну (комп'ютерну) складову педагогічної діяльності викладача, але й інформаційно-психологічну та інформаційно-лінгвістичну.

#### Перспективи подальших досліджень.

*Догматичний раціоналізм*, який перейшов нам у спадок від радянської системи освіти, в тому числі й на рівні викладання курсу «Спеціальної методики української мови», не дає, на нашу думку, багатьом вченим-методистам по-новому поглянути на навчальний процес. Щоб він, наприклад, нарешті вийшов із полону радянського міфу про *стабільність і передбачуваність педагогічної діяльності* і дійсно став когерентним більш природному розумінню освітнього процесу як *непередбачуваного і нестабільного*, особливо коли учитель-логопед працює із дітьми, які мають мовленнєві вади. Це, у свою чергу, дасть нам можливість застосовувати у викладанні української мови для дітей із вадами розумового та фізичного розвитку *інформаційно-лінгвістичні технології*, які ґрунтуються на найпередовіших здобутках світової методичної науки, яка, якраз і приділяє належну увагу психо-інформаційній складовій у процесі вивчення української чи будь-якої іншої (іноземної) мови.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апресян Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики/ Юрий Дериникович Апресян.– М.: Просвещение, 1966.- 300с.
2. Бонч-Осмоловская Т. Фракталы в литературе. – Режим доступу: [http // textonly.ru/](http://textonly.ru/)
3. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч.1.– Вид.1-е.– К.: Видавничий Дім «Слово», 2014.– 384с.
4. Запрудский Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя/ Н.И.Запрудский.– Минск, 2008.– 336с.
5. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод.посіб. / А.А.Колупаєва, Л.О.Савчук – К.: Наук.світ, 2010.– 196с.
6. Малярчук А.Я. Развитие усного и письменного мовлення молодших школярів / А.Я.Малярчук.– К.: Літера ЛТД, 2008.– 336с.
7. Меньшиков И.И. Аналитические и графические модели синтаксических единиц в практике обучения родному и иностранному языкам // Наукові записки.– Випуск 144.– Серія: Філологічні науки.– Кіровоград: Видавець Лисенко В.Ф., 2016.– С.283-287.
8. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: [посібник]. Вид.2-е, доп. І перероб./ Кол.авторів під керів. С.Ю.Ніколаєвої.- К.: Ленвіт, 2004.– 360 с.
9. Ревзин И.И. Современная структурная лингвистика / Исаак Иосифович Ревзин.– М.: Наука, 1977.– 264с.
10. Федоров А. Фрактальные системы. Введение в теорию [Електронний ресурс ]. – Режим доступу: [http:// asuper.nm.ru/c.fsistems.com /page.php?al=st\\_modeli](http://asuper.nm.ru/c.fsistems.com/page.php?al=st_modeli).
11. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Навчально-методичний посібник (курс лекцій).– К.: Видавничий Дім «Слово», 2014.– 208с.
12. Штофф В.А. Моделирование и философия/ Виктор Александрович Штофф.– М.-Л.: Наука, 1966.– 302с.
13. Can college students learn as well on iPads, e-books? [ Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://usatoday30.usatoday.com/news/education/2010-08-10-ebooklearning10\\_CV\\_N.htm](http://usatoday30.usatoday.com/news/education/2010-08-10-ebooklearning10_CV_N.htm).
14. Thomas T.L. Like adding wings to the tiger [Електронний ресурс ].– Режим доступу: [Chinese information war theory and practice // call.army.mil/ fmsso/ fmsopub/ issues/ chainaiv.htm](http://call.army.mil/fmsso/fmsopub/issues/chainaiv.htm)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олександр Лабенко** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* спеціальна методика української мови, екологічна освіта.

УДК 378.147

## DEVELOPING EFL STUDENTS' WRITING AWARENESS: THE QUEST FOR EFFECTIVE APPROACH

*Inna LIVYTSKA (Kropyvnytsky, Ukraine)*

*І.А.Ливицька. Пошук ефективних шляхів підвищення рівня усвідомленого письма у студентів, які вивчають англійську як іноземну мову.*

Стаття є спробою теоретичного узагальнення сучасних методологічних підходів до підвищення рівня усвідомленого навчання писемного мовлення студентів, які вивчають англійську мову як іноземну. Через взаємопов'язаний аналіз понять «жанр писемного мовлення», «усвідомлення стратегій письма» та «динамічні ментальні моделі» письмових завдань, ця розвідка перевіряє дві гіпотези: 1) студенти не пов'язують відсутність знань про жанрові особливості писемного мовлення із загальним рівнем володіння іноземною мовою, натомість надають особливої уваги формуванню лексичних та граматичних навичок як основних компонентів мовленнєвої компетенції; 2) процес письма у студентів, які вивчають англійську мову як іноземну, ускладнюється наявністю нетипових для їхньої рідної мови риторичних форм, що, в свою чергу, знижує доступ до короткотермінової робочої пам'яті та негативно впливає на якість писемного тексту іноземною мовою. Як результат, пропонується ефективний підхід підвищення рівня навчальної усвідомленості письмових стратегій студентами шляхом ефективно-орієнтованого підходу.

**Ключові слова:** усвідомленість, динамічні ментальні моделі письма, англійська мова як іноземна, стратегії писемного мовлення, жанрово-орієнтовані завдання, ефективно-орієнтованого підхід.

*И.А.Ливицкая. Поиск эффективного пути развития осознанной письменной речи у студентов, изучающих английский как иностранный язык.*

В статье проанализированы современные методологические подходы к способам повышению уровня осознанности письменной речи студентов, которые изучают английский язык как иностранный. Основными аспектами анализа выступают понятия осознанности студентами письменных особенностей различных жанров английской письменной речи и их взаимосвязь с динамическими ментальными моделями, которые необходимы для выполнения заданий различных письменных жанров.

**Ключевые слова:** осознанность, динамические ментальные модели, английский язык как иностранный, стратегии письма, жанрово-ориентированные задания, эффективно-ориентированный подход.

*The study represents an attempt to suggest plausible methodological ways of raising writing awareness of the students learning English as a foreign language. The two aspects addressed in this paper include students' awareness of the strategies for written genres of English as a foreign language and their relation to dynamic mental models of writing while approaching a task in EFL/L2 settings.*

**Keywords:** awareness, dynamic mental models of writing, English as a foreign language, writing strategies, genre-based tasks, efficacy-focused instruction.

### Introduction

Students' writing in a foreign language, especially the writing of essays, compositions, dissertations and theses, is often viewed in the literature as “dynamic cyclical process”, an active creation of new knowledge where the writer has to negotiate his or her identity, performing a set of mental procedures and cognitive processes required for a particular genre. This view on writing totally contradicts with earlier understanding of writing as a linear, straightforward process [2], compared to relatively passive assembling of ideas, putting them into the necessary order and then, finally, reading the text and making alterations where needed. Recognizing cognition and writing as two closely related processes, we underline that it overlaps considerably with the models of writing used by L1 and L2 learners of English and causes considerable influence on the type of written product. Students' awareness of writing strategies of a certain genre as such may contribute positively to “knowledge transformation”, or, inhibit the process of “knowledge creation” turning it into a mere “knowledge telling” [4].

**The aim of this paper** is to outline cognitive processes used by EFL/L2 learners of English on their way to achieve a task and produce a written product, conceptualizing academic writing as a set of *dynamic mental models* (DMM) and writing strategies. This includes a consideration of, for example, academic writing as constructing of “knowledge transformation”, as well as shaping and reshaping ideas.

In terms of *effective instruction* of writing in EFL/L2 academic settings students should be aware of what genres of writing involve, what variety of internal cognitive processes should be used

in order to produce a text and what extra-linguistic factors (writing-relevant knowledge) affect the quality of written product.

### 1. Method

Investigating models of writing and cognitive behavior in previous issue [8:p.142], we concluded our paper with the suggestion to minimize the so-called “gap between declarative knowledge (i.e. theoretical) and procedural one (i.e. practical) [12], provoking the necessity of raising students’ awareness for the writing process in terms of how they write, what strategies they use or what they think they use (reflection on writing).

In present paper, we will suggest two hypotheses, originated from the mentioned above distinction between “declarative” and “procedural” knowledge, and will try to /re/confirm them by illustration of the analytic review of relevant research.

The **hypothesis I** of this paper: EFL/L2 students are generally not aware of the genre aspect of the L2 writing; instead they tend to consider their level of the English language grammatical and lexical competence (linguistic skill) as a prerequisite of their English writing ability.

The **hypothesis II** of this paper: The performance of the written tasks by L2/EFL students demands higher order cognitive skills and rhetorical patterns, considerably different from their native language (L1), that causes considerable constrains in accessing “short-term working memory” information and leads to writing as a “knowledge telling” process.

These two hypotheses may provide a viable explanation why students in L2 settings struggle with their English writing. They lack *awareness* of the compositional aspect of the English writing and they do not view their English written text as a means of communication, on the one hand, and little knowledge about cognitive processes prevents them from fully controlling their writing, on the other.

Therefore, if to raise students' awareness about writing compositional strategies, emphasising the communicative purpose of writing in English and to provide students with the self-observation strategies to use while their own writing, the students could facilitate their English writing most effectively.

Thus, the two aspects will be addressed further: students’ awareness of the genre strategies for written composition in English as a foreign language and their relation to cognitive models of writing while approaching a task in L2/EFL settings.

### 2. Context

Following previous research on writing in L2 or S/EFL contexts (Flower,1990; Manchon & Roca de Larios, 2011;Wolfersberger,2007) has traditionally represented two strands: *product-oriented*, focused more on the result of the task, i.e. the quality of the fulfillment of the written task; and *process-oriented*, viewing “writing as a discovery process” (Hayes’s notion), consisting of (1) long-term components (those, which develop over time) and (2) components of each individual act of writing. Thus, the arrangement of these elements constituted the interrelated mixture of physical, affective and social elements with cognitive ones [1].

Product-based approach in language writing research stimulated a whole range of mixed-result investigations concerning development of formal language when writing (Shaw&Lin, 1998), measuring gains in linguistic accuracy (Storch&Tapper, 2009), improvement in overall language proficiency (Elder&O’Loughlin, 2003), and development of written performance (Green&Weir,2003) [11]. Distinctive argument of this bulk of research is that development of writing skill is connected with increasing fluency of linguistic processes involved in text production [10: p.54], differentiating expert (experienced) from inexpert (novice) writers in their access to “short term working memory” (further on STWM) (ibid). If this statement is plausible, we will have to search for the answer “How to ease the access of L2/EFL writers to their STWM resources while writing?”.

The answer to this question will necessitate further research on interrelation between, roughly speaking, “*internal side*” (which includes cognitive models of writing, task representation and “*schemata*” brain storage, long-term and short-term working memory) and “*outer side*” of writing (learning environment, writing instruction and assessment, teacher’s proficiency and conventions of academic discourse).

Adhering to writing as a process-oriented procedure will lead us to the “*internal side*”, claiming that success of a writer depends on development of task schemas, meaning by them “packages of information stored in long-term memory that specify how to carry out a particular task” [6;p.24]. “Task schemas include information about task goals, the processes necessary for accomplishing the task, sequencing the processes, and evaluating the success of the task” [13: p. 28].

One more theoretical frame, supporting essential role of “writing-relevant knowledge” in writing competence, was suggested by D. McCutchen in her article “From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill” [10: p.52]. McCutchen estimates that, initially operations of the linguistic processes and writing-relevant knowledge (e.g. genre-knowledge, etc) are constrained by the “short-term working memory” (STWM), but with the increase of linguistic skill and writing-relevant knowledge, constraints of STWM give way to long-term working memory resources.

It gives us grounds to hypothesise that, if to raise the students' awareness about writing compositional strategies (writing-relevant knowledge), and to provide them with the self-observation strategies to use while their own writing, the students could facilitate their English writing most effectively. And the starting point in this awareness raising process is *task schemas*, which include information about task goals, the processes necessary for accomplishing the task, and successful completion of the task.

### 3. Task representation in writing

The concepts of genre, task schemas and writing strategies play the most important role in this paper. Correspondently, for language learners they introduce the notions of genre awareness, linguistic knowledge, beliefs and goals of writing and writing competence in foreign language settings.

Investigating writer's task representations, we will touch upon such notions as beliefs about writing task and implications for the composing (Flower,1990; Ruiz-Funes,2001; Wolfersberger,2007). Following Flower's definition, we will stick to the view on *task representation* as a problem-solving process that involves the interpretation of the rhetorical problem set by the task, the goals pursued by the writer, and the strategies used for composing [11: p.2].

By approaching the written task, a learner/reader triggers the mental process of critical thinking defining the corresponding goals and efficient means for their successful completion, which is schematically represented in Figure 1.

Figure 1.

This conceptualisation of the task representation reminds psychological view on mental models [11: p.2] seen as individual cognitive representations used to achieve a goal: solve a problem or provide argument, reasoning (Doyle, Ford, Radzicki&Tress,2002). Being occupied with a problem-solving situation (as a writing task, for instance) each individual has a certain system of beliefs on how to approach it. Exposed to time and learning, this system undergoes changes and adaptations, forming in such a way *dynamic mental models* corresponding to each concrete task.

These *dynamic mental models* can be considered similar to the so-called “working models” [7] or dynamic network of beliefs exposed to time and to learning.

Different attempts have been made to investigate task representation in writing, including explorations in reading-to-write tasks, in various cognitive task interpretations etc. What unites all these attempts is a consideration for “task representation” as a core element of *mental models* [6], activating a network of goals for composing a certain genre of academic writing, provoking a necessity of genre-awareness among student-writers.

### 4. Genre awareness

To define *genre* we will draw on *systemic functional linguistics* (SFL), which sees language as a resource for making meaning in a particular context of use rather than as a set of fixed rules and structures [5]. In SFL theory, developing language ability is associated with the expansion of

registers, including the acquisition of genres representing different institutional, educational, and professional settings.

Growing number of research in genre-based writing pedagogy (e.g. Belcher, 1994,2004; Byrnes, Crane, Maxim, & Sprang,2006; Flowerdew,2002; Matsuda, 2003; Hyland&Warschauer, 2003; Paltridge, 1996,1997, 2001, 2002, 2004; Swales, 1990;) advocates promoting L2/EFL writers' understanding of the relationship between the communicative purpose and the audience (i.e. the reader) as the main characteristics of the genre-based approach.

Becoming two main variables of the writing process, the purpose and the audience as a duo help writers correctly perform social actions (Pasquarelli,2006).

But, for novice writers, the process of building genre-awareness is complicated by the following:

(1) many writers are not able to detect global problems (i.e. content and organization) due to poor reading skills;

(2) a capacity of working memory doesn't allow them to focus at the same time on both local (sentence-level) and global (content-level) errors;

(3) L2/EFL writers may not have developed correspondent schema for revision, due to misinterpretation of the task [14:p.28 ].

In addition, writing experience of L2/EFL writers is often limited to grammar use and vocabulary exercises (Sasaki & Hirose, 1996), with less attention being paid to pragmatic issues of written genres and their communicative purposes. Such culture of schooling, as estimates Yasuda [18], encourages L2/EFL writers consider writing tasks devoid of any peculiar context and social function, and prevents them from effective building of adequate task schemas.

On the contrary, if to provide explicit instruction in the social functions of genres to inexperienced EFL/L2 writers, they will view writing as a social action performed through interactions of purpose, audience, and linguistic choice. The empirical study [18] conducted with the aim to link *genre to task* has proven effectiveness of such an approach. During a fifteen-week writing course, undergraduate students were engaged in carefully designed genre-based tasks, where they learned different linguistic resources to be used for different genres. Systemic analysis of these linguistic recourses, states Yasuda, may heighten students' awareness of the interrelation between the goals of the genre and the linguistic resources to realize them, thus, "serve as a springboard for novice FL writers to develop both writing competence and linguistic knowledge simultaneously" [18:p.113].

Thus, the **hypothesis II** of this paper is gains its probability. The performance of the written tasks by L2/EFL students demands higher order cognitive skills and rhetorical patterns, considerably different from their native language (L1), that causes considerable constrains in accessing "short-term working memory" information and leads to writing as a "knowledge telling" process. "Knowledge telling" writing strategy should be viewed here not as a worse type of writing, but as a simplified cognitive process of putting meaning into which compensates for insufficient language resources (linguistic and writing-relevant knowledge). But it raises a further question of linguistic knowledge development and its connection with writing strategies, which we will discuss below.

### 5. Linguistic knowledge and academic literacy

The genre approach to teaching writing focuses on teaching particular kinds of texts, or genres: *academic* (genres used in academic discourses and communities) and *non-academic* (genres used in discourses of personal communication). The practical realization of this approach lies in constructing a genre-based syllabus that will include a list of written genres, including relevant discourse – and language-level features and contextual information in relation to them. And the starting point of the syllabus is the genre, rather than the lower aspects of language that are also focused on in the program [12:pp. 69-70].

We support the view that the realization of this genre-based approach in writing is based on the notion of *scaffolding* [15] and *gradual approximation* [17]; that is, the view that modelling and guided practice are the best variants of learning. Thus, model texts are particularly important in genre-based classrooms as they provide an example of a certain genre, serve as a source of analysis of a given genre, and pave a way for parallel texts creation.



Alongside with the proven effectiveness of social-constructivism in the development of writing competence, some researchers justly underline that it is not sufficient to expose learners to academic practices or presenting them with “good” examples (Howes, 1999; Johns, 1997). Instead, they hypothesise essential aspects in writing pedagogy, which are often overlooked in the research of linguistic knowledge and academic literacy: they include students’ comfort and confidence in their knowledge and abilities, which can be obtained through *efficacy-focused approach to instruction*, “that is one, that targets awareness, knowledge, skills, and related affect as a means of socializing students into the norms, values, and expectations of academic discourse” [16: p.29]. Viewed as “a two-way investment” of academic staff and students, acquiring academic literacy becomes a responsibility of students and teachers, for clarifying expectations and making necessary adjustments where needed [9]. But to become successful participants of the academic discourse, the students should learn the linguistic norms that constitute the academic discourse in order to become academically literate.

### 6. Conclusion: implications for teaching academic writing

In this study, we examined possible ways of raising EFL students’ awareness in academic writing. Providing analytic review of relevant research two about “declarative” and “procedural” knowledge, we confirmed:

**Issue 1:** EFL/L2 students consider their level of the English language grammatical and lexical competence (linguistic skill) as a prerequisite of their English writing ability, not taking into account pragmatic characteristics of academic genres.

#### Pedagogical implications for this issue 1:

- 1) provide explicit instruction in the social functions of genres to inexperienced EFL/L2 writers, to view writing as a social action performed through interactions of purpose, audience, and linguistic choice;
- 2) introduce *efficacy-focused approach to instruction*, targeting awareness, knowledge, skills, and related affect as a means of socializing students into the norms, values, and expectations of academic discourse.

**Issue 2:** The performance of the written tasks by L2/EFL students demands higher order cognitive skills and rhetorical patterns, considerably different from their native language (L1), that causes considerable constrains in accessing “short-term working memory” information and leads to writing as a “knowledge telling” process.

#### Pedagogical implications for this issue 2:

- 1) to raise students' awareness about writing compositional strategies, emphasising the communicative purpose of writing in English and to provide students with the self-observation strategies to use while their own writing, the students could facilitate their English writing most effectively;
- 2) to incorporate genre-based approach in writing, *scaffolding* [15] and *gradual approximation* [17]; to insure modelling and guided practice for inexperienced writers.

### REFERENCES

1. Clark, R., Ivanic, R. (1997). The politics of writing. Routledge, Chapter 4.
2. Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996). Theory and practice of writing. An applied linguistic perspective. New York: Longman;
3. Graham Badley (2009) Academic writing as shaping and re-shaping, Teaching in Higher Education, 14:2, 209-219, DOI: 10.1080/13562510902757294
4. Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and effect in writing // Gregg L.W. and Steinberg E.R. (eds.) Cognitive processes in writing, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31-50;
5. Halliday, M.A.K. (1994) An introduction to functional grammar. London. Edward Arnold;
6. Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading: Language competence, textual coherence, and inferences studies in Second Language Acquisition, 18(4), pp.433-463;
7. Johnson-Laird, P.N. (1983) Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness. Cambridge: England, Cambridge University Press;
8. Livytska I. (2017). Defining writing ability: models of writing and cognitive behavior. Naukovi Zapysky. Issue: 154. Philological Sciences. Kropyvnytskyi, pp.137-142;

9. Macrae, M. (1997). The introduction of international students into to academic life in the UK. In D.McNamara, &R. Harris. Overseas students in higher education: Issues in teaching and learning, London/New York, Routledge, pp. 139-142;
10. McCutchen, G. From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1) pp.51-68;
11. Nicolas-Conesa F., Roca de Larios J., Coyle Y. Development of EFL students' mental models of writing and their effects on performance. *Journal of Second Language Writing* 24 (2014), 1-19. Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
12. Paltridge B. et al. (2012). Teaching academic writing: an introduction for teachers of second language writers. Ann Arbor. The University of Michigan Press;
13. Schraw, G. (1998). Promoting general meta-cognitive awareness. *Instructional Science*, 26, pp.113-125;
14. Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications // *TESOL Quarterly* 27, pp.657-677;
15. Vygotsky, L. (1962). Thought and language. Cambridge: MIT Press;
16. Van de Poel, K., Gasiorok, J. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2012), pp.294-303;
17. Widdowson, H.G. (1983). Learning purpose and learning use. Oxford, UK: Oxford University Press;
18. Yasuda S. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing* 20 (2011) 111-113. Available online: DOI:10.1016/j.slaw.2011.03.001

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Інна Лівницька** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, методика навчання та оцінювання іноземної мови.

УДК 81'253:74

## МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

**Тетяна ЛІШТАБА (Кропивницький, Україна)**

*Т.В. Ліштаба. Мовленнєва культура – важлива складова успішної професійної діяльності сучасного фахівця.*

Однією з важливих складових іміджу компетентного спеціаліста є культура мовлення загалом і культура професійного мовлення зокрема. Сьогодні, в епоху загальної інформатизації суспільства, украй важливо не тільки бути добре обізнаним у вузькій спеціальній сфері, а й уміти правильно формулювати думку, представляти її. Часто брак мовленнєвої практики стає на заваді вирішенню різноманітних робочих питань. Уміння створювати грамотні фахові тексти, проводити переговори, переконувати співрозмовника є запорукою успішної професійної діяльності. Саме таким потребам і відповідає зміст статті, метою якої є розглянути питання розвитку культури мовлення в студентів немовних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів як складової професійної культури фахівців у процесі їх підготовки. У цьому зв'язку розкривається коло питань, які відносяться до культури мовлення, зокрема дослідження академічного мовлення. Надається аналіз наукових джерел, присвячених методичним пошукам ефективних шляхів підвищення рівня культури мовлення майбутніх фахівців. Пропонуються завдання для розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Підкреслюється головна роль сучасного викладача – допомогти студентові оволодіти культурою мовлення, скоректувати його кроки на шляху пізнання норм мовленнєвого спілкування.

**Ключові слова:** культура мовлення, мовна норма, фахівець, професійне спілкування, ділове мовлення, комунікативна підготовка.

*Т.В.Ліштаба. Культура речи – важная составляющая успешной профессиональной деятельности современного специалиста.*

Одной из важных составляющих имиджа компетентного специалиста является культура речи вообще и культура профессиональной речи в частности. Сегодня, в эпоху всеобщей информатизации общества, крайне важно не только быть хорошо осведомленным в узкой специальной сфере, но и уметь правильно формулировать мысль, представлять ее. Часто недостаток речевой практики препятствует решению различных рабочих вопросов. Умение создавать грамотные профессиональные тексты, вести переговоры, убеждать собеседника является залогом успешной профессиональной деятельности. Именно таким потребностям и соответствует содержание статьи, целью которой является рассмотреть вопросы развития культуры речи у студентов неязыковых специальностей педагогических вузов как составляющей профессиональной культуры специалистов в процессе их подготовки. В этой связи раскрывается круг вопросов, относящихся к культуре речи, в частности исследования академического речи. Дается анализ научных источников,

посвященных методическим поискам эффективных путей повышения уровня культуры речи будущих специалистов. Предлагаются задания для развития речевых умений и навыков. Подчеркивается главная роль современного преподавателя – помочь студенту овладеть культурой речи, скорректировать его шаги на пути познания норм речевого общения.

**Ключевые слова:** культура речи, языковая норма, специалист, профессиональное общение, деловая речь, коммуникативная подготовка.

**Tetiana Lishtaba. the culture of speech as an important component of a successful professional career.**

One of the important components of the image of a competent professional is the culture of speech in general and the culture of professional speech in particular. Today, in the era of global information society is extremely important to be knowledgeable in the narrow special sphere, but to be able to properly articulate the idea, present it. Often the lack of speech practice becomes an obstacle to the solution of various business issues. The ability to create a competent professional texts, to negotiate, to convince the interlocutor is the key to a successful professional career. That such requirements and whether the content of the article, the purpose of which is to consider questions of development of speech culture of students of nonlinguistic specialties of pedagogical higher educational institutions as a component of professional culture of experts in the process of their training. In this regard, reveals the range of issues that relate to the culture of speech, in particular the study of academic speech. The analysis of scientific sources devoted to methodical search for effective ways of improving the level of speech culture of future specialists. Available tasks for development of speech skills. It is emphasized the main role of the modern teacher is to help students master the culture of speech, to adjust his steps towards the knowledge of the norms of verbal communication.

**Key words:** speech culture, language norm, specialist, professional communication, business parlance, communication training.

Висока динамічність розвитку світу та виробництва, а також інтеграція України до європейського простору збільшує конкуренцію на ринку навчальних послуг та висуває до освіти нові вимоги. Сучасні молоді фахівці різного профілю мають не лише володіти певними професійними знаннями та навичками, але й уміти чітко, правильно та грамотно висловлювати свої думки, спілкуватися з різними людьми і в різних професійних ситуаціях, тобто досягти високого рівня культури мовлення.

Проблема професійного спілкування майбутніх спеціалістів є предметом дослідження фахівців різних галузей – педагогів, психологів, мовознавців. Формування навичок професійного спілкування представлено в дослідженнях Л. В. Барановської [1], Г. Д. Берегової [2], О. М. Пазяк [4], М. І. Пентиліук [5] та ін. Шляхи формування вмінь і навичок ділового мовлення як підвиду професійного мовлення досліджує В. О. Михайлюк [3], відносячи до них: оволодіння системою теоретичних знань сучасної лінгвістичної науки; формування умінь і навичок, необхідних студентам для роботи з документацією, її оформлення і вмілого використання в професійній роботі; удосконалення мовленнєвих якостей у процесі ділового спілкування; вироблення лінгвометодичних умінь роботи з лексичним, граматичним, стилістичним матеріалом відповідно до вимог практичного курсу.

Повністю погоджуємося з позицією Л. В. Барановської, яка вбачає специфіку мовно-мовленнєвої підготовки фахівців у зміцненні мовно-функціональної основи професійної сфери, розвитку професійної лексики, вдосконаленні спеціальної термінології, подоланні ускладнень, зумовлених існуванням двомовності, копіюванням термінів з російської мови [1].

Вважаємо за необхідне врахувати також, що для успішного професійного спілкування недостатньо знати «специфіку ділового мовлення, його лексику, граматику і стилістику. Треба навчитися користуватися своїм мовленням так, щоб зацікавити співрозмовника, вплинути на нього, прихилити на свій бік, успішно говорити з тими, хто симпатизує вам, і з тими, хто проти вас, брати участь у бесіді у вузькому колі і виступати перед широкою публікою» [1, с. 23].

**Мета статті** – розглянути питання розвитку культури мовлення в студентів немовних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів як складової професійної культури фахівців у процесі їх підготовки.

Успішне професійне спілкування ґрунтується на знанні й дотриманні певних норм, які передбачають ввічливість, тактовність, адекватність обраного стилю. Отже, мовно-мовленнєвий компонент професійного спілкування майбутніх фахівців, який формується насамперед на заняттях з української мови за професійним спілкуванням, включає:

– володіння нормами рідної мови;

- уміння грамотно і правильно обирати мовні засоби залежно від завдань професійного спілкування;
- усвідомлення стильових особливостей усної і писемної професійно-орієнтованої комунікації;
- володіння нормами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях професійного спілкування;
- володіння уміннями та навичками публічних виступів.

Вплив на рівень розвитку мовно-мовленнєвого компонента професійного спілкування з метою його підвищення можна здійснити за допомогою системи завдань, розроблених для використання на заняттях і спрямованих на:

- збагачення словника;
- засвоєння граматичних структур та практичне їх використання;
- коригування фонетичних похибок (зокрема диференціація українського й російського варіантів вимови схожих лексичних одиниць);
- адекватність використання мовних засобів;
- стильову відповідність висловлювання;
- чітке структурування монологічного та діалогічного говоріння;
- побудову логічної послідовності висловлювання;
- засвоєння мовленнєвих засобів аргументування власної позиції;
- оволодіння нормами мовленнєвого етикету.

При розробці завдань для розвитку мовленнєвої культури студентів необхідно враховувати професійні запити майбутніх фахівців щодо окремих ключових компетенцій, необхідних для успішного виконання професійних завдань і обов'язків. Так, наприклад, студенти спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація мають уміти визначити послідовність дій; назвати й описати певні вироби, деталі чи процеси; висловити свою оцінку; за потреби здійснити порівняння тощо.

Мовлення в професійній сфері здійснюється в усній та писемній формах. Кожна з форм має свої особливості. У писемній формі це різновиди текстів документів, що відзначаються певним набором реквізитів, змістом, відношенням зафіксованої в них інформації до предмета, напряму діяльності.

Усне мовлення – ситуативно мотивований і ситуативно зумовлений процес. Існує три форми усного мовлення: монолог, діалог, полілог. Монолог є штучною мовленнєвою формою, справжнє своє буття мовлення знаходить лише в діалозі. Ось чому необхідно розвивати саме діалогічне мовлення, коли обмін репліками відбувається між двома й більшою кількістю студентів. У процесі навчального діалогу відбувається обмін ідеями. Отже, практично кожний учасник діалогічного мовлення стає творцем.

Виконання комплексу завдань для розвитку усного ділового мовлення за схемою «монолог-діалог-полілог» можна розглядати як невід'ємний складник фахової та життєвої адаптації майбутніх фахівців, оскільки їхні комунікативні відносини в процесі навчання набувають природних, наближених до реальної діяльності форм. З цією метою пропонуємо студентам такі завдання:

Завдання 1. Підготуйтеся до ділової гри «Співбесіда з роботодавцем». Два студенти розігрують сценарій співбесіди, а інші аналізують усі запитання «роботодавця» й відповіді «претендента».

Завдання 2. Побудуйте конфліктний діалог (цілі партнерів у діалозі протилежні), схарактеризуйте вербальні й невербальні компоненти комунікації.

Завдання 3. Побудуйте полілог на професійну тему, схарактеризуйте репліки кожного з учасників.

Завдання 4. Змодельуйте ситуацію побутового спілкування, запишіть репліки учасників. Поясніть, чим побутове спілкування відрізняється від ділового.

Звичайно, відтворювати безліч робочих ситуацій в одній типізованій моделі завдання не з простих, бо відомо, що абсолютних моделей спілкування не буває. Усі спроби моделювання мовленнєвої діяльності є лише теоретичним припущенням, проте в будь-якому

спілкуванні, навіть за наявності випадкового, існують незмінні моменти, що можуть прислужитися в побудові моделі інтеракції професійного самостворювання людини.

Крім низки спеціально розроблених чи підібраних завдань, викладач має створювати такі комунікативні ситуації, які стимулюватимуть мовленнєву активність студента. Особливу увагу слід приділити спонтанному мовленню, яке часто виникає під час професійного спілкування і потребує готовності до нього. Спонтанне мовлення ускладнює спілкування, а отже, може негативно вплинути і на рівень культури мовлення. Воно виключає можливість попереднього обмірковування, що може призвести до граматичних і стилістичних помилок. Тому позитивний вплив на розвиток мовленнєвої культури має використання діалогічних вправ, рольових ігор та проектної роботи. Пропонуємо такі завдання:

Завдання 1. Уявіть, що ви запізнились на роботу. Керівник незадоволений, робить зауваження. Запропонуйте варіанти ваших відповідей.

Завдання 2. Сформулюйте проблемне питання, оберіть пропонента й опонента. Змодельуйте дискусію, дотримуючись основних правил її проведення. Інші учасники групи можуть долучитися до обговорення.

Ці види навчальної діяльності допомагають виробляти навички побудови логічного висловлювання, уміння й навички аргументування, закріпити стійкі навички функціонально-правильного професійно-орієнтованого усного й писемного мовлення, сприяють практичній реалізації комунікативно-творчого потенціалу студентів. Крім того, розвиваються ініціативність, здатність брати на себе відповідальність, самоконтроль, організаційні уміння (розподіл обов'язків, планування, контроль, прийняття рішень тощо). Таким чином, студенти набувають досвіду вирішення фахових проблем шляхом професійного спілкування, вчать більшою мірою спиратися на використання вміння аргументувати свою позицію, переконувати опонента, вибудовувати власну тактику і стратегію поведінки залежно від ситуації професійного спілкування, дотримуючись при цьому норм культури мовлення.

Звертаючись головним чином до діалогічного мовлення, не слід недооцінювати роль монологічного мовлення. У цьому випадку студенти навчаються готувати промову, складати її план і користуватися ним, спиратися на ключові слова і поняття, робити вступ до публічного виступу й мотивувати при цьому слухачів до слухання, говорити короткими й зрозумілими реченнями, пояснювати терміни, описувати складні явища, наводити приклади для унаочнення викладеного матеріалу.

Студентів потрібно орієнтувати на те, що вибір доводів на користь чи на захист певної ідеї має спрямовуватися на усунення сумнівів, що виникають у співрозмовника (додаткові пояснення, уточнення інформації, звернення до розгляду нових аспектів проблеми, переконливі відповіді на запитання опонента тощо).

Аргументація буде вдалою, якщо використовувати зрозумілі для опонента приклади, застосовувати посилання на його власну позицію, порівняння, швидко орієнтуючись при цьому на реакцію партнера.

Надзвичайно важливим є мовний і мовленнєвий аспекти аргументації. Автор навіть найкращої ідеї не зуміє переконати свого опонента, якщо не зможе дібрати зрозумілі для нього слова, якщо тон його звернення не буде доречним у певній ситуації і щодо певного співрозмовника. Нечіткість вимови, плутаність у лексичних засобах, невідповідність стильового забарвлення заважають реалізації професійного завдання.

Мовленнєві засоби, які добираються для аргументації, мають бути зрозумілими й доступними для опонента. При висловленні та аргументації власної точки зору треба бути об'єктивним, коректним, ввічливим, дотримуватися мовного етикету, у жодному разі не допускати образливих для опонента висловів.

З цією метою пропонуємо студентам підготуватися до виступу перед аудиторією на одну з тем:

- 1) Стратегія мого професійного розвитку.
- 2) Що я вважаю своїм найбільшим досягненням?
- 3) Мої прийоми самореалізації.
- 4) Видатні випускники нашого факультету.

## 5) Як підвищити результативність навчання?

Ці завдання орієнтовані на розвиток творчих здібностей студентів, уміння репрезентувати зібраний матеріал, доводити, аргументувати свої думки, відповідати на запитання, тобто проводити дискусію. Такий вид роботи, як виступ, є надзвичайно ефективним, оскільки дає можливість залучити до роботи одразу всіх студентів. Вони не просто слухають доповідача, але й виконують роль «експертів», що оцінюють роботу колеги за такими основними критеріями: подача матеріалу, зміст виступу, дотримання регламенту, уміння володіти аудиторією, відповіді на запитання слухачів. Детально розбираючи виступи колег, відзначаючи переваги та недоліки, експерти таким чином самі набувають досвіду та удосконалюють свої уміння в сфері публічного виступу, демонструють уміння працювати в групі, вести діалог з опонентами.

Уміння говорити й слухати, вести бесіду – важлива умова взаєморозуміння, перевірка істинності чи помилковості своїх думок, уявлень. Однак і «мова тіла» (погляд, жест, поза, особливості поведінки при розмові) може виявити ставлення до людини, характеризувати культуру співрозмовника.

Отже, сучасний компетентний фахівець має вміти логічно, чітко й грамотно висловлювати свою думку; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками і колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти мовленнєвим етикетом. Недостатня комунікативна підготовка, нездатність організувати фахове спілкування, відсутність певних умінь і навичок спілкування, низький рівень культури професійного спілкування різко знижують «вартість» спеціаліста на ринку праці, можливості його працевлаштування, успішність виконання ним професійних обов'язків, особливо в нестандартних ситуаціях.

Рівень професіоналізму майбутніх фахівців безпосередньо пов'язаний з рівнем культури професійного спілкування в цілому і з таким її аспектом, як культура мовлення зокрема. То ж організація цілеспрямованої роботи з розвитку культури мовлення у вищих навчальних закладах – важливий і невід'ємний компонент якісної професійної підготовки майбутніх фахівців.

**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія / Л. В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Берегова Г. Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.02 / Г. Д. Берегова. – Херсон, 2003. – 18 с.
3. Михайлюк В. О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей «Облік і аудит» та «Менеджмент організацій») : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. О. Михайлюк. – К. : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 28 с.
4. Пазяк О. М. Українська мова і культура мовлення / О. М. Пазяк, Г. Г. Кисіль. – К. : Вища школа, 1995. – 239 с.
5. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Тетяна Лішгаба** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови ІДПУ імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* ономастика, українська антропоніміка, проблеми культури та стилістики української мови.

УДК 378.147:811

## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ

**Ольга МАКСИМОВА (Кропивницький, Україна)**

*О.П.Максимова. Інноваційні методи навчання професійній іноземній мові у немовних ВНЗ.*

*Стаття присвячена засобам вдосконалення навчання іноземної мови у немовних ВНЗ в сучасних умовах. Розглянута проблема інтенсифікації навчання іноземної мови, оскільки основною метою сучасної вищої професійної освіти є підготовка фахівця, компетентного у сфері своєї професійної діяльності, здатного до ефективної праці за фахом на рівні міжнародних стандартів. Визначена необхідність у використанні спеціальних інноваційних технологій, спрямованих на формування професійно-мовленнєвих вмінь. Охарактеризовані сучасні методи і технології підвищення ефективності викладання іноземної мови, висвітлені їхні переваги та недоліки.*

*Ключові слова:* інноваційні технології, професійна компетенція, методи навчання, метод проектів, мозковий штурм, рольова гра, кейс-метод.

*Olga Marsimova. the modern means of improvement of teaching foreign languages in non-linguistic universities.*

*The article is devoted to the modern means of improvement of teaching foreign languages in non-linguistic universities. The problem of intensification of foreign language teaching is considered, since the main task of modern higher professional education implies the training of a specialist, competent in a sphere of his professional activity, capable of efficient professional performance in accordance with international requirements. The significance of the usage of special innovative technologies is defined. Modern methods and technologies of the efficiency improvement of foreign language teaching are characterized, their advantages and disadvantages are highlighted.*

*Key words:* innovative technologies, professionally-oriented competence, teaching methods, project method, brainstorming, role play, case method.

*В статье рассматриваются способы усовершенствования обучения иностранному языку в неязыковых вузах в современных условиях. Рассмотрена проблема интенсификации обучения иностранному языку, охарактеризованы современные методы и технологии повышения эффективности преподавания иностранного языка, показаны их достоинства и недостатки.*

*Ключевые слова:* инновационные технологии, профессиональная компетенция, методы обучения, метод проектов, мозговой штурм, ролевая игра, кейс-метод.

Останнім часом змінилися вимоги до професійної підготовки випускників немовних ВНЗ. Знання і кваліфікація набувають пріоритету у житті людини. Тому, основною метою сучасної вищої професійної освіти є підготовка фахівця, компетентного у сфері своєї професійної діяльності, здатного до ефективної праці за фахом на рівні міжнародних стандартів. Звідси з'являється значущість навчання іноземним мовам, формування комунікативної компетентності, необхідність впровадження змін у викладанні іноземної мови у немовних ВНЗ. Відомо, що професійна підготовка здійснюється в процесі цілеспрямованого усвідомлення студентами соціально-психологічних закономірностей взаємодії фахівців у професійній та інших сферах діяльності та в процесі оволодіння даними закономірностями. Урахування професійного фактору у вдосконаленні рівня володіння іноземним мовленням майбутніх фахівців передбачає спрямованість курсу на іноземну мову на професійному рівні. Сучасна теорія вивчення мов міжнародного спілкування підіймає питання формування у викладачів іноземної мови професійної компетенції, яка включає мовну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу, лінгводидактичну предметну компетенції [4]. Несформованість зазначених складових приводить до того, що багато викладачів зтикаються з труднощами під час читання фахової іноземної літератури, труднощами у бесідах та дискусіях на професійну тематику. Відповідно, можна припустити, що у ВНЗ потрібно домагатися певного рівня сформованості навичок професійного мовлення достатнього і необхідного для успішного здійснення професійної діяльності. Навички професійного мовлення складатимуть основу для подальшого професійного саморозвитку студента. Аналізуючи різноманітні методи професійної підготовки, як правило, перевага надається загально комунікативній підготовці студентів і менше уваги приділяється формуванню спеціальних вмінь, без яких неможливе професійне спілкування. Отже, з'являється необхідність у створенні і використанні спеціальних технологій, спрямованих на формування професійно-мовленнєвих вмінь.

Теоретичні засади застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі розкрито у працях В.І. Матірко, Ю.А. Ткаченко, І.М. Богданової, Е.А. Михайлова, В.В. Полякова, О.І. Сидоренко, Ю.П. Сурмін. Активні групові методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені-психологи, як Л.К. Асімова, Ю.Н. Ємельянов, Д.Н. Кавтрадзе, Н.Н. Богомолова, А.М. Смолкін та ін.

Метою статті є визначення простору нетрадиційних для вітчизняної вищої школи інноваційних методів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням студентів у немовних ВНЗ.

Інноваційні методи дозволяють досягнути наступні цілі:

- доступність сприйняття навчального матеріалу;
- систематизація знань;
- розвиток творчих здібностей студентів;
- самоосвіта;
- позбавлення психологічного бар'єру (страх спілкування, страх зробити помилку);
- аналіз засвоєного матеріалу [2].

Основними принципами інноваційних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Найбільш розповсюдженими інноваційними методами навчання іноземній мові майбутніх фахівців є мозковий штурм А. Осборна, рольові ігри (ігрові методи за О.С. Анісімовим, А.О. Деркачом, О.І. Гурою, Г.П. Щедровицьким та ін.), метод проектів та кейс-метод (case method) та ін.

Мозковий штурм (або «злива ідей», генерування ідей, англ. brainstorming) – популярний метод висування творчих ідей у процесі розв'язування наукової чи технічної проблеми, сеанси якого стимулюють творче мислення. Автор креативної техніки, що отримала назву мозковий штурм – Алекс Осборн (1888-1966), відомий американський діяч в галузі реклами. Метод запропоновано у 1953 році. Основними складовими мозкового штурму є метод колективізації студентів та дискусивна складова, яка допомагає студентам прибрати психологічні бар'єри та розвивати творчі здібності [1, с. 54]. Зміст педагогічної технології полягає у закріпленні матеріалу курсу або заняття, оскільки дана технологія є елементом узагальнення отриманих знань. Мозковий штурм розриває мовний бар'єр та сприяє комплексному розвитку творчих і креативних ідей. Проте, застосування мозкового штурму на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ не завжди є успішним через певні труднощі: по-перше, ефективність методу «мозкового штурму» зменшується, якщо в групі є сильна особа, що домінує над іншими, якщо недостатня кваліфікація учасників або якщо їх дуже багато; по-друге, це відсутність у викладача специфічних знань з предметів, які не входять до кола його спеціальності. Ці фактори можуть уповільнювати процес проведення мозкового штурму.

Ігрова форма проведення заняття забезпечує умови комплексного використання знань студентів з їхньої фахової діяльності, вдосконалення їхньої іноземного мовлення та краще володіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування та предметом вивчення [7].

Ефективним методом вирішення труднощів у засвоєнні лексичного матеріалу та підвищення мотивації студентів на заняттях з іноземної мови є рольова гра, що моделює різноманітні аспекти професійної діяльності студентів.

Рольові ігри можна проводити на підсумкових заняттях і під час вивчення окремої теми. Також, даний метод є дієвим у навчанні студентів з низьким рівнем знань. У навчанні іншомовного усного мовлення рольова гра є насамперед мовленнєвою діяльністю студентів, в ході якої вони програють різноманітні соціальні та міжособисті ролі, реалізуючи при цьому як вербальні, так і невербальні засоби спілкування (жести, пози, міміку, контакт очей тощо) [6].

Окрім вищезазначеного, однією з переваг методу рольових ігор є їх наближеність до умов реальної діяльності та можливість для студентів не тільки знайти рішення певного



завдання, але і відчуті результат прийнятого рішення. Це досягається завдяки тому, що у кожній рольовій грі існує повністю розроблений та відпрацьований алгоритм (блок-схема) надходження інформації та прийняття рішення (побудовані за етапами аналітичної діяльності); існує імітаційна модель об'єкта, багато можливостей впливу на модель та студент має обрати дію для того, щоб досягнути найкращого результату. Завдяки спробам та помилкам студенти вчаться формувати таку послідовність дій, які дозволяють отримати високі результати у певних ситуаціях. За допомогою цього дуже швидко формується навик практичних дій, нові способи оволодіння діяльністю.

Метод проектів вважається одним з найбільш креативних інноваційних методів навчання. Даний метод дозволяє створити творчу дослідницьку атмосферу й характеризується високою комунікативністю. Проектна методика застосовується на завершальному етапі вивчення теми і передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання в процесі роботи над проектом. Проектна методика є однією з форм організації пізнавальної діяльності, під час якої студенти займають активну позицію: студенти можуть самостійно обирати форми презентації матеріалу, джерела інформації та проявляти творчі здібності. Практична значущість проектного методу полягає у систематизації мовної компетенції студентів [3].

Однією з інтерактивних методик, що набула популярності у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах стала Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М.Шевером, Ф.Едейем та К.Сйтс. Саме їй у світовій практиці відводиться важливе місце для вирішення сучасних проблем у навчанні. **Суть методу** полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни [5]. Кейс-метод корисний тим, що дозволяє студентам самостійно організувати процес засвоєння матеріалу; вони дають можливість роботи з різними джерелами інформації та передбачають контекстне навчання. Цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблемна ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу, так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу. Кейс-метод ефективний у використанні вивченні економічних, суспільних і соціальних наук, мови й літератури та професійних дисциплін.

Сучасні комп'ютерні технології є складовою частиною мультимедія технологій (з англ. multi – багато та media – середовище). Це такі технології, що інтегрують аудіовізуальну інформацію різних форм (текст, графіка, анімація) та реалізують інтерактивний діалог користувача зі системою. Вони являють собою діапазон можливостей для вдосконалення навчального процесу та системи освіти в цілому [3]. Мультимедійні програми сприяють підвищенню мотивації вивчення іноземної мови, надають можливість ефективно відпрацювати та проконтролювати фонетичні, лексичні та граматичні навички.

Впровадження інноваційних методик в учбовий процес неможливий без застосування Інтернету. Інтернет надає студентам унікальну можливість візуального спілкування з носіями іноземної мови в реальному часі, що сприяє правильному сприйняттю мови на основі автентичних звуків, міміки і жестикуляції носіїв мови. Працюючи з інтернет-ресурсами студент може також знайти вірші, пісні, скоромовки, відеоуроки на мові, що вивчається.

Особливе місце серед засобів інформаційних та комунікаційних технологій, які використовуються у навчанні іноземної мови посягає комп'ютер. Інноваційні комп'ютерні технології дозволяють забезпечити студентам зворотній зв'язок, таким чином вдосконалюючи процес вивчення іноземної мови. За допомогою комп'ютера можливо здійснювати більш гнучку систему контролю засвоєння та оцінки знань, створювати зручну психологічну атмосферу на заняттях. Застосування комп'ютерних програм розвиває пізнавальну діяльність студентів, їхні інтелектуальні здібності, пам'ять, увагу.

Таким чином, можна зазначити, що використання інноваційних методів навчання сприяє ефективності вивчення студентами іноземної мови за професійним спрямуванням у

немовних ВНЗ. Застосування інноваційних методів забезпечує інтерактивність навчання, створює спеціальне іншомовне середовище, що сприяє збільшенню мотивації вивчення іноземної мови та покращує якість навчання.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
2. Павлова Е.В. Инновационные методики обучения иностранным языкам / Е.В. Павлова, Н.А. Кобзева, И.С. Овчинникова // Молодой ученый. – 2015. – № 12. – С. 790-792.
3. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
5. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. / Ю.П. Сурмін. – К.: МАУП, 2005. – 126 с.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
7. Oxford R.L. Teaching and Researching: Language Learning Strategies. Pearson Longman, 2011. – 360 pp.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Максимова** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри філософії, соціально-гуманітарних дисциплін, іноземних мов, української та латинської мови № 2 Донецького національного медичного університету.

*Наукові інтереси:* методика професійної освіти, інноваційні технології викладання іноземної мови.

УДК 378.147:811.124]:61

## ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗА ФАХОВИМ СПРИЯТТЯМ В СИСТЕМІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

**Ганна ПАТЛАТА (Кропивницький, Україна)**

**Оксана РІЖНЯК (Кропивницький, Україна)**

*Г.В.Патлата, О.Л.Ріжняк. Особливості лінгвістичної підготовки за фаховим спряттям в системі медичної освіти.*

*У статті розглядаються проблеми впровадження інноваційних методів навчання при викладанні дисциплін лінгвістичного циклу в медичних вишах, а саме: різні види інтеграції, використання інформаційно-комп'ютерних технологій в лінгвістичних курсах, впровадження рейтингового оцінювання лінгвістичних досягнень студентів.*

*Ключові слова:* інноваційні методи навчання, інформаційно-комп'ютерні технології, рейтингове оцінювання, форми контролю, тестування, завдання, машинний переклад.

*Ganna Patlata, Oksana Rizhnyak. the application of innovative methods in teaching disciplines of linguistic cycle in medical higher educational establishments.*

*The article considers the problems of the application of innovative teaching methods in teaching disciplines of linguistic cycle in medical higher educational establishments, namely: different types of integration, the use of information and computer technology in teaching language courses, the application of the rating estimation of linguistic achievements of students.*

*Keywords:* innovative teaching methods, information and computer technologies, the rating assessment, forms of control, testing, assignments, technique, machine translation.

Мовна підготовка студентів сучасних медичних вишів має певні особливості. Швидкозмінність сучасного суспільства призводить до зміни вимог як до системи освіти загалом, так і до медичної освіти зокрема. Сучасному суспільству потрібні не просто фахівці, що мають певні традиційні знання, уміння та навички, а професіонали міжнародного рівня. Необхідність відкритості, мобільності, швидкого реагування на зміни в суспільстві призводить до постійного перегляду та адаптування нормативної бази в освіті, розробки й впровадження в педагогічний процес нових методів і форм навчання. Як наслідок – виникнення та протиставлення понять «традиційне» та «інноваційне» навчання.

Традиційність навчання пов'язують з нормами освіти, покликаними сформувати певну професійну базу знань, умінь і навичок, без яких неможливо фахова медична підготовка.

Однак традиційне навчання як система володіє певною замкнутістю, консервативністю і не завжди встигає за швидкозмінним розвитком суспільства, що викликає необхідність інновацій, під якими розуміють «нововведення, зміну, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях» [2].

Серед таких інноваційних технологій найбільш дієвими в процесі лінгвістичної фахової підготовки, на наш погляд, є наступні:

- Застосування знань з одного предмету при вивченні знань іншого (інтеграція різних типів);
- Особливості використання машинного перекладу та інших інформаційно-комп'ютерних технологій в практиці викладання лінгвістичних курсів;
- Тестування та рейтингове оцінювання лінгвістичних досягнень студентів медичних вузів.

Розглянемо ці питання детальніше.

**Інтеграція.** Нагадаємо, що під інтеграцією (від лат. *integratio* - відновлення, поповнення, від *integer* - цілий) зазвичай розуміють як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [2, 340].

Існують різні рівні інтеграції: інтеграція в межах теми; інтеграція в межах розділу навчального матеріалу; інтеграція в межах однієї дисципліни; інтеграція в межах споріднених дисциплін; інтеграція між дисциплінами різних циклів і навіть інтеграція як особливий дидактичний принцип навчання.

З одного боку, при вивченні усіх спеціальних дисциплін саме термінологічна база складає більшу частину всього програмного матеріалу: анатомічна, клінічна, фармацевтична, хімічна та інша термінологія. По друге, крім державної та іноземної мов, які також вивчаються за «фаховим спрямуванням», студенти цього напрямку вивчають курс «Латинська мова та основи медичної термінології», назва якого відображає його надзвичайно потужні інтеграційні можливості.

Нагадаємо, що існує багатовікова світова традиція використання латинської мови як особливого інструменту оволодіння науковим знанням, який і сьогодні прийнято вважати одним із найважливіших засобів наукової інтеграції. Саме цим фактором пояснюється особливий статус латинської мови в сучасному європейському освітянському просторі, де її вивчення - звичайне явище для більшості учбових закладів, включаючи коледжі та гімназії, в той час, як у нашій країні традиційно саме латинська мова вважається однією з найскладніших дисциплін першого курсу медичних факультетів, адже ніякого попереднього знайомства з її особливостями не було. Викладачам мовникам необхідно ввести поняття терміну та термінологічної моделі та пояснити однотипність побудови граматичних моделей медичних термінів як українською (російською), так і латинською мовами, зупинившись на основних моделях узгодженого та неузгодженого означень (типу *rota* *положнина* – *порожнина* *роту*). Після подальшого знайомства з іменником та його граматичними категоріями необхідно постійно вимагати від студентів пояснення типу моделі для кожного медичного терміну з використанням умовних позначень типу *SN SG* та *SNAN* в усіх їх варіаціях. Така робота повинна проводитись паралельно всіма викладачами-лінгвістами при вивченні державної, іноземної або мови викладання, адже всі ці курси викладаються за професійним спрямуванням на базі медичної та анатомічної термінології. Така лінгвістична інтеграція вимагає від викладачів постійної співпраці не тільки між собою, а і, великою мірою, з викладачами фахових дисциплін, наприклад, на рівні обговорення необхідного лексичного мінімуму або відокремлення найбільш складних випадків та ін. Основна робота з цього напрямку проводиться під час вивчення курсу латинської мови, якій історично відводиться дуже важлива роль - об'єднання окремих елементів знань з різних дисциплін в більш-менш логічне уявлення про предмет навчання в цілому, адже давно відомо, що *Nulla est doctrina sine lingua Latina* - Нема науки без латини.

### Машинний переклад та інші інформаційно-комп'ютерні технології.

Сьогодні можна з впевненістю визнати, що практично кожен студент має вільний цілодобовий доступ до інтернету з його онлайн-словниками, сайтами допомоги та сервісами підтримки. Всі викладачі розробляють комп'ютерні програми свого курсу, займаються впровадженням дистанційної освіти, освоюють нові технології. Вже неможливо забороняти чи нехтувати комп'ютерні словники, необхідно визначити їх переваги, в першу чергу, добре розуміти можливі недоліки з метою їх подальшого усунення.

Розглянемо плюси та мінуси онлайн-перекладачів, тобто програм, що виконують переклади текстів з будь-якої мови на будь-яку. Такі програми поділяються на локальні, які встановлюються на комп'ютері користувача та не залежать від наявності інтернету в аудиторії, та веб-сервіси, тобто плагіни, які виконують перетворення тексту в режимі онлайн. Враховуючи, що останнім часом практично всі вищі навчальні заклади в своїх аудиторіях та гуртожитках запровадили зони вільного доступу до інтернету, студенти надають перевагу саме таким засобам перекладу.

Так що таке онлайн-перекладач? Будь-яка система пошуку на це запитання відразу видає декілька сотень посилань на такі програми та плагіни. Будемо вважати це перевагою веб-перекладу, як і надзвичайну простоту його використання. Достатньо вибрати мови перекладу та необхідну частину тексту, перенести цю частину в відповідне вікно в тілі плагіну та натиснути кнопку «Перекласти». В більшості систем така послуга надається цілком безкоштовно. Існують сайти, де онлайн синхроністи мають у своєму арсеналі можливість вибрати спеціалізацію тексту за тематикою (освіта, медицина, бізнес та інші), часом і т.д. Мабуть, на цьому переваги закінчуються. А далі недоліки. Скоріше один великий – якість. Відомий експеримент, коли те саме речення «Я уверен, что знание языка мне понадобится» ввели для перекладу на різних сервісах та отримали різні переклади, в деяких випадках взагалі набір слів замість очікуваного речення. Тому необхідно уважно перевіряти якість кожного сервісу. Крім того, не усі онлайн системи мають достатню кількість тематичних баз. У багатьох системах перекладу у вільному доступі наявні тільки загальні теми. Це, так би мовити, об'єктивні недоліки, що пов'язані з труднощами перекладу сучасних поширених мов. Особливі труднощі виникають під час перекладу з латинської мови. По-перше, такий переклад практикується відносно недавно, по-друге, латинська мова має свої певні особливості. Зупинимось на цих питаннях детальніше.

Відомо, що з 2010 року латинська мова отримала офіційний статус 58-ої мови, запропонованої Google Translate для прямого та зворотного перекладу. Також з цього часу запропонована функція голосового перекладу для допомоги користувачам з вимовою. Своє рішення компанія мотивує тим, що кожен рік сотні тисяч тільки американських школярів здають екзамен з латинської мови. Новий сервіс орієнтований в першу чергу на студентів та вчених, що займаються філософією, медициною, літературою, філологією та іншими науками, де традиційно використовуються знання з латинської мови. Підкреслюється, що тисячі книг вже надруковані та продовжують друкуватися латиною зараз. The Fast Company попереджає, що хоча для формування системи використовувались мільйони текстів, які вже перекладені на сучасні мови, треба враховувати, що до багатьох творів (особливо художніх) ми все ще маємо доступ тільки мовою оригінала.

Розробники блогу зробили в анонсі запис латиною "Veni, Vidi, Verba Verti", перефразуючи відомий вислів Цезаря. При автоматичному перекладі вислову на англійську та інші аналітичні мови пропонується адекватний та коректний переклад. Під час спроби отримати переклад цього вислову за допомогою сервісу на українську (або російську) виникає текст, структурований граматично неправильно – «Я прийшов, я побачив, я переклав слова». Google визнає складність перекладу «мертвої мови» і тому заздалегідь попереджає про імовірність виникнення різноманітних помилок, пропонуючи студентам та школярам враховувати обмеження програми та не розраховувати на гарні оцінки за переклад, якщо він зроблений виключно за допомогою онлайн-перекладача. Тому в арсеналі кожного викладача латинської мови знайдеться багато зразків несподіваних перекладів студентів, отриманих таким чином. Необхідно звертати увагу на наявність навіть в медичній термінології омонімії *os, ossis n* «кіста» та *os, oris n* «рот, уста»; синонімії *cervix, idis f* та

*collum, n i* – «шийка», чергувань *pes, pedis* «нога, стопа» або структурна невідповідність термінів на зразок – «запалення середнього вуха людини» - *otitis, idis f.*

Крім того, кожен студент, який вирішив користуватися технічними засобами перекладу, з перших тем повинен засвоїти, що словниковий запис іменника та дієслова в латинській та рідній мовах суттєво відрізняються.

За програмою знайомство з латинською граматикою починається вже з другої теми. Крім загального знайомства з частинами мови на цьому практичному занятті детально розглядаються іменники та прикметники. Після засвоєння загальних понять і тренувальної групової роботи під керівництвом викладача дуже важливо, щоб кожен студент виконав низку самостійних індивідуальних завдань по знаходженню в словнику прикладів іменників різних відмін (згадаймо, що показником відміни в латинській мові є закінчення родового відмінку, яке обов'язково подається в словнику після початкової форми), визначенню їх роду, особливо для тих випадків, де він не збігається з рідною мовою. Серед прикладів обов'язково повинні бути лексеми, які не мають відповідних форм однини чи множини (*singularia et pluralia tantum*), іменники спільного роду, винятки першої відміни чоловічого роду та ін. При цьому бажано, щоб індивідуальні завдання були однотипні, щоб викладач мав можливість пояснити типові помилки, зробити необхідні узагальнення та висновки.

Помилки перекладу були, є та будуть завжди. Адже навіть святий Джером, якого вважають покровителем перекладачів, був не безгрішний (згадайте, скільки віків існувала його версія «рогатого» Мойсея). Тому головна задача викладача – навчити студентів творчо працювати з усіма видами словників, поєднуючи можливості та переваги кожного з них, постійно вдосконалюючи свою майстерність – *Saepe stilum vertas* – «Часто повертай стиль».

Можливість отримання знань не тільки від викладача і навіть без викладача (дистанційні форми освіти) кардинально змінює функції викладача, зводить їх до функцій управління учбовим процесом, що, в свою чергу, збільшує вимоги до професійної компетенції педагога. Згадаємо етимологію цього слова та його первинне значення: *педагогом* в Давньому Римі називали раба, що супроводжував дитину до школи від *pes, pedis* «нога, стопа». Подібним чином викладач сьогодення супроводжує студента на його шляху до знань.

**Тестування** та рейтингове оцінювання лінгвістичних досягнень студентів.

Реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів неможливе без організації об'єктивного вимірювання навчальних досягнень студентів. Відомо, що в розвинутих країнах вже давно сформувалася галузь знань «освітні вимірювання» (*educational measurement*). В українській педагогіці можна говорити тільки про початок шляху створення вітчизняної системи розробки та використання якісних стандартизованих та сертифікованих тестових матеріалів, які придатні для проведення незалежної оцінки якості знань суб'єктів навчання, якості освіти на різних освітніх рівнях у державі, а також для атестації освітніх закладів.

Становлення вітчизняної системи педагогічного тестування поки що відбувається нерівномірно: з одного боку, це модний напрямок, підкріплений великою кількістю «домашніх» авторських предметних тестів, з іншого – якість таких тестів не завжди відповідає стандартним вимогам, які теж знаходяться на етапі формування. На наш погляд, це процес закономірний та позитивний. Адже тільки через «перехід кількості до якості» зазвичай відбувається становлення всього нового, тим більше, що іноді нове – це добре забуте старе: вітчизняна наука і раніше зверталася до різних видів тестування. В доробках кожного викладача завжди є різноманітні тести з окремих тем. Зазвичай вони стосуються перевірки елементарних знань та навичок. Всі філологи вміють користуватися (в тому числі, складати самостійно, так би мовити, під власні вимоги) тести з фонетики, лексики, морфології, фахової термінології та ін.

Традиційно при вивченні синтетичних мов (українська, російська, латина та ін.) велике значення надається формуванню умінь граматичного аналізу як одного з етапів перекладу, а саме, умінь визначити граматичну форму слів, умінь визначити початкову форму слова та умінь користуватися словниками (або відповідними комп'ютерними програмами). В той

час, як при вивченні більшості мовних курсів використання комп'ютерних технологій викликає сумніви та нарікання, то якісна перевірка знань фахової термінології медичної галузі без використання таких засобів, як машинний переклад, тестування та ін. не уявляється можливою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гусев В.С. Google: эффективный поиск. Краткое руководство. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 240с.: ил.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. - К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Самойлов Д.В. О переводе медицинского текста. Издательский дом «Практика», 2005.
4. Яшанов С.М. дидактична концепція навчання на основі комп'ютерних технологій//Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 20 : збірник наукових праць / за ред. В.П.Сергієнка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. С. 170.
5. <http://translator.tochka.net>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ганна Патлата** – викладач кафедри філософії Донецького національного медичного університету.

*Наукові інтереси:* німецька мова, латинська мова, методика викладання.

**Оксана Ріжняк** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та загального мовознавства Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доцент кафедри філософії Донецького національного медичного університету.

*Наукові інтереси:* російська мова, латинська мова, методика викладання.

УДК 811.112.2'246.2(07)

## TEXTKOMPETENZ ALS BESTANDTEIL DER SPRACHKOMPETENZ

### *Iryna PIANKOVSKA (Kropyvnytskyi, Ukraine)*

*Ірина Пянківська. Текстова компетенція як складова мовної компетенції. Статтю присвячено питанням текстової компетенції (ТК) як ключової компетенції на занятті з іноземної мови. У науковій праці описано, яку роль відіграє ТК з-поміж інших мовних компетенцій (граматичної, ілюкютивної, соціолінгвістичної). Велику увагу приділено визначенню поняття «ТК», в якому на передній план виступає опозиція «усне мовлення – писемне мовлення». Підкреслено особливу роль ТК під час формування навичок на лексичному й граматичному рівні, а також на рівні знання різновидів тексту, коли на підставі змістового й мовного опрацювання текстів велике значення надається формуванню іншомовної комунікативної компетенції. Визначено методи й принципи, які сприяють формуванню цих навичок. Окрім того, перераховано найважливіші завдання ТК, встановлено індикатори, які дають змогу оцінити ТК студентів, а також представлена трифазна модель для формування ТК, розроблена С. Шмольцер-Айбінгер. Також у статті йде мова про текст як основу ТК, різні підходи до визначення тексту, його особливості й характерні ознаки, усні й письмові форми, найважливіші функції текстів у підручниках, роль різних видів текстів під час формування ТК та їх значення для успішної комунікації.*

*Ключові слова:* текстова компетенція, мовна компетенція, заняття з іноземної мови, мовна навичка, усні та письмові види діяльності, текст, вид тексту, текстова конструкція, текстова реконструкція.

*Iryna Piankovska. Textkompetenz als Bestandteil der Sprachkompetenz. Der Beitrag ist den Fragen der Textkompetenz (TK) als Basiskompetenz in Fremdsprachenunterricht gewidmet. Darunter wird beschrieben, welche Rolle die TK zwischen den anderen Sprachkompetenzen spielt. Große Aufmerksamkeit wird der Definition des Begriffs „TK“ geschenkt, indem die Opposition „Mündlichkeit – Schriftlichkeit“ in den Vordergrund gestellt wird. Es wird die besondere Rolle der TK bei der Förderung der sprachlichen Fertigkeiten auf den Ebenen des Wortschatzes, der Grammatik und des Textsortenwissens hervorgehoben, und Methoden und Prinzipien bestimmt, die dazu beitragen. Außerdem werden die wichtigsten Aufgaben der TK aufgezählt, Indikatoren festgestellt, die erlauben, die TK der Studierenden einzustufen, sowie auch ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der TK, das S. Schmölder-Eibinger ausgearbeitet hat, dargestellt. Auch behandelt der Beitrag den Text als Hauptpunkt der TK, verschiedene Ansätze zur Textdefinition, seine Besonderheiten und charakteristischen Merkmale, mündliche und schriftliche Formen, die wichtigsten Funktionen der Lehrbuchtexte, die Rolle der verschiedenen Textsorten bei der Herausbildung der TK und für eine erfolgreiche Kommunikation.*

*Schlüsselwörter:* Textkompetenz, Sprachkompetenz, Fremdsprachenunterricht, sprachliche Fertigkeit, mündliche und schriftliche Aktivitäten, Text, Textsorte, Textkonstruktion, Textrekonstruktion.

*Iryna Piankovska. Text competence as a component of linguistic competence. The paper deals with the questions of text competence (TC) as a key competence in foreign language classes. The role of TC among other linguistic competences (grammar, illocutionary, sociolinguistic) is described. Much attention is paid to*

*defining the notion of TC, in which the opposition "orality – textuality" is in the foreground. The special role of TC during the formation of skills on the lexical and grammatical level, as well as on the level of knowledge of varieties of text is emphasized, when on the basis of content and linguistic elaboration of texts great importance is given to the formation of foreign-language communicative competence. The methods and principles that contribute to the formation of these skills are defined. In addition, the most important tasks of the TC are listed (to comprehend and summarize the texts; analyze, interpret and evaluate the texts; to recognize, interpret and critically evaluate the effect of specific tools; to develop text templates by writing own creative texts; to interpret text templates taking into account background knowledge of the historical and social context). Indicators are set which allow to estimate TC of students, and also a three-phase model for the formation of TC is presented, developed by S. Schmörlzer-Eibinger. This model includes the phase of knowledge activation, the phase of working on texts and the phase of text transformation. The article also discusses the text as the basis of the TC, as the starting point and goal of the classes. Different approaches to the definition of the text, its features and characteristics, the oral and written forms, the most important functions of texts in textbooks, the role of different types of texts during the formation of TC and their importance for successful communication are researched.*

**Key words:** textual competence, language competence, foreign language classes, language skills, oral and written activities, text, type of text, textual construction, textual reconstruction.

Die Textkompetenz ist ein Fachbegriff der Sprachdidaktik, der die Fähigkeit bedeutet, durch Textrezeption und Textproduktion gezielt Wissen zu verarbeiten, zu erweitern, zu vertiefen und zu verändern. Das auf diese Kompetenz bezogene Forschungsfeld ist dasjenige der Literalitätsforschung: „*Literal verfasst ist eine Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, und die ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttraditionen und Textkritik aufbaut*“ [2, S. 30]. Außerdem versteht man unter der Textkompetenz ein Lehrfach, in dem, zum Beispiel, die Studierende der Fachrichtung „Translation“ unterrichtet werden.

Ohne Zweifel gehört die Textkompetenz zu den Basiskompetenzen im modernen Fremdsprachenunterricht, und viele WissenschaftlerInnen haben den Fragen und Problemen dieser Sprachkompetenz ihre Aufmerksamkeit gewidmet, darunter A. Hornung, B. Hufeisen, P.R. Portmann-Tselikas, S. Schmörlzer-Eibinger, I. Thonhauser u.a. Trotzdem unterscheiden sich die Ansichten der ForscherInnen über das Wesen, Funktionen und Ziele der Textkompetenz.

**Die Aufgabe dieses wissenschaftlichen Beitrags** besteht darin, 1) die Definition des Begriffs „Textkompetenz“ zusammenzufassen; 2) die Rolle der Textkompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache festzustellen; 3) die wichtigsten Aufgaben dieser Sprachkompetenz in Unterricht zu bestimmen; 4) die Methoden und Prinzipien zu beschreiben, die die Textkompetenz fördern; 5) den Text als Hauptbegriff der Textkompetenz zu charakterisieren; 6) die Rolle verschiedener Textsorten bei der Herausbildung der Textkompetenz festzustellen.

Unter der Sprachkompetenz versteht man die Fertigkeit, die Sprache je nach dem Kontext passend anzuwenden. Die traditionelle Auffassung über Sprachkompetenz stammt aus der strukturalistischen Linguistik der 60er Jahre. Die Strukturalisten teilten die Sprache in einzelne Elemente – Aussprache, Grammatik, Lexik und kulturelle Bedeutungen – ein. Laut der strukturalistischen Auffassung können die vier Elemente getrennt gelernt werden und gemessen werden, obwohl sie nie selbständig in der Sprache vorkommen, sondern mit den Sprachfertigkeiten – Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben und eventuell auch der Fähigkeit zu übersetzen – verknüpft sind [9, S. 6]. Dementsprechend sind die Komponenten der Sprachkompetenz in der Sprachanwendung keine selbständigen Elemente, sondern interagieren ständig miteinander und mit dem Kontext. L.F. Bachman unterscheidet folgende Komponenten der Sprachkompetenz (Tabelle 1):

Sprachkompetenz			
Organisatorische Kompetenz		Pragmatische Kompetenz	
Grammatische Kompetenz	Textuelle Kompetenz	Illokutionäre Kompetenz	Soziolinguistische Kompetenz

Der erste Teil der organisatorischen Kompetenz, die grammatische Kompetenz, umfasst Morphologie, Syntax, Lexik, Phonologie und Orthographie. Mit Hilfe der grammatischen Kompetenz drückt der Sprecher spezifische Bedeutungen aus, wählt die richtigen Wörter für seinen Ausdruck und formuliert die einzelnen Sätze. Textuelle Kompetenz erklärt, wie die Wörter und Sätze miteinander so verknüpft werden, dass sie Texte und Gespräche bilden. Diese Kompetenz bedeutet, dass der Sprecher die Konventionen der Satzverknüpfung kennt.

Die pragmatische Kompetenz hilft dem Sprecher, die Regeln der Sprachanwendung und Interpretation zu beherrschen, dabei gibt die illokutionäre Kompetenz dem Sprecher die Fähigkeit, die illokutionäre Kraft der Sprache zu interpretieren und selbst solche sprachlichen Elemente auszudrücken, die eine bestimmte illokutionäre Rolle haben [9, S. 8]. Illokution oder Illokutionärer Akt als ein Fachbegriff der linguistischen Pragmatik bezeichnet den eigentlichen Zweck eines Sprechaktes, also die dem Sprechakt zugrundeliegende Absicht des Sprechers. Dieser Zweck kann darin bestehen, eine Überzeugung, einen Wunsch, eine Absicht oder eine Emotion zum Ausdruck zu bringen oder eine Veränderung der Welt herbeizuführen [15, S. 377].

Der andere Teil der pragmatischen Kompetenz – die soziolinguistische Kompetenz – ist die Fähigkeit, eine solche Sprache anzuwenden, die zur jeweiligen Situation passt, d.h. die verschiedenen Varianten der Sprache (soziale und geographische) zu verstehen und zu verwenden, sowie auch die kulturspezifischen Anweisungen und Metaphern interpretieren zu können [9, S. 9].

P.R. Portmann-Tselikas (Universität Zürich), der seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jhs. den Begriff der Textkompetenz begründet und erforscht hat, charakterisiert sie folgenderweise: *„Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“* [8, S. 14].

Der Begriff der Textkompetenz impliziert eine Konzeption sprachlicher Fertigkeiten, die sich von den traditionellen vier Fertigkeiten des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entfernt, indem die Opposition „Mündlichkeit – Schriftlichkeit“ in den Vordergrund rückt. Textkompetenz zeigt sich also in der Fähigkeit, die kommunikativen Möglichkeiten des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen [14, S. 18].

Textkompetenz charakterisiert als Terminus einen Diskurs, in dem sich der Blick vom Text als Beschreibungsobjekt, als Lerngegenstand und als Demonstrationsobjekt für erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen zu denjenigen hin verschiebt, die in soziokulturell diversen Kontexten mit Texten umgehen... Textkompetenz wird erst dann zu einer kommunikativen Kompetenz, ... wenn sie die Fähigkeit zur De- und Rekonstruktion von Textwelten einschließt [13, S. 17–18].

Im Fremdsprachenunterricht kommt hier neben der inhaltlichen auch der sprachlichen Verarbeitung besondere Bedeutung zu: Erfolgreiche Lektüre impliziert nicht nur inhaltliches Verstehen, sondern auch die Nutzung des Gelesenen als reiches Sprachlernangebot, ausgehend von der Ebene des Wortschatzes und der Grammatik (Lexeme, Kollokationen, Satzstrukturen) bis hin zum Textsortenwissen (Textstrukturen, stilistische Charakteristika) [14, S. 19].

Zu den wichtigsten Aufgaben der Textkompetenz werden folgende zugezählt: 1) Texte verstehen und strukturiert zusammenfassen; 2) Texte analysieren, interpretieren und bewerten; 3) die Wirkung spezifischer Gestaltungsmittel erkennen, deuten und kritisch bewerten; 4) sich mit den Perspektiven von Charakteren auseinandersetzen, ggf. Perspektivenwechsel zu vollziehen und bei der Deutung eine eigene Perspektive herausarbeiten und plausibel darstellen; 5) Textvorlagen durch das Verfassen eigener – auch kreativer – Texte erschließen, interpretieren und ggf. weiterführen; 6) ihr Erstverstehen und die von ihnen vollzogenen Deutungs- und Produktionsprozesse kritisch reflektieren, relativieren und ggf. revidieren; 7) Textvorlagen unter Berücksichtigung von Hintergrundwissen in ihrem historischen und sozialen Kontext interpretieren [12].

Die Wissenschaftlerin aus der Universität Graz Sabine Schmölder-Eibinger hat die Probleme der Textkompetenz allseitig und gründlich erforscht und ihrer Meinung nach setzt ein erfolgreicher Wissenserwerb daher voraus, dass Lernende nicht nur über alltagsbezogene Sprachfähigkeiten, sondern auch über Textkompetenz verfügen. Dies ist aber nicht bei allen Lernenden der Fall – das gilt für Muttersprachige ebenso wie für Lernende, für die die Unterrichtssprache eine Fremd- oder Zweitsprache ist [10, S. 28]. S. Schmölder-Eibinger hat auch die Indikatoren festgestellt, die erlauben, die Textkompetenz der Lernenden einzustufen. Das sind, zum Beispiel: 1) die Quantität und die Qualität der Veränderungen am Text; 2) Strategienvielfalt und Perspektivenwechsel (die Fähigkeit, Texte aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und



anhand unterschiedlicher Lese- und Schreibstrategien zu bearbeiten und zu gestalten); 3) Fokussierung von Kernthemen (die Fähigkeit, zentrale Themen und Ereignisse zu fokussieren); 4) Bedeutungskonstruktion im Kontext (Wortbedeutungen und Sinnstrukturen werden beim Lesen im jeweiligen Zusammenhang richtig interpretiert und beim Schreiben kontextadäquat aufgebaut); 5) Themenentfaltung und Textkohärenz (wie ein Thema in einem Text entwickelt und wie Informationen und sprachliche Elemente angeordnet und aufeinander bezogen sind); 6) sprachliche Variation (eine variantenreiche stilistische und lexikalische Textgestaltung sowie auch, dass neben einfachen auch komplexe Sätze vorkommen; im lexikalischen Bereich ist der Gebrauch von verschiedenen und auch komplexen Adjektiven, Adverbien und Verben kennzeichnend („mit schwerem Bauch“, „mit ganz voll gefressenem Bauch“, „mit vollem Bauch“); daneben ist auch die Fähigkeit der Lernenden, flexibel zwischen mündlicher und schriftsprachlich geprägter Sprache zu „pendeln“) [11].

S. Schmölder-Eibinger hat ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz ausgearbeitet, das von den didaktischen Prinzipien integriertes Sprach- und Sachlernen, authentische Sprachpraxis, Sprachaufmerksamkeit, Integration der Fertigkeiten, Kooperation und Fokus auf Schreiben ausgeht. Das Modell umfasst die Phase der Wissensaktivierung, die Phase der Arbeit an Texten und die Phase der Texttransformation [10]. In der Phase der Wissensaktivierung sollen die Gedanken, Assoziationen und die vorhandenen Kenntnisse der Lernenden zu einem Thema aktiviert und für die Arbeit im Unterricht verfügbar gemacht werden. Um dies zu erreichen, werden vor allem Aufgaben zum „assoziativen Sprechen“ und „assoziativen Schreiben“ für Einzelarbeit oder Partnerarbeit eingesetzt. Die Arbeit an Texten bildet den Kernbereich in diesem Modell. Es geht dabei darum, Texte aus unterschiedlichen Perspektiven zu lesen, in verschiedenen Kontexten zu interpretieren, zu diskutieren, zu reflektieren, zu rekonstruieren und zu schreiben. Mündliche und schriftliche Aktivitäten sowie sprach- und inhaltsbezogene Aspekte werden dabei immer in eine möglichst enge Verbindung gebracht. In drei Stufen der Textarbeit („Textkonstruktion“, „Textrekonstruktion“, „Textfokussierung & Textexpansion“) werden jeweils andere Aspekte im Umgang mit Texten in den Mittelpunkt gerückt: In den Aufgaben zur „Textkonstruktion“ geht es darum, Textfragmente zu ergänzen. In den Aufgaben der „Textrekonstruktion“ sind lückenhafte Texte zu vervollständigen bzw. gelesene oder gehörte Texte wiederzugeben. In den Aufgaben zur „Textfokussierung & Textexpansion“ müssen zentrale Inhalte eines Textes erkannt, gewichtet, selektiert, auf das Wesentliche reduziert und schließlich wiederum ausgebaut und erweitert werden. In der Phase der Texttransformation werden Texte aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgelöst und in neue Kontexte transferiert. Dazu müssen sowohl Textstrukturen als auch Bedeutungen im jeweiligen Kontext neu aufgebaut werden. Die Lernenden sind in dieser Phase stärker als in den vorangegangenen Phasen gefordert, Lernprozesse autonom zu steuern und zu gestalten. Dieses 3-Phasen-Modell ermöglicht, Lernende darin zu unterstützen, Wissen anhand von Texten zu gewinnen [11].

Der Hauptbegriff der textuellen Kompetenz ist der Text.

Es existieren verschiedene Auffassungen darüber, was im alltäglichen Sprachgebrauch als Text anzusehen ist. So können entweder nur geschriebene sprachliche Gebilde, der Wortlaut, sprachliche sowie schriftliche Erläuterungen oder auch die sprachlichen Anteile von Musik als Text angesehen werden. Grundlage dafür, dass von einem Text gesprochen werden darf, ist nach K. Brinker, dass ein „Text“ ... eine (schriftlich) fixierte sprachliche Einheit [ist], die in der Regel mehr als einen Satz umfasst“. Eine sehr rigide Sichtweise schließt nur die literarischen Texte ein. Diese verschiedenen und teils widersprüchlichen Ansichten darüber, was als ein Text angesehen werden kann, führen im alltäglichen Leben in der Regel trotzdem nicht zu Problemen, da wir zwischen den verschiedenen Definitionen „umschalten“ können, je nachdem welche wir momentan benötigen. Parallel dazu wird unser Textverständnis permanent an die gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst und ist den entsprechenden Wandlungen unterworfen. Somit existieren zwar verschiedene und schwer in Worte zu fassende Alltagsdefinitionen von „Text“, diese sind aber nach G. Antos (2002) weit verbreitet und stabil [4, S. 7–8].

Für den linguistischen Textbegriff ist eine allseits zufrieden stellende Fassung noch nicht gefunden worden. Nachdem bis in die 1960er-Jahre der Satz als oberste linguistische Bezugseinheit

angesehen wurde, verschiebt sich diese Begrenzung mit der pragmatischen Wende dahingehend, dass von Vertretern der Textlinguistik der Text als die umfassendste unabhängige sprachliche Einheit angesehen wird. Seitdem wird seitens der Sprachwissenschaft nach einer fundamentalen Definition für den Begriff „Text“ gesucht.

Nach Meinung einiger aktueller Autoren ist selbst eine schriftlich fixierte Zeichenfolge nicht mehr als zwingend notwendig anzusehen, damit von einem Text gesprochen werden kann. K. Jürgens meint, dass eine genaue Grenzziehung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit komplexer ist, als es auf den ersten Blick scheint. Neben der mündlichen und schriftlichen Realisierung ist nämlich parallel auch die Konzeption zu beachten [5, S. 26]. J. Schwitalla hat unabhängig von der schriftlichen Fixierung vier Charakteristika aufgestellt, die ein sprachliches Gebilde erfüllen muss, um als Text zu gelten: 1) eine erkennbare thematische Struktur von Inhalt und Struktur; 2) eine handlungslogische Abfolge; 3) eine Funktion oder ein Ziel, welche aber nicht offensichtlich sein müssen; 4) ein Anfang und ein Ende [4, S.8].

In der Textlinguistik existieren verschiedene Vorstellungen und Ansätze zur Textdefinition. Dabei sind zwei wissenschaftliche Forschungsrichtungen grundsätzlich voneinander zu unterscheiden: Die erste verfolgt einen eher formal-strukturellen Ansatz und versucht so den Textbegriff zu bestimmen. Die zweite Richtung definiert Texte über den Kontext, in dem sie stehen. Dafür sind das Umfeld und der Kommunikationszusammenhang wesentlich, aus denen ein Text entsteht. Wegweisend für eine Kombination der beiden Richtungen ist der Ansatz von K. Brinker, der Bestandteile beider Konzepte kombiniert und folgenderweise den Textbegriff definiert: „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ [4, S. 11].

W.-D. Krause hat die einzelnen Textmerkmale bestimmt und sie in drei Bereiche aufgeteilt: 1) extratextuelle Merkmale (Funktionalität, soziale Institutionalität, Intentionalität, Informativität, Situativität, Akzeptabilität); 2) intratextuelle Merkmale (Ganzheitlichkeit, relative Abgeschlossenheit, Kohärenz, Kohäsion, Strukturiertheit); 3) intertextuelles Merkmal (Intertextualität) [7]. Nach O. Beisbart lassen sich charakteristische Textmerkmale folgenderweise bestimmen: 1) thematische Progression; 2) Textthema; 3) Interpolationen; 4) Verweisrelationen; 5) Thema-Rhema-Gliederung; 6) Präsupposition [4, S. 13].

W.-D. Krause beschreibt den Fremdsprachenunterricht als eine Bewegung „vom Text zum Text“. Auch G. Storch schreibt, dass der Text Ausgangspunkt und Ziel des Unterrichts sei, weil Texte verstanden und verarbeitet werden, damit die Lerner neue und komplexere Texte als zuvor verstehen und produzieren können [6, S. 49].

Die Lehrbuchtexte bzw. die vom Lehrer zu didaktischen Zwecken erzeugten oder verwendeten Texte haben durchaus verschiedene Funktionen, und die wichtigsten davon sind (W.-D. Krause, G. Böhme, G. Storch): a) die Demonstrations- oder Vermittlungsfunktion; b) die Muster- bzw. Modellfunktion; c) die Initial- oder Impulsfunktion; d) die Informationsfunktion; e) die Kontrollfunktion. Einige didaktische Kriterien von Input-Texten wie Lernerbezug, Repräsentativität, Ergiebigkeit, sprachliche und unterrichtliche Angemessenheit hat H.-J. Krumm aufgelistet [6, S. 50].

Die im Unterricht eingesetzten Texte sollten als Prototypen für verschiedene Textsorten fungieren und schrittweise nach entsprechenden didaktischen Überlegungen eingesetzt werden. Um mit Texten in Bezug auf deren Funktion umgehen und den Umgang mit ihnen erlernen zu können, ist der Sprachlernende auf verschiedene Textsortenkompetenzen angewiesen, die eine Summe von Wissen und Fähigkeiten bilden und für den Umgang mit Textsorten und die damit verbundene Progression erforderlich sind. Diese konstitutiven Textsortenkompetenzen ergeben eine generelle Kompetenz in Bezug auf verschiedene Textsorten, die sich grundsätzlich aus zwei Gruppen von Kompetenzen zusammensetzt: denjenigen Kompetenzen, die sich auf den situativen Kontext beziehen, in dem der Text eingesetzt wird, z.B. die soziale Kompetenz (auf Menschen bezogenes Weltwissen), Erfahrungswerte (was man kennt, was man gelesen hat) und die kommunikative Kompetenz (interaktiver Umgang) und denjenigen, die sich auf den Text selbst beziehen, wie sprachliche Kompetenz (Sprachkenntnisse), fachliche Kompetenz (z.B. literarisches Wissen) und inhaltliche Sachkenntnisse über den Gegenstand. Die Summe der einzelnen Kompetenzen ergibt die Textkompetenz. Eine möglichst große Vielfalt von Textsorten ist auch deshalb so wichtig, weil man

unterschiedliche Texte auch verschieden liest und schreibt und die Herausbildung einer zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation nötigen Lese- und Schreibkompetenz nur auf einer vielfältigen Basis aufgebaut werden kann [3, S. 120].

Bei der Gewährleistung einer erfolgreichen Kommunikation ist die Wahl der passenden Textsorte von großer Wichtigkeit. Jeder Fremdsprachenlernende verfügt bereits aus seiner Muttersprache oder aus einer bereits erworbenen Fremdsprache über ein intuitives oder bewusstes Textsortenwissen, so dass die hauptsächliche Schwierigkeit im Fremdsprachenunterricht für den Lernenden darin besteht, eine bestimmte Textsorte sprachlich auszufüllen, umzusetzen und kulturspezifische Unterschiede zu beachten. Das geschieht anhand der textsortenspezifischen Merkmale, die der konkrete Text aufweist. Die Textsorte bildet insofern einen abstrakten Rahmen, der sprachlich realisiert werden muss, was von der fremdsprachlichen Kompetenz des jeweiligen Lernenden abhängig ist. Somit bleibt im textorientierten Prozess schwerpunktmäßig die Bewältigung sprachlicher Schwierigkeiten bestehen. Aus dem sozialen und historischen Charakter von Textsorten ergibt sich, dass sie über eine Kulturkomponente verfügen. Sie existieren immer in einer Balance von universellen und einzelsprachtypischen Merkmalen. Die Barrieren entstehen dadurch, dass das Medium eben erst in diesem Lernprozess entsteht, im Gegensatz zur Muttersprache, in der der Textrezipient/ -produzent bereits über die nötige Sprachkompetenz verfügt. An dieser Stelle soll noch auf einen weiteren wichtigen Aspekt hingewiesen werden, dem beim textorientierten fremdsprachlichen Lernen Rechnung zu tragen ist: Textrezeption und -produktion sind im Hinblick auf Textsorten nicht kritiklos gleichzusetzen, da es einen deutlichen Unterschied macht, ob Textsortennormen im Sinne einer produktiven Kompetenz oder als rezeptive Steuerungsgrößen beim Lese- und Hörverstehen vermittelt werden [3, S. 122–123].

Solcherweise ist die Textkompetenz ein unentbehrlicher Bestandteil der Sprachkompetenz, deren didaktische Möglichkeiten der Entwicklung der fremdsprachigen kommunikativen Kompetenz beibringen. Perspektivisch scheint weitere Erforschung der einzelnen Textsorten als Mittel der Förderung der Textkompetenz.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

1. Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse / Krause W.-D. (Hrsg.) – Potsdam: Universitätsverlag, 2010. – 306 S.
2. Feilke H. Textwelten der Literalität // Schmölzer-Eibinger S., / Weidacher G. (Hrsg.) Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Günter Narr Verlag 2007, S. 25–38.
3. Feld-Knapp I. Textsortenspezifische Merkmale und ihre Relevanz für Spracherwerbsprozesse // Adamzik K., Krause W.-D. (Hrsg.) Text-Arbeiten: Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule. 2. Aufl. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2009. – S. 115–139.
4. Fischer Ch. Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern / Christian Fischer / Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches Sprache, Literatur und Kultur der Justus-Liebig-Universität Gießen. – 2009. – 369 S.
5. Jürgens F. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Texten bzw. Textsorten // Der Deutschunterricht. № 1. – 2005. – S. 23–33.
6. Krause W.-D. Wesen und Formen fremdsprachiger Kommunikation // Krause W.-D. (Hrsg.) Das Fremde und der Text Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. – Potsdam: Universitätsverlag, 2010. – 306 S.
7. Krause W.-D. Zum Begriff der Textsorte // Textsorten: Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte / Krause W.-D. (Hrsg.). – Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 2000. – S. 11–33.
8. Portmann-Tselikas Paul R. Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb // Portmann-Tselikas P.R. Schmölzer-Eibinger S. (Hrsg.) Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. – Innsbruck: Studien-Verlag, 2002. – S. 13–44.
9. Rantala L. Testen der Sprachkenntnisse bei Schülern mit A1- bzw. A2-Deutsch. Progradu-Arbeit. – Universität Juväskylä, Germanistisches Institut, 2002. – 83 S.
10. Schmölzer-Eibinger S. Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Textkompetenz. – Heft 39 – Hueber Verlag, 2008. – S. 28–33.
11. Schmölzer-Eibinger S. Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. – 2007. – Zugangsregime: <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/SchmeolzerEibinger-Sabine.pdf>
12. Tesch B. Schrott A. Textkomplexität und Textkompetenz. Textkompetenz als fächerübergreifende Kernkompetenz – Diagnose und Förderung // Zentrum für Lehrerbildung-Jahrestagung, 2016. – Zugangsregime: [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Relaunch\\_2014/Jahrestagung\\_2016/Materialien\\_Workshops\\_JT\\_2016/W10\\_Schrott\\_Tesch\\_P37.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Relaunch_2014/Jahrestagung_2016/Materialien_Workshops_JT_2016/W10_Schrott_Tesch_P37.pdf)

13. Thonhauser I. Die Erfindung der Textwelten // Schmölder-Eibinger S. Weidacher G. (Hrsg.) Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007. – S. 15–24.
14. Thonhauser I. Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Textkompetenz. – Heft 39 – Hueber Verlag, 2008. – S. 17–22.
15. Wörterbuch der philosophischen Begriffe // Regenbogen A., Meyer U. (Hrsg.). –Hamburg: Meiner, 2013. – 895 S.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Пянковська** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* новітні методи та технології викладання німецької мови.

УДК 316.61:37.011.3-052

## СОЦІОКУЛЬТУРНА ДОМІНАНТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Світлана РОМАНЧУК (Буча, Україна),  
Олена ЛОЗИНСЬКА (Ірпінь, Україна)**

*С.М.Романчук, О.В.Лозинська. Соціокультурна домінанта викладання іноземних мов у вищій школі.*

*У статті аналізується проблема формування соціокультурної компетенції студентів як складової професійно-творчої підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, розглядаються особливості її розвитку під час викладання іноземних мов у вищій школі, узагальнюються можливості використання сучасних інформаційних технологій для навчання мови через культуру з метою удосконалення іншомовної професійної підготовки фахівців.*

**Ключові слова:** компетенція, спілкування, культура, іноземна мова, інтегроване навчання, світогляд, культура, фактор, інформація.

*Е.В.Лозинская, С.Н.Романчук. Социокультурная доминанта преподавания иностранных языков в высшей школе.*

*В статье анализируется проблема формирования социокультурной компетенции студентов как составной профессионально-творческой подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности, рассматриваются особенности её развития во время преподавания иностранных языков в высшей школе, обобщаются возможности использования современных информационных технологий обучения языку через культуру с целью усовершенствования профессиональной подготовки специалистов.*

**Ключевые слова:** компетенция, общение, культура, иностранный язык, интегрированное обучение, кругозор, фактор, информация.

*Svitlana Romanchuk, Olena Lozinska. Socio-cultural Approach to Foreign Language Teaching in the Higher School.*

*The title of the article is "Socio-cultural Approach to Foreign Language Teaching in the Higher School". The article investigates an alternative approach to teaching foreign languages. Intercultural communication demands new approaches due to the latest world tendencies in economic and political life, intensive migration of people, active international communication. Understanding the nature of the Педагогічні науки © Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2015 Випуск 3 relationship between language and culture is central to the process of studying another language. Teaching foreign languages as a means of communication is paid special attention nowadays. Traditional ways of teaching foreign languages comprise development of linguistic and communicative skills. But without knowing the culture of the country whose language is learnt it is impossible to understand some linguistic peculiarities. In actual language use, it is not only the forms of language that convey meaning. It is language in its cultural context that creates meaning within a cultural framework. Socio-cultural approach to foreign language teaching in the higher school is aimed at intercultural communication. It accumulates ideas of globalization and cultural socialization. It must be mentioned that such factors as age, gender, social status and the place of living influence the language of people. In language studying, learners need to be engaged with situations in which context affects what is communicated and how. Both foreign culture and foreign language in which they communicate have an influence on the ways of discourse. Understanding the nature of the relationship between language and culture is central to the process of learning another language. Learning to communicate in a foreign language involves developing an awareness of the ways in which culture interrelates with language whenever it is used. The lecturer should create cultural outlook for the students to tolerate people from other cultures, to understand their behavior, and to adapt their own behavior according to the particular cultural environment. Corporate culture is one of the elements, which helps our graduates to adapt to different business situations and to be more competitive in the global world, especially if they seek for work in international corporations. In developing professional skills, it is important to consider how language as a code and language as social practice are balanced in the society. To develop language capabilities, students*

*need to add to their knowledge comprehensive understanding how to communicate between people. The Internet provides information resources to fulfill the tasks of area studies which include language ethics, peculiarities of language behavior of native speakers, culture and traditions of a particular country. To sum up, without all of the above mentioned factors the process of learning foreign language would be just a routine work. Socio-cultural approach to teaching foreign languages enriches both the process of teaching and the process of learning and strengthen the students' motivation to absorb knowledge.*

**Keywords:** *competence, communication, culture, foreign language, integrative learning, outlook, factor, information.*

Невпинний процес інтеграції України до світової економіки, підготовка до вступу до Європейської спільноти, глобалізація економічних процесів, міграційні процеси, активізація політичних та економічних міжнародних зв'язків вимагає особливого підходу до проблем міжкультурного спілкування. У цьому аспекті вивченню іноземних мов як засобу спілкування приділяється особлива увага. Сучасна педагогіка вимагає компетентнісного підходу до вивчення іноземної мови. Згідно з Державним стандартом підготовки фахівця у вищій школі набір компетенцій, що мають бути сформовані в студентів у результаті вивчення іноземних мов, є такими: лінгвістична, комунікативна та соціокультурна. До цього часу під час вивчення іноземної мови значна увага приділялась лінгвістичній та комунікативній компетенціям. Але останнім часом вітчизняні та зарубіжні науковці наголошують на свідомому вивченні мови через соціокультурний підхід.

В сучасній педагогіці дослідженню цього питання значну увагу приділяють вітчизняні вчені В. Андрущенко, І. Бех, П. Бех, Н. Бориско, І. Зязюн, В. Кремень, С. Ніколаєва, О. Сухомлинська, О. Першукова та ін. Вони розглядають соціокультурний підхід до навчання як загальну проблему, вирішення якої має суспільне значення. У їхніх працях описано загальнодидактичні й психодидактичні положення наукового обґрунтування соціокультурного підходу до мовної освіти. Важливість формування соціокультурної компетентності визнається і закордонними вченими (М. Бердяєв, П. Сорокін, О. Соловйова та ін.), які заклали теоретичні основи формування соціокультурної компетенції особистості.

Мета статті – розкрити особливості формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців у вищій школі в процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням в умовах широкого використання сучасних інформаційних технологій.

Насамперед розглянемо сутність поняття “соціокультурна компетенція”. Загальноприйнято вважати, що соціокультурна компетенція – це «здатність індивідуума усвідомлювати свою культурну належність, її основні складові, можливість розпізнавати шляхи та встановлювати способи, якими належність до тієї чи іншої культури впливає на поведінку людей» [2, с.35]. П. Бех зазначає, що соціокультурна компетенція включає знання, навички та вміння критично орієнтуватися в основних відмінностях, особливостях, перевагах та досягненнях культур країн, мова яких вивчається як іноземна, та культур народів України, висловлювати свою обґрунтовану думку щодо нової культури і порівнюваних культур у цілому, розуміти реалії культури, що вивчається, толерантно, з повагою ставитися до інших культур. Соціолінгвістична компетенція розглядається вченими як знання, навички і вміння інтерпретувати та використовувати мовні й мовленнєві одиниці, тексти та ситуації з урахуванням лінгвокраїнознавчих реалій і соціолінгвістичних родових, вікових, професійних, національних та територіальних особливостей тих, хто спілкується. Вивчення іноземної мови відбувається у межах певного культурного середовища. Студенти проходять процес інкультуризації – входження до нової культури через вивчення мови. Загальновідомо, що мова є продуктом культури народу. Тому культура мови відображає, в свою чергу, культуру спілкування в суспільстві.

Культура будь-якого суспільства відображається у мові. Ось чому вивчення іноземної мови формує розуміння моделі суспільства, прискорює обмін культурними здобутками між країнами. Слід зауважити, що як це не прикро, але деякі абітурієнти, а потім і студенти демонструють обмеженість у культурі висловлювання думки, низький рівень знання культури країн, мови яких вивчаються, відсутність вміння презентувати продукт виконаної роботи. Все це призводить до того, що назриває необхідність вдаватися не лише до викладання лінгвістичних аспектів мови (граматики, лексики), але й звертатись до соціокультурних понять в процесі вивчення іноземної мови.

Принагідно зауважимо, що соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови передбачає ознайомлення студентів з культурно-побутовими особливостями, манерою спілкування, нормами комунікативної поведінки та етикету носіїв мови. Якщо ми говоримо про мовленнєвий етикет як про систему стандартних словесних формул, які вживаються у повсякденних ситуаціях: вітання, прощання, вибачення, прохання тощо, то необхідно зазначити, що саме в мовленнєвому етикеті найповнішою мірою виявляється стан мовної культури, етичної орієнтації між людьми. А. Занковський визначає корпоративну культуру так: «Корпоративна культура є придбані смислові системи, що передаються за допомогою природної мови та інших символічних засобів, які виконують репрезентативні, директивні та афективні функції і здатні створювати культуральний простір і особливе відчуття реальності» [6].

Програма вивчення іноземної мови включає не лише оволодіння мовними одиницями, вміння читати та перекладати тексти за фахом, але й оволодіння навичками ділового листування, проведення круглих столів та “мозкових штурмів”, проведення різного виду презентацій тощо. Всі ці види діяльності вимагають від фахівців знання культурного середовища країн-партнерів. Знання мовленнєвого етикету країни виявляє знання культури народу цієї країни, що є виявом поваги до співрозмовника. Мовленнєвий етикет відклався в нормах поведінки, в сталих формулах-стереотипах спілкування. Тому при викладанні іноземної мови слід звертати увагу на стереотипні формули мовлення. Звичайно, формування іноземного мовленнєвого етикету повинно проходити в умовах найбільш наближених до реального мовного середовища. Всі матеріали, які використовуються в процесі навчання іноземної мови для професійних потреб, мають бути автентичними. Автентичність матеріалів повинна бути однією з найважливіших вимог до відбору текстів, відеосюжетів, ресурсів для читання та аудіювання.

Важливою умовою підвищення пізнавальної активності є інформованість викладача та студентів не тільки про заходи, що спеціально спрямовані на вивчення іноземної мови, яка вивчається (таких, як навчальні програми телебачення і радіо), але і про інші можливі способи реалізації комунікативних потреб у навчальній діяльності. Викладач готує студентів до того, що вони будуть знати, як поводити себе за певних обставин, які певні мовні одиниці та структури використовувати в тій чи іншій ситуації. Уміння викладача зацікавити, привернути увагу, зробити рекламу фільмові, передачі, безумовно, стимулює самостійну діяльність студентів, створює психологічну готовність до сприйняття нової інформації. Дуже популярним видом розвитку мовленнєвої компетенції є використання фільмів та відео сюжетів в процесі навчання. Про це справедливо зауважує М. І. Дубровін [4, с. 103-104]. Це можуть бути як навчальні відеокурси, так і художні, документальні фільми, або випуски новин. Вони створюють реальне мовне середовище, дають можливість заглибитись в перегляд сюжету та через вербальні та невербальні стимули пізнати іншомовну культуру спілкування. Читання книг, журналів та газет, перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів іноземною мовою сприяють розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини. Отримуючи актуальну, сучасну, цікаву інформацію, навіть студенти, що були комунікативно пасивні, бажають висловити свою думку щодо прочитаного чи переглянутого, забуваючи про мовний бар'єр.

Також слід наголосити і на думці О.М. Соловової, яка зазначає, що у сучасній системі вищої освіти дуже велика роль відводиться самостійній роботі студента, що стимулює його до активної форми пізнавальної діяльності. Готуючи матеріал самостійно одноосібно, чи в складі групи, студент виявляє творчу ініціативу при підборі матеріалів для презентацій чи рефератів, чи будь-якого іншого виду самостійної роботи [5]. Найважливішим мотиваційним стимулом вивчення іноземної мови є, на нашу думку, прагнення до розширення свого загального кругозору, причому провідну роль відіграє бажання познайомитися з життям країни, мова якої вивчається, з її географією, історією, побутом.

Велика кількість різних факторів, що впливають на навчання іноземної мови, їхній взаємозв'язок і взаємозумовленість призводить до об'єктивної необхідності розглядати навчання іноземної мови як складну систему, що вимагає більш повного виявлення цих

факторів і послідовного їх обліку. Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування має забезпечити студентам безпосередній доступ до культури інших народів, запропонувати в процесі навчання діалог культур, сприяти вихованню, всебічному розвитку студентів, підвищити якість підготовки їх до діяльності в різних сферах життя - у професійній, побутовій, соціально-культурній і т.і. Володіння іноземною мовою відкриває більш широкі можливості для науково-технічного прогресу, тобто тут йдеться про підвищення результативності навчання іноземної мови.

Як відомо, основна мета навчання іноземних мов – формування комунікативної компетенції. Всі інші цілі (освітня, виховна, розвивальна) реалізуються в процесі досягнення цієї мети. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії. Інтернет наразі надає унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище. Інтернет стає усе більш необхідним джерелом одержання і передачі інформації з будь-якої спеціальності. Сучасні засоби зв'язку з партнерами, доступ до інформаційних ресурсів мережі Інтернет передбачають досить вільне володіння не тільки комп'ютерними технологіями, але й іноземною мовою. Це реальність, яку ми повинні прийняти, та, очевидно, одна з причин, через яку ЮНЕСКО оголосив наступне сторіччя століттям поліглотів.

Пріоритетна цінність у століття інформатизації – інформація. Шлях до успіху в багатьох галузях – доступ до інформації й уміння працювати з нею, зрозуміло, не тільки рідною мовою. Що стосується Інтернету, наведемо нижче приклади, з якою метою ми можемо використовувати його можливості в процесі навчання: для включення матеріалів мережі в зміст занять (інтегрувати їх у програму навчання); для самостійного вивчення, поглиблення знань з іноземної мови, ліквідації прогалин у знаннях, уміннях, навичках; для самостійного пошуку інформації студентами в рамках роботи над проектами; для самостійної підготовки до складання кваліфікаційного екзамену екстерном; для систематичного вивчення курсу іноземної мови дистанційно під керівництвом викладача.

Проведення вебінару може стати апогеєм готовності студентів до використання безмежних ресурсів Інтернету. Підготовка до проведення вебінару не залишить байдужими жодного учасника, оскільки це цікаво, це відповідально та результативно. Навіть комунікативно пасивні студенти із задоволенням виконують доручення з підготовки та проведенню вебінару, маючи можливість використання своїх базових знань з іноземної мови. Якщо студент хоче обмінятися думками з тієї чи іншої проблеми з громадянами країни, мову якої він вивчає, до його послуг є безліч «чатів», чи телеконференцій електронною поштою, і він може обговорити на занятті різні точки зору на ту саму проблему (наприклад, вибори Президента країни, події в різних куточках світу, думки про прочитану книгу, особливості національної кухні, традиції святкування свят). Можна при цьому підібрати дуже цікаві ілюстрації.

Підсумовуючи всі вище згадані фактори, можна дійти до висновку, що в нашому глобальному світі вивчення іноземної мови повинно пролягати через вивчення соціуму. Це призведе до більшого розуміння не лише мовних аспектів, але й життя країни, мова якої вивчається. Залучаючи студентів та викладачів до використання найсучасніших ресурсів для навчання, ми будемо і надалі мотивувати як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається якомога ширше застосовувати сучасні інформаційні технології для занурення у світ культури та традицій англomовних країн.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Малигіна М. Культура і мова ... співіснування чи взаємопроникнення? / М. Малигіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1. – С. 31-32.
2. Бех П. З позицій комунікативної орієнтації // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – № 1–2. – С. 34 – 40.
3. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна. – К., 2002 – 508с.

4. Дубровін М. І. Про створення кінокольцовок для організації перцептивно-мнемічної діяльності учнів на початковому етапі навчання іноземної мови // Аудіовізуальні і технічні засоби в навчанні / Під ред. Г. Г. Городилова, Л. П. Мухіна – М.: МГУ, 1975. – С. 103 – 112.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.

6. Занковский А. Н. Организационная психология. Учебное пособие для вузов. / А. Н. Занковский. – М.: Флинта. – 2000.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Світлана Романчук** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та порівняльно-історичного й типологічного мовознавства Українського гуманітарного інституту.

*Наукові інтереси:* лінгвокраїнознавство, соціологія мови, методика викладання іноземної мови, інтерактивні технології вивчення іноземної мови.

**Олена Лозинська** – старший викладач кафедри сучасних європейських мов Університету державної фіскальної служби України.

*Наукові інтереси:* методологія перекладу з англійської мови, проблеми термінотворення економічної сфери в англійській мові.

УДК 378.016:811.111

## РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЖИВАННЯ В УСНОМУ І ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ

**Тетяна САВЕНКО (Кіровоград, Україна)**

*У статті розглянуто проблему формування й розвитку граматичної компетенції студентів як складової частини іноземної комунікативної компетентності. Досліджено принципи і прийоми навчання граматики за комунікативно орієнтованою методикою. Основну увагу зосереджено на навчанні вживання модальних дієслів як одного із засобів вираження суб'єктивної модальності. Запропоновано систему вправ для розвитку мовленнєвих навичок вживання модальних дієслів у різних значеннях в усному і писемному мовленні.*

**Ключові слова:** суб'єктивна модальність, комунікативно орієнтована методика, система вправ, граматична компетенція, іноземна комунікативна компетентність.

*В статье изучается проблема формирования и развития грамматической компетенции студентов. Грамматическая компетенция является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетентности, и её формирование и развитие требует специальных подходов и упражнений, которые позволяют реализовать цели обучения грамматике. Рассматриваются принципы и приёмы обучения грамматике по коммуникативно-ориентированной методике. Основное внимание уделено обучению употреблению в речи модальных глаголов, как одного из способов выражения субъективной модальности. Предлагается система упражнений для развития навыков употребления модальных глаголов в устной и письменной речи.*

**Ключевые слова:** субъективная модальность, коммуникативно ориентированная методика, система упражнений, грамматическая компетенция, иноязычная коммуникативная компетентность.

*The article runs about the problem of developing students' linguistic competence. Grammatical competence is considered part of communicative competence in second language communication. The author considers principles and approaches of communicatively oriented technologies in teaching grammar. The focus is made on the use of modal verbs, which are one of the means to express subjective modality. The article presents a range of activities to develop the skills of using modal verbs in oral and written communication. The activities include drills to form skills in using infinitive forms correctly, exercises to develop students' skills in expressing ideas using modal verbs in various meanings, oral activities to develop students' interaction skills with the focus on expressing particular meanings.*

**Key words:** subjective modality, communicatively oriented technologies, oral and written activities, grammatical competence, second language communication.

У сучасній методиці навчання іноземного спілкування основною метою є набуття студентами комунікативної компетентності, котра складається з кількох видів компетенцій, одною з яких є лінгвістична компетенція – фонетична, лексична і граматична. У дослідженні розглянуто шляхи формування й розвитку граматичної компетенції, зокрема – компетенції вживання в усному і писемному мовленні модальних дієслів.

Модальні дієслова є одним із засобів вираження модальності. Категорію модальності досліджено в працях В. В. Виноградова [2], І. О. Золотової [3], А. Н. Щукіна та багатьох інших науковців [2; 3; 12]. У «Словнику лінгвістичних термінів» О. С. Ахманової модальність трактується як понятійна категорія зі значенням ставлення мовця до



висловлювання та відношення того, що висловлено, до реальності [1]. Усі інші пояснення та визначення модальності підтверджують важливість опанування студентами цієї категорії взагалі та модальних дієслів зокрема.

Розуміння того, що є модальність і наскільки необхідна здатність мовця висловити власне ставлення до реальності, є, безперечно, вагомим аспектом, проте не менш важливим, на нашу думку, є визначення підходів навчання студентів уживати модальні дієслова та укладати спеціальні вправи для реалізації зазначеної мети. Отже, у дослідженні найбільшу увагу приділено саме підходам і системі вправ для розвитку лінгвістичної компетенції та іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Мета публікації – дослідити теоретичні основи навчання вживати правильно й коректно модальні дієслова англійської мови. Об'єкт дослідження – комунікативні значення модальних дієслів. Предмет дослідження – особливості вираження суб'єктивної модальності за допомогою модальних дієслів та система вправ для реалізації практичної цілі навчання – розвиток лінгвістичної компетенції вживання модальних дієслів в усному і писемному мовленні.

Опанування будь-якої граматичної структури починається з демонстрації її форми та функціонування структури в мовленні. Модальні дієслова синтаксично, як правило, є частиною складного дієслівного присудка, котрий складається з модального дієслова та інфінітива. Саме тут спостережено труднощі, коли студенти не завжди можуть правильно визначити форму інфінітива, у сполученні з якою модальне дієслово виражає те чи те значення. Наприклад, модальне дієслово **can/could** у сполученні з простим інфінітивом може виражати здатність, спроможність, можливість, прохання тощо. У поєднанні з іншими формами інфінітива лексеми **can/could** можуть виражати здивування, недовіру, критику, докір тощо. У цьому випадку необхідним є виконання студентами вправ, які допоможуть не лише навчитися вживати необхідне для вираження того чи того значення модальне дієслово з відповідною формою інфінітива, а й розуміти та розрізняти модальні дієслова за їхніми значеннями, розпізнавати дії, які співвідносяться з теперішнім або минулим часом, і сприймаються як тривалі, завершені, очікувані тощо. Крім того, студенти навчаються виражати власні ставлення в різних комунікативних типах речень, оскільки, наприклад, **can/could** може виражати здивування в питальному реченні, сумнів – у заперечному, здатність або критику та інші значення – у стверджувальному.

Розглянемо види вправ, які використовують для формування й розвитку навичок вживання модальних дієслів у мовленні. Для розвитку автоматизмів, стійких та гнучких навичок, застосовують різні види вправ. Насамперед слід розглянути вправи за рівнем комунікативності – мовні, якими послуговуються для формування автоматизмів; умовно-мовленнєві та мовленнєві, які допомагають розвивати мовленнєві вміння виражати певні значення в усному і писемному мовленні. Вправи також класифікують за іншими критеріями – тренувальні або підготовчі, аудиторні та домашні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні тощо [7; 11].

Застосування різних видів вправ у достатній кількості безпосередньо на занятті допомагає забезпечити розвиток навичок і вмінь студентів, зрештою лінгвістичної компетенції та комунікативної компетентності.

У нашому випадку ми ґрунтуємося на комунікативно-орієнтованій методиці, основними принципами якої є мовленнєва діяльність, функціональність та ситуативність [5; 8; 9]. Дотримання цих принципів у навчальному процесі разом із застосуванням різних за рівнем комунікативності вправ може бути ефективним і сприяти набуттю студентами необхідних компетенцій.

Отже, на початковому етапі розвитку граматичної компетенції вживання модальних дієслів у мовленні застосовують переважно мовні вправи. Прикладом може бути вправа з таким завданням *Choose the necessary form of the infinitive to comment on the action in the present/future and past*. Студентам пропонують окремі речення з пропущеними інфінітивами. У цьому випадку ми маємо мовну, рецептивно-репродуктивну вправу, націлену на формування автоматизмів у вживанні з модальним дієсловом необхідної форми інфінітива,

зрештою – конструювання складного дієслівного присудка. Вправу застосовують для аудиторного виконання усно та самостійного виконання вдома письмово. Варіанти вправи: самостійне написання або вимовляння форми інфінітива або вибір певної форми із запропонованих (множинний вибір). Такі завдання можна застосовувати не лише для формування автоматизмів, а й для контролю рівня їх сформованості. Вправа може бути застосована в процесі вивчення окремих або кількох модальних дієслів.

Метою застосування наступної вправи є розвиток уміння визначити значення модального дієслова. Студентам пропонується таблиця з реченнями з модальним присудком і значеннями модальних дієслів. Завданням вправи є *Match the sentences in column A with the meanings in column B*. Таблиця має такий вигляд:

A	B
We can go out of town for the weekend as the weather is getting better.	Reproach or criticism
You could have written the essay neatly.	Possibility due to the circumstances.

Виконання цієї вправи допоможе студентам засвоїти значення модальних дієслів та необхідні для вираження певного значення форми інфінітива. За рівнем комунікативності ця вправа є мовною, виконується усно з подальшим коментуванням значень модального дієслова, його форми та форми інфінітива.

Логічним продовженням розвитку граматичної компетенції вживання модальних дієслів буде вправа із завданням *Make sentences to express the meaning of possibility, desirability, surprise, incredulity etc.* У цій вправі студентам запропоновано написати й пізніше озвучити та прокоментувати речення з модальним дієсловом певного значення. Вправа умовно-мовленнева, продуктивна. Може бути застосована при вивченні як окремого модального дієслова, так і кількох. Таке завдання може бути запропонованим для контролю рівня сформованості граматичної компетенції.

Ішим видом вправ для розвитку вміння визначати значення модальних дієслів є вправа із завданням: *Read the sentences and comment on the meanings of the modal verbs.* У цьому випадку студенти читають речення, визначають модальні дієслова та їх значення. Слід зазначити, що ці вправи є частиною системи вправ навчального посібника «Практична граматики англійської мови», і побудовані на матеріалі з автентичної англомовної художньої літератури [10].

Наступна вправа дозволяє поглибити знання та вдосконалювати навички вживання модальних дієслів в усному і писемному мовленні. Студенти отримують завдання:

*Respond to the utterances/ Comment on the situation expressing different meanings using modal verbs.*

Для виконання завдання студентам запропоновано різні висловлювання або ситуації. Наприклад, необхідно прокоментувати таке: *Lisa overslept and came to the classes late.* Очікувані коментарі студентів: *Lisa could have gone to bed earlier (criticism); Lisa might have fallen asleep too late yesterday (supposition); Lisa must always slave at books far into the night (emphasis)!*

Студенти можуть прокоментувати висловлювання/ ситуацію, уживаючи одне модальне дієслово, на подальшому етапі, коли вивчено кілька модальних дієслів, коментарі містять різні модальні дієслова, що продемонстровано в наведеному прикладі. Варіантом цієї вправи є коментування картинки, малюнка або фотографії, коли студенти можуть висловлюватися стосовно стану людини, події або діяльності. Вправу можна виконувати фронтально за участю всіх студентів, або групами з трьох-чотирьох осіб.

Після виконання вправи парами або групами студентам дають завдання прокоментувати висловлені думки. Очікувана відповідь у цьому випадку може бути така:

*Lisa overslept and came to the classes late. We agree that she should have gone to bed earlier and should learn to distribute her time not to slave at books far into the night. Besides, she*

*might have overslept because she didn't hear the alarm clock in the morning. Nevertheless, Mark thinks that she could not have overslept and he doesn't know why Lisa came to the classes late.*

Коментарі та подальші висловлювання студентів можуть бути різними, але всі націлені на вираження певної думки за допомогою модальних дієслів. За характеристикою ця вправа мовленнєва, продуктивна, усна, націлена на розвиток лінгвістичної компетенції та розвиток уміння діалогічного і монологічного мовлення, тобто розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Подальше вдосконалення навичок і розвиток граматичної компетенції відбувається паралельно з розвитком іншомовної мовленнєвої компетентності та здійснюється за допомогою умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ, рецептивно-репродуктивних та рецептивно-продуктивних. Прикладом може бути вправа, націлена на розвиток умінь діалогічного мовлення (діалог-домовленість, діалог-обмін думками) за запропонованою навчально-комунікативною ситуацією. Студентам дають таке завдання:

*You are going to participate in the contest for a grant to study at the university abroad. Discuss your participation with your groupmate. You hope to succeed and when speaking express desirability, probability and necessity. Your groupmate finds it difficult to receive the grant and when speaking expresses surprise, doubt and criticism.*

Для полегшення виконання мовленнєвого завдання студентам можна запропонувати схему-опору, коли студенти будують власне висловлювання, опираючись на підказки. Наприклад: *speak about your intention → ask for clarification → speak about the necessity → respond with surprise → emphasize the necessity → express doubt → contradict → criticize → complete the conversation*. Передбачено, що студенти продукують 4-5 реплік, кожна з яких складається з не менше як двох речень, і вживають у кожній репліці модальні дієслова, які виражають зазначені в схемі-опорі значення. За рівнем комунікативності це умовно-мовленнєва вправа, умовність полягає в тому, що студенти виражають думки зі значенням, що чітко визначене в запропонованій схемі.

Доречним при виконанні цієї вправи буде залучити до активного слухання і подальшого мовлення інших студентів групи і дати їм такі завдання:

*Listen to your groupmates' interaction, define modal verbs and state their meanings. Say whether the students used modal verbs correctly.*

Студентів залучають до активної мовленнєвої діяльності, вони вдосконалюють власні граматичні навички, вчаться визначати правильність/неправильність висловлювань інших. Крім того, студенти педагогічних спеціальностей можуть розвивати й удосконалювати власні професійні вміння – виправлення помилок.

Студентам пропонують ще одне завдання:

*Listen to your groupmates' interaction and say what they spoke about. You could add your own ideas concerning the subject of the conversation.*

Обсяг висловлювання – 7-8 речень з обов'язковим уживанням модальних дієслів. Виконуючи це завдання, студенти продукують монологічні висловлювання текстового рівня, що також сприяє розвитку їхньої лінгвістичної компетенції та іншомовної комунікативної компетентності.

Далі студентам дають подібне завдання, але в ньому не подано жодних опорних схем, і студенти самостійно визначають, які значення необхідно виражати та які модальні дієслова вживати у своїх діалогічних і монологічних висловлюваннях. Вимоги до обсягу діалогічного і монологічного висловлювання не змінюються. У цьому випадку вправу характеризують як мовленнєву, продуктивну.

Наступним кроком у розвитку граматичної компетенції є застосування тестових завдань. Тестові завдання можуть бути націлені на розвиток навичок уживання модальних дієслів у притаманних їм різних значеннях, тобто для реалізації практичної мети заняття. У цьому випадку студенти виконують вправу самостійно й обмежені в часі. Завдання сформульовано так:

*Choose the sentence a), b) or c) which is close in meaning to the initial.*

*Nobody believes that David has done it on purpose.*

- a) *Could David have done it on purpose?*
- b) *David could not have done it on purpose.*
- c) *David could not do it on purpose.*

Правильною відповіддю є речення, у якому виражено недовіру/ сумнів. Правильне/неправильне виконання тестового завдання залежить від рівня сформованості граматичної компетенції студентів. Правильний вибір зумовлений розумінням студентами значень модальних дієслів, знанням того, якими реченнями (відповідно до їхнього комунікативного типу) може бути виражене значення недовіри/ сумніву, який інфінітив треба вжити залежно від того, до якого часу відносять зміст висловлювання – до теперішнього/ майбутнього або до минулого. Виконання завдання має супроводжуватися поясненням студентами свого вибору.

Тестове завдання такого типу може бути застосованим також для контролю рівня сформованості граматичної компетенції вживання модальних дієслів.

Не менш важливим, на нашу думку, є розвиток компетенцій уживання модальних дієслів у писемному мовленні. Двомовні вправи, тобто вправи перекладні, які виконують письмово, не є мовленнєвими і їх не можна розглядати як свідчення сформованості мовленнєвих умінь писемного мовлення. Для розвитку умінь писемного мовлення пропонуємо такі вправи.

Першим видом вправ є написання особистого або офіційного листа. Розглянемо приклад завдання для написання особистого листа. Студентам пропонують ситуацію:

*You are going to choose some optional/elective courses in the next semester and have difficulty in making the decision which to choose. You decide on asking your friend, a senior student, for advice. You are writing a letter to receive some information about advantages or disadvantages of choosing this or that course. In your letter write*

- *About what problem you have to solve.*
- *About what knowledge and skills you expect to acquire.*
- *Ask your friend to give you advice.*

До ситуації можна додати підказку – написати про свої сумніви, про необхідність відвідувати той чи той курс тощо.

Вправа є мовленнєвою, продуктивною, її варто виконувати вдома самостійно. У цьому разі студенти не обмежені в часі, можуть користуватися посібниками й довідниками, таблицею модальних дієслів з їхніми значеннями.

Виконання цієї вправи вимагає спеціальних умінь написання особистого листа та врахування його змісту – запрошення, співчуття з певного приводу, звернення по пораду тощо. Написання офіційного листа також потребує спеціальних умінь, насамперед, дотримання реєстру мовлення з урахуванням особи комуніканта, що суттєво впливає на вибір мовних засобів, у нашому випадку – модальних дієслів.

Таке завдання може бути застосоване також для контролю рівня сформованості граматичної компетенції, коли студенти виконують писемне завдання на занятті, обмежені в часі та не можуть користуватися посібниками та таблицями.

Ще одним видом вправ для розвитку компетентності в іншомовному писемному мовленні може бути написання розповіді про якусь подію з висловленням власного ставлення (суб'єктивна модальність) до того, що відбувається/ відбулося; переказу прочитаного/ прослуханого тексту тощо.

Отже, у дослідженні розглянуто й проаналізовано систему вправ для навчання студентів уживати модальні дієслова, запропоновано варіанти вправ відповідно до етапу навчання та рівня сформованості граматичної компетенції й іншомовної комунікативної компетентності, розглянуто можливості застосування тестових завдань.

Методи та підходи навчання граматики потребують подальшого дослідження, отже, проблема залишатиметься актуальною й надалі.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ахманова І.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: «Советская Энциклопедия», 1969. – 608 с.

2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / Труды института русского языка АН СССР. – Т. 2. Л.: Наука. 1950. – С. 54-87.
3. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онищенко, М.Ю. Сидорова. – М., 1998.
4. Лингвистический Энциклопедический словарь / [составитель Ярцева В.П.] – М. Наука. 1990. – 786 с.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9-15.
6. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С.17-22.
7. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Ефим Израилевич. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 189 с.
10. Савенко Т.В. Практична граматики англійської мови: Навчальний посібник. – Кіровоград. – 2017. – 180 с.
11. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних навичок і вмінь // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
12. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / Анатолий Николаевич Щукин. М.: Астрель: АТС: Хранитель. 2007 – 746 с.
13. Jenny Dooley, Virginia Evans. Grammarway 4. Express Publishing. 2007. – 216 p.
14. Palmer F.R. Modality and the English Modals. Longman, 1997. – 200 p.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Тетяна Савенко** – старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* комунікативно орієнтоване навчання граматики, навчання говорінню студентів мовного факультету на початковому етапі.

УДК 37:81'373.7

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

**Віра СВИРИДЮК (Київ, Україна)**

*Стаття присвячена пошуку шляхів оптимізації формування комунікативної компетентності з використанням фразеологізмів під час навчання німецької мови. Проаналізована література щодо доцільності та важливості навчання і вивчення фразеологізмів у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням. У статті запропоновано комплекс вправ для навчання і вивчення фразеологізмів у німецькій мові. Подано опис опрацювання фразеологізмів на основі читання тексту.*

**Ключові слова:** фразеологічні одиниці, комплекс вправ, іншомовне спілкування, методи і прийоми, комунікативна компетентність.

#### **ФОРМИРОВАНИЕ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.**

*Статья посвящена поиску путей оптимизации формирования коммуникативной компетентности с использованием фразеологизмов во время обучения немецкому языку. Проанализирована литература об актуальности и важности обучения и изучения фразеологизмов в процессе овладения иноязычным общением. В статье предложен комплекс упражнений для обучения и изучением фразеологизмов в немецком языке. Дано описание обработки фразеологизмов на основе чтения текста.*

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, комплекс упражнений, иноязычное общение, методы и приемы, коммуникативная компетентность.

#### **FORMING COMMUNICATION SKILLS IN GERMAN LANGUAGE FOR PHILOLOGICAL STUDENTS WITH USING IDIOMS**

*The article is devoted to the search for ways to optimize the formation of communicative competence using idioms during the teaching of the German language. The article proposes a set of exercises for learning and studying idioms in German. A description of the processing of idioms on the basis of reading the text is given. The literature on the relevance and importance of learning and studying idioms in the process of mastering a foreign language communication is analyzed.*

**Key words:** idioms, complex of exercises, foreign language communication, methods, communicative competence.

**Постановка проблеми.** Використання фразеологічних одиниць під час формування комунікативних навичок і вмінь іншомовного спілкування є актуальним для студентів вищих мовних навчальних закладів усіх рівнів лінгвістичної підготовки.

Автори наукових праць зазначають унікальність змісту фразеологічного фонду мов, де фіксуються моральні пріоритети народу, ієрархія його культурних цінностей. [5, 6] Разом з цим, у підручниках з німецької мови приділяється недостатньо уваги навчанню і вивченню використання ФО у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності. З точки зору ефективності навчання і вивчення іноземної мови (ІМ) як лінгвісти, так і методисти пропонують ряд методологічних принципів подачі лінгвістичного матеріалу, фразеологізми якого є невід'ємною частиною [1, 2, 7] Також зазначаються у літературі критерії відбору ФО, які визначають активне збагачення тезаурусу студентів. До них належать: узгодженість із розмовними темами відповідно до Типової програми з німецької мови [4]; частотність використання ФО; привабливість фразеологічного матеріалу. [2];

**Аналіз досліджень.** Слід сказати, що розробці, опису і систематизації методичних прийомів для формування вільного використання (ФО) у мовленні приділяється недостатньо уваги. Аналіз посібників і підручників з німецької мови показує, що вправи для формування навичок і вмінь застосування ФО у чотирьох видах мовленнєвої діяльності займають незначне місце.

В.Фляйшер зазначає, що фразеологія відіграє особливу роль у формуванні іншомовних комунікативних умінь. Вміння висловлювати думку іноземною мовою, використовуючи фразеологізми, є певною мірою досконалістю володіння комунікативною компетентністю. Крім того, навчання використання фразеологізмів у мовленні є одним із шляхів формування соціокультурних навичок і вмінь ІМ. Навчання фразеологізмів спонукає студентів замислюватися над значенням слів і виразів та порівнювати ІМ з рідною, виділяючи при цьому значення та особливість функціонування і використання лексичних одиниць.

**Метою пропонованої** статті є розгляд можливостей формування навичок і вмінь використання фразеологічних одиниць на заняттях з німецької мови.

Під час оволодіння іншомовною компетентністю у рецептивній та продуктивній діяльності студентам необхідно навчитися точно і грамотно висловлювати думки у різних жанрах, типах і стилях мовлення. Крім того, повинна бути збережена якість тексту за допомогою чистоти морфологічно-синтаксичного використання лінгвістичного матеріалу, логічності, точності, доречності вибору лексичних одиниць, лінгвістичних засобів, багатства і різноманітності використання лексичного матеріалу, виразності тощо.

Відповідно до Типової програми з німецької мови студенти-філологи навчаються розуміти інформацію та висловлювати думку німецькою мовою з різних актуальних тем, які зазначаються у робочій програмі з дисципліни. Одним із завдань щодо оволодіння іншомовним спілкуванням студентів є навчитися продукувати прості тексти, до яких відноситься і написання повідомлень. Повідомлення як тип тексту у процесі формування іншомовних навичок і вмінь є одним із цілей у формуванні комунікативної компетентності. Він може виступати у ролі тренувальної комунікативної вправи, спрямованої на самостійний зв'язний виклад студентами своїх думок і почуттів. У системі роботи над розвитком іншомовних комунікативних умінь такий текст займає одне з провідних місць, завдяки якому відбувається як формування писемних мовленнєвих навичок, так і розвиток усної мовленнєвої діяльності.

Відповідно до загальнометодичних вимог навчання і вивчення ІМ навчання оволодіння іншомовним матеріалом розпочинається із формування навичок і вмінь застосування лексичних одиниць у рецептивній і продуктивній діяльності спілкування. Відомо, що фразеологізми є лексичними одиницями незалежно від їхньої класифікації. Наприклад, *fest im Sattel sitzen; in der Kreide sein; Rosinen im Kopf haben; j-m auf der Tasche liegen* тощо.

Формування навичок використання ФО може розпочинатися на аудиторних заняттях усно у вигляді фонетичної зарядки, де студенти навчаються сприймати та розуміти значення ФО і знаходять еквіваленти до них рідною мовою. Одночасно студенти формують навички і вміння володіння іншомовною лінгвосоціокультурною компетентністю.

На наш погляд, вправи для формування навичок і вмінь використовувати ФО в усіх видах мовленнєвої діяльності повинні пропонуватися студентам на основі опрацьованого і достатньо засвоєного мовного і мовленнєвого матеріалу для того, щоб під час продукування тексту основна увага була зосереджена на його змісті.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до психолінгвістичних особливостей навчання іншомовного матеріалу за допомогою вправ студенти здійснюють ряд навчальних дій, а саме: сприймають, розуміють, пояснюють, замінюють, використовують і вивчають. На основі теоретичних засад і практичного досвіду навчання і вивчення ЛО [6] у методичній літературі звертається увага на такі етапи оволодіння ФО:

- 1) розпізнавання словосполучення як фразеологічної єдності;
- 2) розкриття змісту фразеологічного значення через наочність, контекст або переклад за допомогою словників;
- 3) вивчення ФО як єдності форми і значення для використання у відповідних комунікативних ситуаціях.

У цій статті зробимо спробу проілюструвати роботу з фразеологізмами під час опрацювання підтеми на 2 курсі "Професії. На фірмі." Вправи, які розглядаються як іншомовний навчальний матеріал, можна класифікувати таким чином:

рецептивні; рецептивно-репродуктивні; репродуктивно-продуктивні та продуктивні вправи. [3]

*Приклад 1.* Комунікативна рецептивна вправа з повним керуванням для сприйняття, розуміння значення і доцільності використання ФО.

**Мета:** навчити сприймати і розуміти доцільність використання ФО у тексті.

**Приєм:** вивчаюче читання тексту з теми "Im Büro". Підкреслювання ФО у реченнях і усвідомлення їх значень.

**Завдання:** Lesen Sie den Text. Markieren Sie die Phraseologismen und finden Sie Äquivalente.

Unser Juniorchef *hatte immer nur Rosinen im Kopf*. Er selbst wollte natürlich *auf großem Fuß leben*. Wir sollten *uns alle mächtig ins Zeug legen*, aber er selbst wollte *sich kein Bein ausreißen*.

Bald *war* die Firma bei allen Banken *in der Kreide*. Bei diesen hohen Zinsen konnten wir ja *auf keinen grünen Zweig kommen*. Das wurde nicht *an die große Glocke gehängt*. Und wir als Arbeiter wussten natürlich nicht, *wie der Hase läuft*. Wir dachten, wir *sitzen noch fest im Sattel*. Und dabei *stand der Firma das Wasser bis zum Hals*.

Eines Tages musste aber auch der Juniorchef klein beugehen. Da hat er *die Katze aus dem Sack gelassen* und erklärt, dass er uns feuern müsste. Der Betriebsrat hat dann *zum Glück alle Hebel in Bewegung gesetzt*, und so sind wir noch mal *mit einem blauen Auge davongekommen*.

Під час самостійного виконання такої вправи, студент читає текст, дотримуючись при цьому вивчаючого виду читання. У процесі студент знайомиться із функціонуванням лінгвістичного матеріалу у тексті, зокрема ФО.

У наведеному тексті студенти знаходять ФО та усвідомлюють їх комунікативну функцію, що надає йому певної емоційної забарвленості. Крім того, під час читання тексту студенти повторюють відповідні лексичні одиниці з розмовної теми, усвідомлюють функцію використаних ФО і виписують їх, щоб навчитися використовувати їх в інших іншомовних комунікативних ситуаціях.

*Приклад 2.* Некомунікативна рецептивна вправа з повним керуванням для навчання сприйняття і розуміння значення ФО німецькою мовою. Студенти ідентифікують значення фразеологізмів з їх поясненням.

**Мета:** перевірити розуміння фразеологізмів на рівні лексичної одиниці.

**Приєм:** ознайомлення з ФО, переклад, вибір правильного значення фразеологізмів.

**Завдання:** Bestimmen Sie die richtige Variante der Bedeutung von Phraseologismen.

1. Rosinen im Kopf haben	a) in großen Schwierigkeiten stecken
2. auf großem Fuß leben	b) unrealistische Träume haben
3. sich ins Zeug legen	c) alle Maßnahmen treffen
4. sich kein Bein ausreißen	d) aufwändig leben (teuer leben)
5. bei j-m in der Kreide sein	e) sich in einer ungefährlichen Position befinden
6. auf keinen grünen Zweig kommen	f) Schulden bei j-m haben
7. an die große Glocke hängen	g) wie es geschieht; wie es funktioniert
8. wie der Hase läuft	h) allen erzählen
9. fest im Sattel sitzen	i) ein Geheimnis lüften
10. j-m das Wasser bis zum Hals stehen	j) ohne große Schaden überstehen
11. die Katze aus dem Sack lassen	k) viel arbeiten
12. alle Hebel in Bewegung setzten	l) keinen Erfolg haben
13. mit einem blauen Auge davongekommen	m) sich nicht bemühen

**Спосіб контролю:** самоконтроль за ключем. Ключ: 1-b; 2-d; 3-k; 4-m; 5-f; 6-l; 7-h; 8-g; 9-e; 10-a; 11-i; 12-13-j.

Студентам пропонується ряд фразеологізмів, які вони повинні прочитати і зрозуміти, а потім правильно підібрати у правій колонці значення ФО. Правильність виконання студенти контролюють за допомогою ключа. Після навчання сприйняття розуміння фразеологізмів на рівні лексичної одиниці студентам пропонується формувати навички і вміння використовувати ФО на рівні речення. Відповідно до цілей навчання іншомовного матеріалу на етапі ознайомлення із ФО доречно подати наочний матеріал у вигляді картинок, які відображають певною мірою образ фразеологізму. Обговорення ФО у групі переносяться на подані викладачем ФО відповідно до картинок.

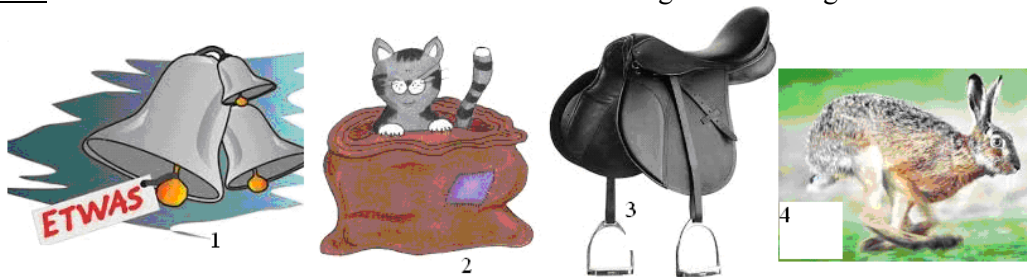
**Приклад 3.** Рецептивно-продуктивна вправа з повним керуванням для формування навичок і вмінь продукувати відповіді на запитання викладача.

**Мета:** навчити продукувати речення, використовуючи ФО.

**Приєм:** опис картинок за допомогою ФО

**Ситуація:** Die Lehrerin möchte von Ihnen erfahren, wie ein Mitarbeiter bei der Firma arbeitet.

**Завдання:** Sehen Sie sich die Bilder an. Finden Sie den richtigen Phraseologismus zum Bild.



- a) wie der Hase läuft; b) fest im Sattel sitzen; c) an die große Glocke hängen; d) die Katze aus dem Sack lassen

**Спосіб контролю:** самоконтроль за ключем 1-a; 2-d; 3-b; 4-a.

Студенти розпізнають суть зображення та ідентифікують його із основною лексичною одиницею наприклад: дієсловом, іменником або прикметником. Студентам можна запропонувати навести приклад ФО або сталих сполучень у рідній мові. На завершення дискусії подається текст, який студенти читають з метою ознайомлення інформації у ньому. Надалі робота фокусується над текстом. За допомогою перефразування студенти повинні знайти у тексті відповідні ФО.

**Приклад 4.** Умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа з опорою на текст для формування навичок і вмінь використання ФО на рівні тексту.

**Мета:** навчити продукувати речення, використовуючи ФО.



**Прийом:** відповіді студентів з опорою на текст

**Ситуація:** Die Lehrerin möchte von Ihnen erfahren, wie und warum die Leute Fremdsprachen erlernen möchten.

**Завдання:** Ersetzen Sie die unterstrichenen Formulierungen durch die Umschreibungen.

Lesen Sie den Text und versuchen Sie es mit eigenen Worten zu umschreiben.

**Спосіб контролю:** контроль викладача.

Викладач пропонує студентам замінювати ФО під час читання на свої власні формулювання, звертаючи увагу при цьому на контекст тексту.

Подальшим кроком навчання продукування тексту із використання фразеологізмів, на наш погляд, є ознайомлення із функціонуванням ФО у власному тексті. Слід зазначити, що частотність застосовування ФО у текстах є невисокою. Тому у нашому навчанні продукування (усного або письмового) тексту студент має розуміти, як часто і в якій частині композиційно-структурної організації тексту доцільно використовувати ФО. Далі пропонується студентам перевірити розуміння і використання ФО на рівні тексту.

**Приклад 5.** Умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа з опорою на текст для формування навичок і вмінь використання ФО на рівні тексту.

**Мета:** сформувати навички використання ФО у тексті.

**Прийом:** доповнення частин фразеологізмів у текст

**Ситуація:** Sie möchten über die Arbeit bei der Firma erfahren. Helfen Sie Ihrem Freund bildlich die Situation bei der Firma zu beschreiben.

**Aufgabe:** Lesen Sie den Text total und ergänzen Sie ihn durch die angegebenen Wörter.

*Fuß \* Zeug \* Kreide\* Bein\* Zweig \* Rosinen \* Glocke\* Hase\* Sattel \*Wasser*

Unser Juniorchef *hatte immer nur 1 \_\_\_\_\_ im Kopf*. Er selbst wollte natürlich *auf großem 2 \_\_\_\_\_ leben*. Wir sollten *uns alle mächtig ins 3 \_\_\_\_\_ legen*, aber er selbst wollte *sich kein \_\_\_\_\_ ausreißen*.

Bald *war die Firma bei allen Banken in der 4 \_\_\_\_\_*. Bei diesen hohen Zinsen konnten wir ja *auf keinen grünen 5 \_\_\_\_\_ kommen*. Das wurde nicht *an die große 6 \_\_\_\_\_ gehängt*. Und wir als Arbeiter wussten natürlich nicht, *wie der 7 \_\_\_\_\_ läuft*. Wir dachten, wir *sitzen noch fest im 8 \_\_\_\_\_*. Und dabei *stand der Firma das 9 \_\_\_\_\_ bis zum Hals*.

**Спосіб контролю:** самоконтроль за ключем. 1- Rosinen; 2 – Bein; 3- Zeug; 4 – Bein; 5- Zweig; 6- Glocke; 7- Hase; 8 – Sattel; 9 – Wasser.

У процесі виконання цієї вправи студенти заповнюють пропуски відповідними лексичними одиницями. Таким чином у студентів формуються навички і вміння розуміння і використання ФО на рівні тексту. Перевірка такої вправи здійснюється самостійно студентами за допомогою ключів, поданих до вправи.

На наступному етапі студентам можна запропонувати використовувати ФО у власних текстах, продукуючи письмовий текст.

**Приклад 6.** Комунікативна рецептивно-продуктивна вправа з опорою на ФО для формування навичок і вмінь продукування тексту, де основна частина тексту відводиться на навчання використання ФО.

**Мета:** навчити формулювати міні-тексти у вигляді електронних листів з теми „ Die Arbeit bei der erfolgreichen Firma “.

**Прийом:** письмове продукування електронних листів.

**Ситуація:** Ihr Gesprächspartner interessiert sich für Ihre Arbeit bei der Firma. Schreiben Sie an Ihren Freund eine kurze E-Mail, in der Sie über einen Erfolg der Firma berichten.

**Завдання:** Lesen Sie Phraseologismen: *auf großem Fuß leben; fest im Sattel sitzen; sich mächtig ins Zeug legen; Aller Anfang ist schwer; alle Hebel in Bewegung setzen*; Schreiben Sie einen Brief an Ihren Freund mit den angegebenen Phraseologismen.

**Спосіб контролю:** відстрочений безпосередній контроль викладача.

Як видно, пропонується комунікативна вправа, в якій використовуються ФО. Студентам необхідно написати електронний лист, застосовуючи фразеологізми. Необхідно зауважити, що структурою електронного листа та навичками і вміннями його написання

студенти оволоділи на попередніх заняттях. Тому, на цьому етапі завдання таке: навчитися письмово висловлювати думку на рівні мінітексту, використовуючи ФО. Переглянемо очікуваний електронний лист одного із студентів.

*Lieber Freund,*

*vor kurzem noch war unsere Firma bei allen Banken in der Kreide und wir als Mitarbeiter waren pleite. Heute ist die Situation besser geworden. Wir konnten wieder auf einen grünen Zweig kommen und uns leisten, auf großem Fuß zu leben. Man kann sagen, dass wir schon fest im Sattel sitzen. Wir haben alle Hände voll zu tun, aber es gibt keinen Grund uns zu langweilen. Wir sollen uns alle mächtig ins Zeug legen, um verschiedene Aufstiegsmöglichkeiten zu bekommen.*

*Unser Chef hat alle Hebel in Bewegung gesetzt, damit seine Mitarbeiter nicht auf der Straße stehen müssen. So haben wir Schwein gehabt, dass wir alle die Schwierigkeiten ausgestanden sind. Wir als Mitarbeiter wussten natürlich, wie der Hase läuft, und haben alle Fehler der Firma behoben.*

*Viele Grüße*

*deine Freundin*

У наведеному прикладі видно, що текст містить ФО, як і вимагалось у завданні вправи.

Важливим умінням у продукуванні тексту є вміння визначити тему, сформулювати ключові речення, що є успішною передумовою навчання спілкування. Крім того, під час висловлення своїх думок студент повинен коректно використовувати дієслова у певній часовій формі, що суттєво впливає на логічну зв'язність тексту. У зв'язку з цим студентам пропонується вправа, за допомогою якої вони зможуть сформувати навички і вміння щодо усвідомлення, розуміння і визначення як теми, так і коректного використання дієслів.

Написані або сказані студентом мінітексти є іншомовним мовленнєвим матеріалом для укладання цілісного тексту-повідомлення. Зауважимо, що майже кожна самостійно виконана вправа із попередніх вправ перевірялася за участю викладача. Тому, такий підготовлений матеріал є готовим для продукування тексту у логічній послідовності із максимальною коректністю мовного матеріалу. Таким чином студент завершує навчання продукування тексту із використання фразеологізмів.

Як бачимо, розглянуті види вправ для навчання продукування тексту базуються на принципі комунікативності. Адже під час формулювання завдання до вправи створювалася ситуація міжкультурного спілкування, яка мотивувала студентів до певних мовленнєвих дій. За допомогою вищенаведених вправ студенти досягають мети в оволодінні міжкультурною комунікативною компетентністю.

Під час навчання продукування тексту із використанням ФО студенти формують, як практичні навички і вміння висловлювати думку, так і вміння володіння лінгвосоціокультурною компетентністю.

**Висновки.** Наведені приклади навчання використання ФО розширюють і доповнюють систему вправ для формування і вдосконалення навичок і вмінь іншомовної компетентності. На основі використання ФО у тексті студенти формують навички і вміння лінгвосоціокультурної компетентності, оскільки фразеологізми є одним із лінгвістичних джерел навчання особливостей іноземної мови, культури народу, мова якого вивчається, у порівнянні із рідною культурою. Навчання використання ФО розширює діапазон висловлення думки на письмі і характеризує її виразністю та різноманітністю мовлення.

**Перспективи** подальших наукових розвідок полягають у пошуку доцільних підходів до навчання використання фразеологізмів під час формування комунікативної компетентності студентів на сучасному етапі розвитку освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Демидкина Е.А. К вопросу об актуальности фразеологических исследований / Е.А. Демидкина // Известия ВГНУ. – 2014. – № 1 (262). – С.250–253

2. Красавский Н.А. Критерии селекции фразеологических единиц при обучении студентов немецкому языку/ Н.А.Красавский// Иностранные языки в школе.– 2014.– № 1. – С.44– 46
3. Скляренко Н.К. Систематизація і повторення іншомовного граматичного матеріалу в основній і старшій школі / Іноземні мови. – 2005, № 2. – С.3–7
4. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [N.Borisko, W.Gutnik, M.Klimentjewa та ін.]. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.
5. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache/ Fleischer W. – Leipzig, 1982. – S.32.
6. Kühn P. Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF / P.Kühn // Fremdsprachen Lehren und Lernen : Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen 21. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992. – S.169–189
7. Kralj N. Phraseologieunterricht in der Zeit der neuen Lernmedien / N.Kralj. B. Kacjan // [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/kacjanKralj.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/kacjanKralj.html)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Віра Свирідюк** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької філології Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* теорія та методика викладання іноземних мов на основі використання інформаційно-телекомунікаційних технологій.

УДК 811.111+811.161.2

## ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

**Ганна СКЛЯНИЧЕНКО (Кропивницький, Україна)**

*У статті зроблена спроба окреслити основні проблеми і труднощі, які стоять перед викладачами української мови як іноземної. Автор зазначає як найбільш значущі такі проблеми: вибір мови-посередника, якою здійснюється навчання, здійснення диференційованого підходу до студентів, що прибули з різних країн і навчаються в одній групі, проблему підбору кваліфікованих фахівців, які здійснюють викладання української мови як іноземної, проблему орієнтації на методіку викладання російської мови як іноземної, проблему двомовності освітнього та оточуючого студента середовища, проблему розходження змісту навчальної програми з предмету і змісту підручників і посібників з української мови як іноземної, проблему закріплення навичок нормативної української мови та типології помилок, які роблять іноземці при вивченні української мови.*

*Ключові слова:* комунікативний підхід, мова - посередник, освітнє і мовне середовище, типологія помилок

*In the article the author made an attempt to point out the main difficulties teachers of Ukrainian as a foreign language face. The most important problems are considered to be the choice of interlanguage by means of which Ukrainian is taught, maintaining a differential approach to students who came from different countries but study in the same group, proper choice of specialists teaching Ukrainian as a foreign language, orientation on methods of teaching Russian as a foreign language, the problem of bilingualism of educational and everyday environment the learners appear in, thematic divergence of educational program of Ukrainian as a foreign language and those of -manuals and textbooks on the subject, maintaining skills of Ukrainian language norm and typology of mistakes the learners make while studying English.*

*Key words:* communicative approach, interlanguage, educational and language environment, typology of mistakes.

За роки існування України як незалежної держави значно розширилися її міжнародні зв'язки, що природно вплинуло на підвищення інтересу до вивчення української мови іноземцями. Модернізація освітньої галузі України, пов'язана з її входженням в європейське освітнє поле, збільшує можливості для мобільності студентів. Все більше іноземних студентів приїжджає в Україну з метою отримання вищої освіти. Завданням українських вищих навчальних закладів, де навчаються іноземні студенти, є не тільки ґрунтовна фахова підготовка, а й набуття студентами знань мови країни, в якій вони здобувають вищу освіту. Потреба в оволодінні іноземцями теоретичними і практичними навичками української мови сприяла подальшому розвитку української лінгводидактики як методичної дисципліни, що вивчає зміст, форми і методи навчання української мови як іноземної зокрема. В останнє десятиліття ХХ століття почали розроблятися програми із зазначеного курсу, з'явилася низка підручників та посібників. Однак методисти і викладачі зазначають, що база з навчання

української мови як іноземної досі знаходиться у стані формування, а технологія викладання у процесі становлення.

Об'єктом цієї статті є методика викладання української мови як іноземної. Предметом її є окреслення основних проблем і труднощів, на які натрапляють викладачі у процесі навчання української мови в іншомовній аудиторії. Автор має на меті розглянути вищезазначені завдання на основі аналізу власного досвіду викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні Донецького національного медичного університету.

Як нова галузь науки методика викладання української мови як іноземної потребує уважного розгляду труднощів, що виникають у процесі її становлення. Дослідження у цій сфері знайшли своє відображення у наукових роботах З.Бакум, Л.Бей, Т.Сфімова, Т.Лагути, Б. Сокіл, О. Тростинської, Г.Тохтар, О. Туркевич та ін. Колективне обговорення проблем викладання української мови іноземним студентам відбувалося на семінарах і конференціях, таких як «Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання», «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» [10; 12] та інших. Аналіз нагальних проблем, що виникають у процесі викладання української мови як іноземної дозволяє окреслити як найбільш значущі наступні проблеми: вибір мови - посередника, якою здійснюється навчання; диференційований підхід до студентів, що прибули з різних країн і навчаються в одній групі; вибір кваліфікованих фахівців, які викладають українську мову як іноземну; орієнтація на методику викладання російської мови як іноземної; проблема двомовності освітнього і оточуючого студента середовища; проблема розходження змісту навчальної програми з предмету і змісту підручників і посібників; проблема закріплення навичок нормативної української мови і типологія помилок, які роблять іноземці під час навчання.

Іноземні студенти, які навчаються у вищих навчальних закладах України, вивчають українську мову на першому і другому курсах (150 академічних годин на рік), а також на підготовчих відділеннях (720 академічних годин на рік). Підготовчі відділення мають на меті забезпечити студентам базове володіння українською мовою, яке дозволяє спілкуватися у межах стандартних освітніх та побутових ситуацій, вести професійно-орієнтовану комунікацію. Якщо на першому курсі Донецького національного медичного університету можуть навчатися іноземні студенти із різних країн, з країн СНД включно, представники яких загалом володіють російською мовою, яка і є для них мовою - посередником при вивченні української, то на підготовчому відділенні маємо справу з іноземними студентами, які не знають російської мови і рідні мови яких у переважній більшості належать до неіндоевропейських мов. Це в основному громадяни африканських та близькосхідних країн, таких як Єгипет, Нігерія, Намібія, Мароко, Йорданія, Ізраїль (Палестина), Пакистан тощо. Мовою - посередником на заняттях з ними є англійська. Однак досвід нашої роботи свідчить про те, що рівень володіння англійською мовою у студентів, які навчаються в одній групі, може суттєво різнитися, що не може не вплинути на форми роботи з навчальним матеріалом. Постає питання диференційованого підходу до навчання. Набагато успішніше іде робота із студентами, що приїхали з країн, де англійська мова має офіційний статус (Нігерія, Намібія, Пакистан), і які добре володіють англійською мовою. Рівень знань англійської прибульців з арабських країн нижчий, іноді суттєво нижчий. За таких умов на заняттях в одній і тій же групі викладач певний час має працювати в режимі поділу студентів на дві або три підгрупи, які мають або дещо різні завдання, або їх різний обсяг. Однак у кінці заняття студенти мають вийти на спільну комунікативну діяльність.

Керуючись Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [6] і враховуючи комунікативну мету навчання іноземних студентів, програма з української мови як іноземної для підготовчих відділень університетів передбачає чотири складові: елементарний рівень, основний рівень, лінгвокраїнознавчий та професійно-орієнтований курси [5].

Елементарний рівень передбачає часткове ознайомлення студентів із структурою і системою української мови та можливість обмеженого спілкування у межах стандартних ситуацій. Основний рівень визначає риси базового володіння українською мовою. Опанування ним надає уміння спілкуватися у межах можливих ситуацій під час занять у навчальних закладах, у бібліотеці, під час екскурсій, у закладах охорони здоров'я, під час телефонних розмов, у побуті. Лінгвокраїнознавчий курс передбачає ознайомлення студентів

із соціокультурними особливостями носіїв української мови. У процесі його викладання можливі дві тенденції взаємодії мови і культури: а) від фактів мови до фактів культури; б) від фактів культури до фактів мови [9:21]. У першому випадку культурознавча інформація добувається із самих мовних одиниць. Наприклад, пояснити, чому слово *козак* і в сучасній українській мові є компліментом для хлопця або чоловіка неможливо без певних історичних екскурсів. У другому випадку викладач намагається довести, що в одиницях мови відображено особливості культури і мислення носіїв мови. Наприклад, поділ доби на ранок, день, вечір, ніч різняться у носіїв української та англійської мов стосовно часу, коли починається ранок, день, вечір, ніч. Професійно-орієнтовний курс спрямований на професійно-орієнтовне оволодіння мовою, що включає вивчення фахової лексики, використання текстів із спеціальності, підготовку повідомлень, пов'язаних із даною спеціальністю. Він також має на меті полегшити студентам сприйняття викладання таких предметів як біологія і хімія, які викладаються на підготовчому відділенні українською мовою.

Не менш важливою є проблема кадрового забезпечення підготовчого відділення викладачами- предметниками. На нашу думку, вони повинні не тільки адаптувати викладання своїх курсів доступною українською мовою, але й володіти англійською фаховою лексикою, щоб у разі необхідності краще пояснити студентам поданий матеріал. Центральною фігурою викладацького складу підготовчого відділення є викладач української мови, на оволодіння якою відводиться найбільша кількість годин. Досвід свідчить про те, що такий викладач має вільно володіти англійською мовою або іншою мовою - посередником. В Україні деякі вищі навчальні заклади, зокрема Київський національний університет, Дніпровський національний університет, мають спеціальність «українська мова як іноземна», програма якої спрямована на ґрунтовне вивчення української мови та однієї з іноземних мов. Однак на практиці часто в університетах викладачі української мови як іноземної є або випускниками факультету іноземних мов чи філологічних факультетів, де друга спеціальність була іноземна мова. На наше переконання, ефективне викладання української мови як іноземної вимагає від викладача не тільки знання методики викладання української мови як іноземної, а й порівняльної типології української та англійської мов, що дозволить методично правильно і послідовно здійснювати вибір навчального матеріалу і форм роботи з ним. Досвід роботи автора на підготовчому відділенні свідчить про те, що зміст і структура наявних для користування посібників з української мови як іноземної для студентів вищих медичних закладів не повністю відповідає програмним вимогам. Так, хороші за своєю структурою посібники авторських колективів Х.Ш. Бахтіярової, С.С.Лукашевич, І.З.Майданюк, М.П.Сегень, С.В. Петухова [2] та Н.О. Лисенко, Р.М. Кривко, Є.І Світличної, Т.П. Цапко [7] добре сплановані для опанування студентами елементарного та основного рівнів володіння українською мовою. Однак лінгвокраїнознавча інформація подана в них несистемно і мало уваги надається професійно-орієнтовному блоку.

Серед загальних проблем, що виникають у зв'язку з необхідністю підвищення якості навчання, однією з важливих є рівень сформованості освітнього середовища. Освітнє середовище характеризується, з одного боку, комплексом реально доступних освітніх послуг, з іншого – сукупністю соціальних, економічних, культурних та інших факторів, за яких відбувається навчальна діяльність. У нашому випадку серед інших факторів, значущих для мотивації вивчення української мови як іноземної, є наявність повноцінного мовного середовища, яке існує як у стінах університету, так і в побутовому просторі студента. Факт користування двома мовами, українською та російською, жителями міста Кропивницького іще можна пояснити студентам, які часто переймаються цим питанням. Наприклад, чому майже всі вивіски і публічна інформація реалізується українською мовою, а перехожий на твоє запитання може відповісти російською мовою, так само як продавець у магазині чи працівник кафе. А от відсутність повноцінного україномовного середовища в стінах університету поважними причинами пояснити важко.

Досвід і системне спостереження свідчать, що при вивченні української мови помилки одного типу трапляються в мовленні студентів, що прибули з різних країн, і різняться вони в

залежності від ступеня володіння англійською мовою і типології їх рідної мови. Під помилкою тут розуміємо неправильне вживання мовних одиниць і форм, а також результат помилкової діяльності студента. Основною метою у викладанні української мови як іноземної є комунікативна, яка визначає весь навчальний процес, що викликає необхідність реалізації комунікативно- діяльнісного підходу – вивчення мови як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудювання (слухання- розуміння), говоріння, читання, письма. У свою чергу робота над мовною теорією, формування умінь та навичок з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення: передбачає широке використання інтерактивних методів навчання. Застосування співставного методу аналізу, а також методики психолінгвіста Д.Н.Узнадзе дає можливість дійти наступних висновків стосовно класифікації мовних помилок, які виникають в іноземців, що вивчають українську мову. Помилки студентів є результатом або нерозрізнення наявних в мові опозицій, або помилкового розрізнення аналогічних опозицій у системі мови, яку вивчають. При дослідженні лінгвістичної інтерференції виділяються такі типи явищ: а) недодиференціація, тобто уніфікація елементів різних рівнів системи іноземної мови, що виражені диференційовано; б) наддиференціація- помилкове розрізнення аналогічних явищ у системі іноземної мови; в) реінтеграція розрізень, тобто заміна ознак системи однієї мови, ознаками системи іншої; г) субституція [9:21]. Системний підхід до українського мовлення на всіх етапах його вивчення іноземними студентами дозволяє виявити помилки, спричинені як внутрішньомовною, так і зовнішньомовною інтерференцією. До таких помилок на фонетико-фонологічному рівні належать: 1) недодиференціація фонологічної опозиції за твердістю-м'якістю, тобто недотримання палаталізації там, де необхідно, наприклад, перед йотованими голосними у словах на кшталт синій, синя, сине [ синий, сина, сине ] і пом'якшена в деяких словах вимова замість твердої стіл [стїл']; 2) заміна українського задньоязикового фрикативного [ʒ] на проривну артикуляцію; в) заміна вимови африкати [tʃ] на звукосполучення [ts ]; 3) неправильна вимова [ ʃ , p ]; 4) заміна задньоязикової артикуляції на фарингальну при вимові звука [ x ]; 5) іноді спостерігається явище штучної сингармонізації, як, наприклад, у словах друг, близько [дуруг, близ'ко]; 6) у зв'язку з нефіксованістю українського наголосу можлива неправильна акцентуація складів у слові; 7) можливий неправильний вибір інтонаційного зразка при оформленні речення, особливо загальних питань. Практика викладання української мови як іноземної засвідчує достатню кількість помилок, пов'язаних із неправильною лексико-семантичною і синтаксичною сполучуваністю, оскільки остання також обумовлюється семантикою мовних одиниць, що поєднуються. Студенти, як правило, вважають, що у співвідносних слів української та англійської мов наявна однакова лексико-семантична сполучуваність з іншими словами. Особливо виразно це виявляється при неправильному вживанні прийменників (у *стадіоні* за аналогією до *у парку*, *у місті*), до типових помилок належить також недоречне вживання псевдоінтернаціоналізмів. Наприклад, вживання слова *магазин* у значенні *журнал*. Іноді спостерігається невинуватна змістовна надлишковість, що може виражатися у дублюванні займенниками одного з членів речення. Наприклад, *Ахмед, він сидить ліворуч. Що ви вчора робили? – Я робив, ходив до магазину*.

Помилки словотвірного типу в більшості своїй характеризуються неправильним вживанням дієслівних префіксів у формах доконаного виду. Наприклад: *порозуміти*, *потелефонувати* замість *зрозуміти*, *зателефонувати* (за моделлю *подумати*, *пообіцяти*), *задарувати* замість *подарувати* ( за моделлю *запросити*). Достатньо помилок можна прослідкувати у словозміні різних частин мов української мови. Стосовно іменника прикладом може бути неправильне вживання закінчення середнього роду у називному відмінку множини (*вікни* замість *вікна*), недиференціювання граматичної категорії істот-неістот у знахідному відмінку. Наприклад: *Я бачу хлопчик*. За аналогією до моделі *Я бачу стіл*. Має місце неправильне вживання відмінкових закінчень в залежності від роду іменника, вживання у теперішньому часі дієслівних закінчень першої дієвідміни замість другої. Наприклад, *говоре*, *робе* замість *говорить*, *робить*.

При комунікативно-спрямованому навчанні мовленнєві помилки, що пов'язані з адекватністю вирішення комунікативних завдань, почали диференціюватися як комунікативно-значимі та комунікативно-незначимі [4:74]. Комунікативно-значимі помилки порушують зміст окремої фрази, діалога чи розмови в цілому. Наприклад: а) порушення координації і узгодження (*вікно відкрита, ти є гарне ім'я*) б) порушення керування формою слова (*ми тут для купити ліки*); в) порушення порядку членів речення; г) вживання слова без урахування його семантики (заміна слова *відповідати* словом *відпочивати*, слова *місто-словом місце*, слова *червоний* словом *чорний*); д) порушення інтонації (Це ручка?). Комунікативно-незначимі помилки найчастіше є порушенням тих чи інших норм української мови, які не впливають на успішний хід комунікації. Наприклад: *вівторок робітничий день тижня* замість *вівторок робочий день тижня*. До таких помилок належать також описки, обмовки.

Механізм мовленнєвих помилок можна представити такими зразками [3: 65]:

1. Помилки на кшталт «заповнення пустих клітин». Часто системою мови допускається можливість того чи іншого утворення, однак в мовній нормі ця можливість лишається нереалізованою. Так «пусті клітини» наявні в лексичній семантиці. Потенційно можливих значень завжди набагато більше, ніж реалізованих в мовній нормі. Особливо багато «незаповнених клітин» у словотворенні.

2. Помилки на кшталт «вибір ненормативного варіанту» із того, що пропонує мовна система. Наприклад: неправильний вибір прикметника (*у концерті* за аналогією до *у театрі*).

3. Помилки на кшталт «запобігання фактів не притаманних мовній системі». Іноді в мові є щось прямо не передбачене її системою, а іноді навіть протилежне їй. Це пояснюється тим, що сучасна мова є результатом історичного розвитку. В ній є різні архаїчні форми – наслідки віджилих мовних систем або факти, обумовлені впливом інших мов, діалектів. Явища, що суперечать сучасній мовній системі, студенти часто спрощують, адаптуючи їх під більш системні (поганий-поганиший замість гірший, добрий – добріший замість кращий)

Особливості характеру сприйняття і розуміння звукового мовлення, в основі яких лежить складна психічна діяльність, обумовлюють появу низки труднощів у процесі оволодіння видами аудіювання, подолання яких супроводжується помилками пов'язаними із змістовою стороною тексту: а) невміння зрозуміти зміст або комунікативні наміри та емоційно- експресивні особливості мовлення того, хто говорить у певному темпі при відповідному обсягу пасивного словника; б) невміння відрізнити правильну вимову від неправильної; в) невміння здогадатися за контекстом про значення незнайомих слів (їх кількість не більше 10% і такі лексичні одиниці не мають бути опорними); г) невміння розрізнити на слух змістовні відтінки близьких за значенням слів; д) невміння виділити основну думку висловлення. Згідно з прийнятим у методиці підходом при читанні відбувається мобілізація навичок, необхідних для всіх видів мовленнєвої діяльності.

Помилки при читанні: а) нерозуміння загального змісту тексту, його неправильна інтерпретація; б) невміння здогадатися за контекстом про значення невідомих мовних одиниць.

Помилки, які допускаються в процесі мовної комунікації: а) невміння ініціювати діалог; б) невміння перебудувувати програму висловлення по ходу спілкування; в) іноді невміння використати мовний етикет. Наприклад, вживання фрази *Добрий вечір* замість До побачення. Це може особливо наочно проявитися, коли студент спілкується з незнайомим носієм української мови.

Помилки, що допускаються при написанні, можна поділити на графічні, каліграфічні, орфографічні. Так, при написанні диктантів студенти часто мають труднощі із позначенням м'якості приголосних. Вони або не ставлять м'який знак, особливо в кінці слова, або забувають, що йотовані голосні букви після приголосних передають їх пом'якшення. Наприклад, замість *стеля* пишуть *стельа*. Плутають у написанні *і* з *и*. Студенти, чиєю рідною мовою є арабська, у ряді випадків замість *а* пишуть *е*. Має місце не розрізнення на письмі букв А,В,Е,Р, які по-різному читаються у латинському та кириличному алфавітах.

Грунтовний аналіз і систематизація типологічних помилок сприятиме кращому підбору необхідних вправ і завдань, які допоможуть їх уникненню.

Зазначені вище проблеми, що постають перед викладачами української мови як іноземної, потребують удосконалення традиційних підходів у лінгводидактиці, які спрямовані на формування мовної і мовленнєвої компетенції та урахування міжкультурного компонента, що сприятиме ефективному засвоєнню іноземними студентами української мови.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1 Бей Л.Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям студентів /Л.Б.Бей. О.М.Тростинська// Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Вісник Харківського Національного університету ім.В.Н. Каразіна.-Харків: - 2008. - №12.- С.42-49.

2.Бахтіярова Х.Ш., Лукашевич С.С., Майданюк І.З., Сегень М.П., Петухов С.В. Українська мова. Практичний курс для іноземців: навч.посібник / Х.Ш. Бахтіярова, С.С.Лукашевич, І.З. Майданюк, М.П. Сегень, С.В.Петухов.- Тернопіль : Укрмедкнига, 1999.- 319 с.

3.Вараксина В.А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения [Электронный ресурс ]/В.А.Вараксина// науч. журнал «Язык и текст langpsy.ru», 2014- № 1.- С.63-69. Режим доступу: <http://psyjournals.ru/langpsy/>.

4. Долгая Е.А. К вопросу о типах ошибок в речи иностранных студентов /Е.А.Долгая// ХНПУ: научно-методический журнал. – Харьков: - 2011.- №44.- С.73-76.

5. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів - іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації; затверджено МОН України. Ч.3 / за ред.. О.М. Тростинської, Н.І.Ушакової – К.: НТУУ «КПІ». 2009.- 50 с.

6.Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання /наук. Ред. укр.. видання С. Ю. Николаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Лисенко О.Н., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів: навч. посібник / О.Н. Лисенко, Р.М. Кривко, Є.І. Світлична, Т.П. Цапко. - К.: Центр учбової літератури, 2010.- 240 с.

8.Пальчикова О.О. Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії /О.О.Пальчикова/ Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. [Editors: Vamos X; Barcats J; Kotis L.]- Budapest, 2013. – Vol.9. – pp.109- 112.

9. Рогозная Н.Н. Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: автореф. дис. на соискание учен. степ. док. филол. наук /Н.Н.Рогозная . - М., 2003.- 28 с.

10. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції.- Львів, 2006.- Вип.1.

11. Туркевич О.Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна. /Туркевич О.// Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2009.- Вип. 4. С. 137-144.

12. Українська мова як іноземна: Проблеми методики викладання: зб. Матеріалів міжнародної наукової конференції, Ялта, вересень, 1993.- Львів, 1994.- 143 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ганна Скляніченко** – кандидат філологічних наук, доцент. Міжнародний центр Донецького національного державного університету.

*Наукові інтереси:* порівняльна типологія української та англійської мов.

УДК 811.111'42:070:811.161.2'25

## ІСТОРИЧНІ АЛЮЗІЇ АНГЛОМОВНОГО МЕДІАДИСКУРСУ США ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

**Вікторія СТАВЦЕВА (Київ, Україна)**

*В.Ставцева. Історичні алюзії англomовного медіадискурсу США та способи їх перекладу українською мовою.*

*Статтю присвячено дослідженню історичних алюзій англomовного медіадискурсу США та способів їх перекладу українською мовою. У статті надається визначення понять «алюзія», «історична алюзія», з'ясовуються типи історичних алюзій, що використовуються у вказаному дискурсі. Найбільш поширеними алюзіями англomовного медіадискурсу США є ті, що вказують на історичні події та факти, певні історичні періоди розвитку країни, її головні історичні документи. Широко застосовуються алюзивні одиниці, що відсилають до текстів Конституції США, Хартії Свобод. Подібні алюзії можуть бути кількісно модифікованими у порівнянні з текстами-джерелами їх походження. Англomовний медіадискурс США є також контекстом використання алюзій, що вказують на світові історичні події.*



Переклад історичних алюзій англомовного медіадискурсу США українською мовою не викликає особливих труднощів. Проте він передбачає знання історії країни та світу, необхідні для ідентифікації та декодування алюзивних одиниць, використаних у медіадискурсі США. Переклад історичних алюзій здійснюється шляхом калькування, транскодування, добору лексичних еквівалентів, за допомогою перекладацьких трансформацій: конкретизації, перестановки, додавання, описового перекладу. Використання вказаних способів і прийомів перекладу сприяє адекватному передаванню алюзивного змісту мовних одиниць оригіналів медіатекстів засобами української мови.

**Ключові слова:** алюзія, джерело походження, історична алюзія, калькування, медіадискурс, перекладацька трансформація, транскодування, описовий переклад.

**В. Ставцева. исторические аллюзии англоязычного медиадискурса США и способы их перевода на украинский язык.**

Статья посвящена исследованию исторических аллюзий англоязычного медиадискурса США и способов их перевода на украинский язык.

В статье дается определение понятий «аллюзия», «историческая аллюзия», выясняются типы исторических аллюзий, которые используются в указанном дискурсе. Наиболее распространенными аллюзиями англоязычного медиадискурса США являются те, что указывают на исторические события и факты, определенные исторические периоды развития страны, ее главные исторические документы. Широко используются аллюзивные единицы, которые отсылают к текстам Конституции США, Хартии Свобод. Подобные аллюзии являются количественно модифицированными в сравнении с текстами-источниками их происхождения. Англоязычный медиадискурс США является также контекстом использования аллюзий, которые указывают на мировые исторические события.

Перевод исторических аллюзий англоязычного медиадискурса США не вызывает особых трудностей. Однако он предусматривает знания истории страны и мира, необходимые для идентификации и декодирования аллюзивных знаков, используемых в медиадискурсе. Перевод исторических аллюзий осуществляется калькированием, транскодированием, подбором лексических эквивалентов, с помощью лексических трансформаций: конкретизации, перестановки, дополнения, описательного перевода. Использование указанных способов и приемов способствует адекватной передаче алюзивного содержания языковых единиц оригиналов медиатекстов.

**Ключевые слова:** аллюзия, источник происхождения, историческая аллюзия, калькирование, медиадискурс, переводческая трансформация, транскодирование, описательный перевод.

**Victoria Stavtseva. historical allusions used in the English media discourse of the USA.**

The article is devoted to the investigation of historical allusions used in the English media discourse of the USA. Ways of their translation into the Ukrainian language are clarified in the article. The definitions of such notions as allusion and historical allusion are given, types of historical allusions used in the USA media discourse are also revealed in it.

Allusion is viewed by linguists either as a stylistic device or a figure of speech that makes indirect reference to a well-known fact, event, name, expression or hint at it. Allusions are also viewed as markers of intertextuality that reveal the quality of texts and discourses to interact. Allusions are considered to be means of realization of precedent phenomena, known to addresses.

Allusions are widely used in the English media discourse of the USA, represented by oral and written texts, created by journalists and other specialists of the media sphere. These texts are spread through the mass media (newspapers, magazines, TV radio programs) of the country, Internet. The most common historical allusions of the abovementioned discourse are those that refer to historical events and facts of the country, its historical periods, main historical documents. Allusive units that refer to the texts of American Constitution, Charters of Freedom are widely used in the USA media discourse in particularly. Such allusions are quantitatively modified in comparison with the texts of their origin. Allusions that refer to world-known historical events are also used in the English media discourse of the USA.

The translation of historical allusions into the Ukrainian language doesn't cause great difficulties. However it requires knowledge of American and world history. Such knowledge is necessary for identification and decoding of allusive units, used in the mediadiscourse. The translation is done by lexical equivalents and calques, by means of transcoding, with the help of translation transformations: concretization, permutation, adding, and descriptively. Such ways and methods of translation help to translate historical allusions of American media texts into the Ukrainian language adequately.

**Key words:** allusion, the source of origin, historical allusion, calque, mediadisourse, translation transformation, transcoding, descriptive translation.

Попри наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблемі алюзивних засобів [1; 2; 3; 6], у сучасній лінгвістичній літературі ще й дотепер не визначені чіткі межі змісту поняття «алюзія». Її розглядають і як прецедентний текст [4; 6], і як стилістичний засіб [3], і як форма вияву інтертекстуальності [3; 5; 9]. У різних типах дискурсу алюзії виступають не тільки маркерами інтертекстуальності, але й засобами вираження різноманітних емоційно-оцінних, прагматичних і культурологічних значень, номінативними одиницями з «прирошеним» змістом, що дозволяють по-новому розглянути ознаки та характеристики понять і явищ, позначених ними. **Актуальність** статті зумовлена зростаючим інтересом до алюзивно навантажених типів дискурсу, недостатнім вивченням

історичних алюзій англомовного медіадискурсу США в лінгвістиці, необхідністю детального аналізу способів їх перекладу українською мовою.

**Мета** статті полягає у визначенні типів історичних алюзій, які використовуються в англомовному медіадискурсі США, з'ясуванні способів їх перекладу українською мовою. **Завданнями** статті у зв'язку з цим є визначення понять «алюзія», «історична алюзія», з'ясування типів історичних алюзій англомовного медіадискурсу США, визначення способів їх перекладу українською мовою. **Матеріалом** статті слугували фрагменти англомовного медіадискурсу США, в яких використовуються історичні алюзії.

Жвавий інтерес науковців до алюзії (від *лат. allusio* – *натяк, жарт*) зумовив появу великої кількості дефініцій цього явища. У лінгвістиці на сьогоднішній день існує два глобальні підходи до розуміння алюзії. У межах першого підходу алюзія розглядається як лаконічне використання того чи іншого відомого факту чи висловлювання [6, с. 7], згідно із другим – алюзія є цілеспрямованим натяком на них [7, с. 4]. Під алюзією розуміють також «приховане звертання, оформлене словом або фразою, до історичного, літературного, міфологічного, біблійного факту чи факту повсякденного життя, що зустрічається в усному чи писемному мовленні» [2, с. 4]. Алюзію описують як «символічне /образне / приховане посилення чи натяк» [8, с. 39].

Під історичною алюзією розуміємо посилення чи натяк на певну історичну подію, факт, історичний документ тощо. Історичні алюзії широко використовуються в англомовному медіадискурсі США, актуалізованому усними та писемними текстами, створеними американськими журналістами. Подібні тексти поширюються у країні за допомогою ЗМІ та через мережу Інтернет. Історичні алюзії медіадискурсу США відсилають насамперед до історичних подій, фактів, що відбувалися в країні, її головних історичних документів. Подібні одиниці зазвичай легко декодуються не тільки самими американцями, але й іншомовними перекладачами, добре обізнаними з історією країни, зокрема:

*We the People of the United States always remained loyal to the country, its independence, freedom and democracy* [13].

**Ми, народ Сполучених Штатів, завжди залишалися вірними нашій країні, її незалежності, свободі та демократії.**

У наведеному фрагменті використовується алюзивний засіб *We the People of the United States*, який відсилає адресата до перших рядків преамбули американської конституції, прийнятої 17 вересня 1787 року у Філадельфії делегатами Конституційної Конвенції під керівництвом президента США Джорджа Вашингтона (1789–1797 рр.). Оригінал Конституції, що стала першою не тільки в країні, але й у всьому світі, зберігається нині в Національному архіві столиці США – Вашингтоні. Переклад алюзивного засобу українською мовою здійснювався шляхом калькування, тобто заміни слів вихідного алюзивного словосполучення їхніми лексичними відповідниками в мові перекладу. Зазначимо, що вказана алюзія досить часто використовується в медіадискурсі країни в модифікованому вигляді, наприклад:

*Last night, Deputy Secretary of Homeland Security Jane Holl Lute visited the Northern Manhattan Coalition for Immigrant Rights in New York City and discussed the importance of the Constitution with citizens. 'We the people' is the core principle of the U.S. Constitution,' said Deputy Secretary Lute. She also shared her personal take on the importance of understanding how every person impacts the history of the country, and what 'We the people' means to each of American citizens and the communities of which he or she is a part* [15].

Учора ввечері заступниця міністра національної безпеки Джейн Холл Лут відвідала Коаліцію Південного Манхеттена за права іммігрантів у Нью-Йорку та обговорила важливість Конституції з громадянами. **«Ми, народ»** є основним принципом Конституції США», – сказала заступниця міністра Лут. Вона також поділилася своєю особистою думкою про важливість розуміння того, як кожна людина впливає на історію країни, і що **«Ми, народ»** означає для кожного американського громадянина та для спільноти, частиною якої є він чи вона.

Кількісно модифікована в наведеному фрагменті медіадискурсу, алюзія *We the people* відсилає адресата до преамбули першої американської Конституції. На те, що саме про

Конституцію країни говорить заступниця міністра національної безпеки Джейн Холл Лут, вказує не тільки алюзивний засіб *We the people*, але й одиниці, що виступають засобами безпосередньої номінації Конституції (...discussed the importance of **the Constitution** with citizens...; '*We the people*' is the core principle of **the U.S. Constitution**). Як і в попередньому прикладі, переклад алюзії здійснюється за допомогою українських відповідників її компонентів. Передавання алюзії відбувається також із збереженням формального маркера алюзивності – лапок, що дозволяє вказати україномовному реципієнту на алюзивне навантаження одиниці.

Відзначаємо, що аналізована алюзивна одиниця досить часто використовується в заголовках газетних і журнальних статей медіадискурсу США, що привертає увагу до їх змісту представників американської нації:

*We the People of the United States* [19].

NEW PETITION: '*We the people of the United States*' [16].

*We the People...United We Serve* [20].

Останній із наведених заголовків містить не тільки алюзію – посилання на текст преамбули Конституції США, але й алюзивну одиницю, що відсилає адресата до відомого вислову «*united we stand, divided we fall*», використаного у виступі «*the House divided*» А. Лінкольном у 1858 році. Переклад означеного алюзивного засобу здійснюється нами, як і в попередніх прикладах, за допомогою українських відповідників його компонентів: ... *Об'єднані Ми Слугуємо*. Проаналізуємо використання іншої історичної алюзії в англомовному медіадискурсі США та визначимо способи її перекладу:

*Caring the Charters, American people always supported the core values of their country: its laws, democracy and freedom, equal rights and opportunities* [14].

*Дбаючи про Хартії Свободи, американський народ завжди підтримував основні цінності своєї країни: її закони, демократію і свободу, рівні права та можливості.*

Алюзивна одиниця *Charters*, використана в наведеному прикладі, відсилає адресата до трьох основних найдавніших історичних документів США, що визначали закони країни, а також права, обов'язки та свободи її громадян: Декларації незалежності Сполучених Штатів (*United States Declaration of Independence*), Конституції (*the Constitution*), Біль про права (*the Bill of Rights*). Ці документи отримали в історії Америки назву *Charters of Freedom* (Хартії Свободи), посилання на які здійснюється в наведеному фрагменті медіадискурсу. Переклад вказаної алюзивної одиниці українською мовою здійснювався з додаванням лексичної одиниці (*the Charters – Хартії Свободи*), що дозволило відтворити її повну назву, зробивши її зрозумілою для україномовного реципієнта. Застосування історичної алюзії спостерігаємо також в іншому фрагменті медіадискурсу США:

*Has been put into our genetic code by ancestors, this thought proves that the American nation is more than the sum of its parts, that out of many, we are truly one* [17].

*Вкладена в наш генетичний код пращурями, ця думка доводить, що американська нація більша ніж сума її частин, що з багатьох, ми дійсно єдині.*

Алюзивна одиниця *out of many, we are truly one* відсилає адресата до англійської версії відомого латинського виразу *E pluribus unum*, (англ. *out of many, one; one out of many; one from many*; укр. з багатьох – єдине), що став девізом країни, розміщеним на її гербі.

Девіз складається з тринадцяти літер, які символізують утворення США з тринадцяти штатів у 1776 році. Нині він визначає єдність американської нації, що складалася з представників різних народів, націй світу, які прибули до країни. Девіз *E pluribus unum* карбують також на американських монетах. Уперше він з'явився на золотій монеті вартістю п'ять доларів у 1795 році. Ця традиція залишається незмінною. Відзначимо, що латинський вираз *E pluribus unum* належить давньоримському політичному діячу, філософу, літератору та оратору Цицерону (106 до н. е. – 43 до н. е.) [11, с. 35].

Переклад аналізованої алюзивної одиниці здійснювався нами за допомогою її українського відповідника. Знання джерел і історії походження цього алюзивного засобу дозволило обрати нам правильний варіантний відповідник лексеми *one* для адекватного

передавання її значення в девізові США україномовному реципієнту (*one – єдиний, у значенні «цілісний, неподільний»*).

Як свідчить фактичний матеріал, у медіадискурсі США використовуються також історичні алюзії, що вказують на певні періоди розвитку країни та їх назви, зокрема:

*With every passing year it becomes clearer that the Depression is back for ordinary Americans and the Gilded age is back for the elites* [12].

З кожним роком стає все ясніше, що **Довга депресія** повертається для пересічних американців, а **Золочене століття** повертається для еліти.

Алюзивна одиниця *the Depression*, використана в наведеному прикладі, вказує на період Тривалої депресії (*Long Depression*), що відбувався у США у 1873 – 1879 рр., вважався одним із найбільш важких періодів для країни та її жителів та був викликаний загальною світовою кризою. Переклад вказаної алюзії здійснювався українською мовою не тільки за допомогою адаптивного транскодування вихідної власної назви (*the Depression – депресія*), але й шляхом додавання лексичної одиниці на позначення повної назви історичного періоду країни (*the Depression – Тривала депресія*) задля її розуміння україномовним реципієнтом.

Наступна алюзивна одиниця, подана у вихідному англomовному реченні в повній формі (*the Gilded Age*), відсилає до назви іншого періоду в історії розвитку країни, який припадає на 1865 – 1993 рр. та вважається періодом швидкого розвитку її економіки та населення. Відзначаємо, що свою назву цей період отримав дещо пізніше: у 20-ті роки ХХ століття. Вона походить від назви роману Марка Твена та Чарльза Дадлі Ворнера «Золочене століття: оповіді про сьогодні» («*The Gilded Age: A Tale of Today*»), опублікованого вперше в 1873 році.

Згідно з однією гіпотезою, назва роману американських письменників являє собою іронічне переосмислення традиційного уявлення про золотий вік □ «райський» період життя первісної людини, що жила в гармонії з природою, самою собою та іншими. Поняття «золотий вік» (грец. *Χρυσόν Γένος Chryson Genos*, лат. *aurea aetas*) фіксується вперше в античній літературі в I столітті в «Енеїді» Вергілія та «Метаморфозах» Овідія.

Згідно з іншою гіпотезою, назва роману була запозичена з тексту історичної п'єси «Король Іоанн» («*King John*»), написаної видатним англійським драматургом В. Шекспіром у 1595 році, а саме: «*To gild refined gold, to paint the lily... is wasteful and ridiculous excess*» [10, с. 567]. Відзначаємо, що вислів *to gild refined gold* набув в англійській мові статусу крилатого шекспірівського виразу (шекспіризму), значення якого відповідає українським описовим висловам «*намагатися прикрасити чи покращити щось і без того гарне*», «*займатися марною справою*», «*витрачати час даремно*».

Назва роману М. Твена та Ч. Ворнера «*The Gilded Age*» була перенесена на історичний період країни не тільки у зв'язку з піднесенням її економіки, але й тому, що цей період характеризувався великими витратами розбагатілих американців на розкоші, розбудовою маєтків із парками і скульптурами, що й викликало ідею про золоченість і фінансову успішність цього періоду. Незважаючи на загальне фінансове піднесення, двічі за період відбулася економічна депресія, однією із яких і закінчилося «Золочене століття».

Аналіз джерел походження алюзивної одиниці, використаної в медіадискурсі США, вказує на її реальне значення та ті асоціації, що вона викликає в реципієнта, обізнаного не тільки з історією країни, але й зі світовою та американською літературою. Подібні асоціації неможливо передати при перекладі, саме тому переклад алюзивної одиниці *the Gilded age* здійснюється його загальноприйнятим українським відповідником *Золочене століття*. Застосування алюзивної одиниці *the Depression* на позначення умов, в яких перебувають звичайні американці, а також алюзії *the Gilded age*, що використовується для номінації особливостей та характеристик життя американської еліти, вказують не тільки на різницю в рівні життя представників різних верств населення США, але й на іронічне ставлення автора медіатексту до американської еліти та його сподівання на можливі зміни в країні. Зазначимо, що в медіадискурсі США використовуються також алюзії, що відсилають до всесвітніх історичних подій, у більшості своїй відомих пересічній людині, зокрема:

*The Waterloo rearrangement. The uncanny parallels between the summit and the battle* [18].

**Реконструкція битви під Ватерлоо.** *Вражаючі паралелі між самітом та битвою.*

У цьому заголовку статті використовується номінативне речення із власною назвою, що натякає на битву при Ватерлоо (1815 р.) та поразку Наполеона Бонапарта. Відомо, що після цієї поразки великого французького полководця примусили відректися від престолу та вирушити у вигнання. Переклад вказаного алюзивного речення здійснювався за допомогою трансформації перестановки членів речення (*The Waterloo Rearrangement – Реконструкція битви під Ватерлоо*), транслітерації (*Waterloo □ Vатерлоо*) та смислового розвитку (*Waterloo – битви під Ватерлоо*), що дозволило адаптувати його до норм української мови.

Отже, історичні алюзії англомовного медіадискурсу США відсилають насамперед до відомих історичних фактів, подій, документів країни. Аналізований дискурс є також контекстом функціонування алюзій, що вказують на світові історичні події. Переклад історичних алюзій здійснюється шляхом калькування, транскодування, добору лексичного відповідника, смислового розвитку, за допомогою ряду перекладацьких трансформацій: конкретизація, перестановка, додавання, описовий переклад. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у вивченні інших типів алюзій англомовного медіадискурсу США (літературних, міфологічних, біблійних), з'ясуванні способів їх перекладу українською мовою.

#### БІБЛОГРАФІЯ

1. Абрамова О. Ю. Алюзія у ліриці: функціональний аспект (на матеріалі поетичних творів Й. О. Бродського, О. С. Кушнера, А. О. Тарковського) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.19 / Олена Юрїївна Абрамова. – Одеса, 1994. – 16 с.
2. Воробйова М. В. Алюзія в англомовному публіцистичному дискурсі: структура, семантика, функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Марина Вікторівна Воробйова. – Херсон, 2011. – 20 с.
3. Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности (на материале языка англо-ирланд. драмы первой половины XX в.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Елена Михайловна Дронова. – Воронеж : ВГУ, 2006. – 24 с.
4. Комарова К. О. Алюзія як засіб реалізації інформаційного та супровідного аспектів висловлення / К. О. Комарова // Мовознавство. – К. : Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 1986. – №5. – С. 32–36.
5. Сунько Н. О. Алюзія як маркер інтертекстуальності в англійськомовному газетному заголовку : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Наталія Олегівна Сунько. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2016. – 20 с.
6. Тухарели М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.05.07 / Мая Дмитриевна Тухарели. – Тбілісі, 1984. – 28 с.
7. Тютенко А. А. Структура і функції алюзії в пресі Німеччини, Австрії та Швейцарії : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Артур Анатолійович Тютенко. – Харків, 2000. – 20 с.
8. Христенко І. С. К истории термина «аллюзия» / И. С. Христенко // Вестник Московского университета. Сер. 9 : Филология. – М. : МГУ, 1992. – № 4. – С. 38–44.
9. Ярема О. Б. Алюзія в текстах британської художньої літератури: лінгвостатистичний аспект (на матеріалі творів модерністів) / дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Оксана Богданівна Ярема. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т Ю. Федьковича, 2016. – 20 с.
10. Garber M. Shakespeare After All / M. Garber. – N. Y. : Anchor, 2005. – 1008 p.
11. Stone O. The Untold History of the United States / O. Stone, P. Kuznick. – N. Y. : Gallery Books, 2013. – 784 p.
12. Are old times coming back? [Електронний ресурс] / New York Post. – 14.06.2015. – Режим доступу: [https://nypost.com/2015/06/14/are\\_old\\_times\\_coming\\_back](https://nypost.com/2015/06/14/are_old_times_coming_back)
13. Hate is not an American value [Електронний ресурс] / Boston Globe. – 12.07.2016 – Режим доступу: <https://www.bostonglobe.com/2017/07/12/hate-is-not-an-American-value/article.html>
14. Heritage of the Past [Електронний ресурс] / Democracy. – 16.07. 2016. – Режим доступу: <https://democracyjournal.org/magazine/16/heritage-of-the-past/>
15. Jane Holl Lute visits the Northern Manhattan Coalition for Immigrant Rights in New York City [Електронний ресурс] / The Washington Post. – 10.09.2017. – Режим доступу: [https://www.washingtonpost.com/article/how\\_the\\_Islamic\\_State\\_became\\_a\\_major\\_world\\_threat\\_dead](https://www.washingtonpost.com/article/how_the_Islamic_State_became_a_major_world_threat_dead)
16. NEW PETITION: 'We the people of the United States [Електронний ресурс] / The Recorder. – 28.05.2017. – Режим доступу: <https://www.recorder.com/article/new-petition-we-the-people-of-the-united-states>
17. The Unique Diversity of America [Електронний ресурс] / American Heritage. – 1.10.2017. – Режим доступу: [https://www.americanheritage.com/article/the\\_unique\\_diversity\\_of\\_america\\_1](https://www.americanheritage.com/article/the_unique_diversity_of_america_1)

18. The Waterloo rearrangement. The uncanny parallels between the summit and the battle [Електронний ресурс] / The Washington Post. – 17.04.2015. – Режим доступу: <https://www.washingtonpost.com/article/the-Waterloo-rearrangement-the-uncanny-parallels-between-the-summit-and-the-battle/2015/04/17/c63f179c>

19. We the People of the United States [Електронний ресурс] / Chicago Tribune. – 10.02.2016. – Режим доступу: <https://www.chicagotribune.com/article/We-the-People-of-the-United-States>

20. We the People...United We Serve [Електронний ресурс] / The New York Times. – 17.12.2016. – Режим доступу: <https://www.nytimes.com/2016/12/17/article/We-the-People-United-We-Serve.html?action>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Вікторія Ставцева** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету.

*Наукові інтереси:* дискурс-аналіз, комунікативна лінгвістика, прагмалінгвістика, комунікативна теорія перекладу.

УДК 378.14:373.3

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Алла Степаненко (Кропивницький, Україна)*

*У статті розкривається проблема підготовки учителів іноземної мови до реалізації особистісно-орієнтованого освітнього процесу сучасної школи в контексті інклюзивної освіти. Висвітлюються педагогічні умови, за яких може застосовуватися освітній процес нового змісту. До них належать: підготовка вчителя іноземної мови до реалізації особистісно-орієнтованого освітнього процесу; створення на уроках доступного середовища; керування учителем освітнім процесом учнів середньої школи у взаємодії з ними.*

**Ключові слова:** освітній процес, особистісно-орієнтована, інклюзивна освіта, учні, сучасна школа, педагогічні умови, середовище, взаємодія, освітнє завдання.

*Алла Степаненко. Подготовка будущих учителей иностранных языков к реализации личностно-ориентированного образовательного процесса в современной школе в контексте инклюзивного образования*

*В статье раскрывается проблема подготовки учителей к реализации личностно-ориентированного образовательного процесса современной средней школы. Освещаются педагогические условия, при которых может применяться образовательный процесс нового содержания. К ним относятся: подготовка учителя к реализации личностно-ориентированного образовательного процесса; создание на уроках доступной среды; управления учителем образовательным процессом учащихся начальной школы во взаимодействии с ними.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, личностно-ориентированное, инклюзивное образование, ученики, средняя школа, педагогические условия, среда, взаимодействие, образовательное задание.

*Alla Stepanenko. Preparing of future foreign language teachers for realization of personally-oriented educational process in modern school in context of inclusive education. The article reveals the problem of the training of teachers to the implementation of the personally-oriented educational process at the modern secondary school. The pedagogical conditions when the educational process of new content may apply are disclosed. They are: the training of teachers to the implementation of the personally-oriented educational process; the creation of available environment at the lessons; the management of the educational process at secondary school in the interaction with pupils.*

**Key words:** educational process, personally-oriented, inclusive education, pupils, secondary school, pedagogical conditions, environment, interaction, educational task.

**Постановка проблеми.** Сьогодні учитель освітнього закладу для школярів знаходиться в непростій для нього професійній позиції, оскільки він є багатопредметником і водночас педагогом, наставником і психологом. Так зокрема майбутні вчителі іноземної мови здобувають освіту за напрямом підготовки «Мова (німецька, англійська) і література». Працюючи над розробкою уроків з різних навчальних предметів, учитель має прагнути побудувати їх на оптимальному поєднанні традиційних і нових форм і методів навчання, що спрямовуються на формування особистості школяра, враховуючи його психофізичні особливості. Взаємодіючи між собою, учитель і учні вступають у суб'єктивні стосунки, допомагаючи один одному, стають суб'єктами навчання. А це сприятиме особистісно –

орієнтованому навчанню, від початкової до старшої школи протягом усього періоду навчання в школі.

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** Вивчення та реферування законодавчої і нормативної педагогічної і психологічної літератури з окресленої проблеми показало, що науковці розглядають особистісно-орієнтоване навчання на основі змісту навчання (С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, І.Підласий та ін.), через нові методи (А.Алексюк), за допомогою педагогічних технологій (В.Бондар, О.Мороз, О.Пехота, О.Пометун, О.Савченко та ін.). На основі такого навчання висвітлюється процес розвитку творчого потенціалу учнів (Ю.Карпова, П.Кравчук, В.Лисовська та інші). Психологічні, етичні та технологічні аспекти проблеми знайшли відображення у працях (Г.Костюка, Н.Кузьміної, О.Проскури). Значну увагу проблемі особистісно-орієнтованого навчання приділяли такі вчені-педагоги, як М. Антонєць, І. Зязюн, І. Якиманська [1; 5; 6; 7; 9].

В. Сухомлинський, розкриваючи проблему навчання, бачив в його основі дитину, а не предмет навчання. Всі його праці побудовані на формуванні інтересу, потребах та зацікавленнях школярів, що вчитель має брати до уваги у процесі навчання, розвитку та виховання [7, 112]. Найбільш повно розкривають сутність та ознаки особистісно-орієнтованого навчання в основній школі О. Пометун, а в початковій школі – О.Я. Савченко, які варто взяти до уваги [5; 6].

**Мета статті.** Висвітлити проблему підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно – орієнтованої освіти в середній школі. **Завданням** дослідження є визначити педагогічні чинники, які сприяють впровадженню особистісно-орієнтованої освіти в сучасній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічні технології, орієнтовані на творчий розвиток особистості, є невід'ємною складовою особистісно – орієнтованої освіти, тобто такого процесу, за якого особистість учня знаходиться в його центрі, де провідною є навчально-пізнавальна діяльність. [9, 19]. При цьому традиційна парадигма освіти (вчитель – підручник – учень) замінюється на нову, нетрадиційну( учень – підручник – учитель). Реалізація особистісно – орієнтованої освіти можлива за умови створення педагогічних чинників, в основі яких лежить розвивальне середовище. Воно характеризується новим змістом навчання, де головним є освітнє завдання, а організаційні форми, методи, засоби навчання носять суб'єкт – суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Саме при цій взаємодії учень набуває статусу найвищої цінності навчального процесу – сприяння розвитку його інтелектуального, творчого і духовного потенціалу, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, творчих можливостей, мислення і загальної культури, формування здатності до самостійної, активної діяльності, професійного самовизначення, навичок взаємодії із сучасним динамічним світом. Як бачимо, метою і результатом особистісно – орієнтованої освіти повинна бути молода людина, яка є компетентною особистістю, а відтак – здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства і ринку праці, а особистісно й професійно реалізуватися впродовж життя [2, 45]. Орієнтація на професійно творчу підготовку фахівця, розробка і впровадження нових педагогічних технологій у навчальний процес загальноосвітньої школи дозволить, на наш погляд, значною мірою подолати основний недолік технологічного підходу – орієнтацію на репродуктивний тип навчання.

Сучасні науковці вважають, що важливими технологіями підготовки майбутніх учителів іноземної мови до самостійної творчої діяльності є наступні:

- 1) технологія модульного навчання іноземної мови. Порівняно з традиційною системою освіти вона відрізняється тим, що навчальна діяльність учителя та учня набувають принципово іншого характеру: центральною фігурою навчального процесу реально стає учень. Нова система організації навчально-пізнавальної діяльності принципово змінює його психологію: нові обставини переконують школяра в тому, що він має працювати самостійно, ініціативно, систематично;
- 2) технологія групової роботи на уроках іноземної мови. Включає учнів у змістовне співробітництво, де вони виступають суб'єктами спільної навчальної діяльності, а звідси –

змінюється їхня мотиваційна сфера в освітній сфері. Така освіта особливо цінною є в контексті інклюзивного навчання. Групова форма навчальної діяльності дає позитивні результати, допомагає вочевидь бачити зусилля і здібності кожного, що не лише є природним стимулом здорового творчого змагання, розвиває «командний дух», а й сприяє продуктивній соціальній взаємодії, соціалізації через процес вивчення іноземної мови [5];

3) технологія проблемного навчання на уроках іноземної мови. У проблемному навчанні відкрито втілюються пізнавальні протиріччя, які реалізуються при створенні і загостренні проблемної ситуації, що викликає потребу в опануванні знаннями вміннями для розв'язування пізнавальних завдань. Провідний дидакт у газузі проблемного навчання М.Махмутов визначає його як дидактичну систему, що заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, де включено специфічне поєднання прийомів і методів викладання і навчання з ознаками наукового пошуку. Проблемне навчання підсилює ступінь досягнення цілей навчання, підвищує якість і міцність одержаних знань і вмінь, надає освітньому процесу емоційності та рухливості, посилює пізнавальну активність учнів, уповільнює зниження показників функціонального та психологічного стану, поліпшує самопочуття та їхній настрій, сприяє виникненню бажання вчитись, має ефект емоційного підкріплення, яке сприяє становленню психічних новоутворень, що лежать в основі процесу набуття нових знань, умінь, навичок [9, 34];

4) технології творчого розвитку особистості у процесі навчання іноземної мови. До цих технологій належать: навчання у співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, індивідуальний і диференційований підхід, де вчитель виступає як компетентний консультант, помічник, організатор педагогічної взаємодії з учнем у навчально-пізнавальній діяльності. Широко використовується творча ситуація, яка стимулює пошукову діяльність, розвиває творчі можливості, але не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками на відміну від проблемної ситуації. Творча ситуація створюється в процесі: розв'язання творчих задач, вирішенні навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності, ігрових ситуацій. [9];

5) технологія формування стимулів до педагогічної творчості на уроках іноземної мови. Її доцільно розглядати як процес створення психолого-педагогічної системи, компоненти якої (зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки, характер комунікативних зв'язків між суб'єктами освітнього процесу) забезпечують умови для творчої навчальної діяльності. Сутність цього процесу полягає у тому, щоб перевести учнів з пасивного рівня ставлення до оволодіння основами творчості до зрілих форм позитивного ставлення до одержання знань і формування вмінь і навичок [5].

На основі опрацьованої психолого-педагогічної та методичної літератури ми визначили, що особистісно – орієнтоване навчання має включати такі ознаки:

– найвищою цінністю в освітньому процесі є учень з його потребами, інтересами, можливостями і здібностями до навчання, а відтак освітній процес має спрямовуватися на розвиток його інтелектуального, творчого і духовного потенціалу;

– пріоритетними цілями особистісно – орієнтованого навчання є: розвиток особистості учня, його неповторної індивідуальності, творчих можливостей, мислення, загальної освіченості, яка виявляється у широті поглядів, формування здатності до самостійної, активної діяльності щодо конструювання власної життєдіяльності, до взаємодії із сучасним динамічним світом;

– формування і розвиток особистості учня можливі лише через активну творчу діяльність у спеціально організованому розвивальному навчальному середовищі, яке сприяє розвитку творчого мислення, інтелекту та емоційно вольових якостей особистості;

– особистісно – орієнтоване навчання має спиратися на врахування суб'єктивного досвіду учня, який є основою організації індивідуального та диференційованого навчання, тобто створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу;

– впровадження особистісно-орієнтованого навчання передбачає таку професійну підготовку учителя, яка включає фундаментальну підготовку з відповідного предмета,



грунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування умінь майбутнього вчителя щодо організації особистісно – орієнтованого навчального процесу, врахування психо-фізичних особливостей кожного учня, формування гуманістичного мислення, гнучкості й здатності до суб`єкт-суб`єктивної взаємодії з учнями у педагогічному процесі, [1; 2; 3; 4; 5; 9].

Як бачимо, запровадження особистісно-орієнтованого підходу в освітній процес середньої школи дає змогу здійснювати роботу, спрямовану на: розвиток індивідуальності учня, надання пріоритету освіти суб`єктного значення; актуалізацію внутрішньої мотивації саморозвитку. Освітній процес виступає для учнів як радість пізнання від пошуку та відкриття нового до процесу творчості.

Нами уточнено критерії та показники розвитку суб`єктності учнів середньої школи: активність, самостійність, мрії та плани на майбутнє, принципівість, рефлексія. Відповідно до критеріїв та показників було визначено рівні сформованості особистості учнів середньої школи: високий, середній, низький. Ми розкрили особливості реалізації особистісно – орієнтованого освітнього процесу в початковій школі: поступове стирання меж у сприйманні, усвідомленні та застосуванні освітніх завдань з відданням переваг творчого потенціалу; розвиток ціннісно-сислової сфери особистості; орієнтація на перевагу індивідуальних, групових та парних форм перед колективними; диференціація освітнього процесу відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей учнів, психофізичних особливостей, стану здоров'я; застосування арт-технології, конкурсів, олімпіад, виставок, бесід, вікторин, екскурсій; інтеграція різних видів мистецтв тощо.

**Висновки та перспективи дослідження.** Ми теоретично узагальнили і запропонували оновлений підхід до розв'язання важливої й актуальної проблеми, що виявляється в обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов реалізації особистісно – орієнтованої освіти в середній школі. Нами виявлено та схарактеризовано педагогічні умови, за яких здійснюється реалізація особистісно-орієнтованого освітнього процесу в середній школі.

Обґрунтовано та експериментально доведено, що особистісний розвиток учня на початковому етапі вивчення іноземної мови в школі сприяє зростанню його суб`єктності завдяки реалізації таких педагогічних умов: 1) підготовка вчителя до реалізації особистісно – орієнтованої освіти; 2) створення на уроках доступного середовища; 3) керування освітнім процесом учнів у взаємодії з ними. Проведене дослідження відкриває перспективи розробки питань, що стосуються обґрунтування змісту, форм, методів і прийомів освітнього процесу в початковій школі в особистісному вимірі, адекватних сучасному стану розвитку освітньої стратегії України XXI століття.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : Науково-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн.2 : Особистісно- орієнтований підхід : Науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І.Д. Бех.– К. : Либідь, 2003.–344 с.
3. Левшин М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання / М. Левшин // Вища освіта України. – 2004. – № 1.– С. 36–40.
4. Освітні технології : Навч.-метод. посібн. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти.– К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання – Київ: 2007. – 141 с.
6. Савченко О. Мета і результати уроку в контексті компетентісного підходу / О. Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3. – С. 10–15.
7. Сухомлинський В.О.Вибрані твори. У 5 томах. – Т.1. / В.О.Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – 554 с.
8. Тимошук Н.С. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти / Н.С. Тимошук. – Рівне : РДГУ, 2005. – Вип. 30. – С.21–26.
9. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированого обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Алла Степаненко – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

*Наукові інтереси:* технології навчання іноземної мови, когнітивна лінгвістика.

УДК 372.881.111.22.

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**Тетяна ТОКАРЕВА (Кропивницький, Україна)**

*Т.С.Токарева. Організація самостійної роботи учнів при вивченні німецької мови.*

*У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи учнів під час вивчення німецької мови, зокрема подаються форми, прийоми та методи самостійної роботи над засвоєнням лексичних одиниць як ізольовано, так і під час роботи над текстами для читання; подається огляд проведених досліджень з даної проблематики та узагальнюється практичний досвід організації самостійної роботи учнів в умовах середньої загальноосвітньої школи.*

**Ключові слова:** самостійна робота, діяльність, самоосвіта, навчальна діяльність, самовдосконалення, мовний матеріал, лексичні одиниці, текст для читання.

*Tetiana Tokareva. organization of independent work of pupils during the study of German.*

*In the article the features of organization of independent work of pupils are examined during the study of German, in particular forms, receptions and methods of independent prosecution are given of mastering of lexical units both isolated and during the prosecution of texts for reading; a review undertaken studies is given from this range of problems and practical experience of organization of independent work of pupils is summarized in the conditions of high general school.*

**Key words:** independent work, activity, self-education, educational activity, self-perfection, language material, lexical units, text for reading.

*Т.С.Токарева. Организация самостоятельной работы учащихся при изучении немецкого языка.*

*В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы учащихся во время изучения немецкого языка, в частности трактуются формы, приемы и методы самостоятельной работы над усвоением лексических единиц как изолированно, так и во время работы над текстами для чтения; подан обзор проведенных исследований по данной проблематике а также обобщается практический опыт организации самостоятельной работы учеников в условиях средней общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, деятельность, самообразование, учебная деятельность, самоусовершенствование, языковой материал, лексические единицы, текст для чтения.

Серед завдань, які висуваються до системи середньої освіти, важливе місце займає формування у підростаючого покоління вже за час шкільного навчання навичок та вмінь самоосвітньої діяльності, готовності до самоосвіти. Самоосвіта розглядається у нашому суспільстві на сучасному етапі його розвитку як необхідна якість творчої особистості, яка готова після закінчення школи активно долучитися до соціально-економічного життя країни.

Враховуючи вищесказане особливої актуальності набуває як теоретичне осмислення проблеми самоосвіти стосовно навчального процесу *іноземна мова*, так і практична організація самоосвітньої навчальної діяльності учнів у процесі вивчення німецької мови в умовах середньої школи.

Мета статті – розглянути та узагальнити матеріал про особливості, форми та методи організації самостійної роботи учнів над засвоєнням лексичних одиниць німецької мови та під час читання навчальних текстів.

В методиці навчання іноземних мов розвиток у школярів потреби у подальшій самоосвіті, самовдосконаленні і самовихованні розглядається як невід’ємна складова частина всього навчально-виховного процесу при навчанні іноземної мови. У даному контексті особливого значення набуває точка зору спеціалістів у галузі дидактичної проблеми самоосвіти. «Із прогностичних позицій дидакти (А.К.Громцева, Б.Ф.Райський, М.М.Скалкін) визнають, що самоосвітня діяльність повинна бути одним із обов’язків всіх членів суспільства. Під самоосвітою як педагогічно орієнтованим на шкільну дійсність явищем розуміється «оволодіння знаннями з ініціативи самої особистості по відношенню до

предмета занять (чим займатися), обсягу і джерел пізнання, встановлення тривалості і часу проведення занять, а також вибору форми задоволення пізнавальних здібностей та інтересів».

На думку дидактів, середня школа повинна не тільки виробити у дітей основи самоосвітньої діяльності, забезпечивши реалізацію дидактичного принципу переходу від навчання до самоосвіти, а й сформувати в учнів готовність до самоосвіти на основі органічного включення їх самоосвітньої діяльності безпосередньо у навчальний процес. При цьому методи навчання повинні бути значною мірою орієнтовані на активну самостійну пізнавальну діяльність [10:8]».

На думку Вишневського О.І. першоосновою діяльності є певне ставлення суб'єкта до предмета у функціонуванні системи «учень – предмет». «Ставлення до предмета формується в людини на основі певних потреб, пов'язаних з її життєдіяльністю. Для розв'язання своїх важливих проблем людина вступає у контакт з предметом, робить його об'єктом свого впливу, підпорядковує своїм інтересам. Рівень зацікавленості ним визначається його значущістю для людини. Потреби учня у засвоєнні навчального предмета відображають протиріччя між тим, що він знає, чим володіє, що вміє, і тим, що він ще повинен узнати, чим повинен оволодіти, що повинен уміти. Це рушійна сила навчально-виховного процесу, джерело діяльності, а отже, й передумова формування особистості. Розв'язання протиріччя веде до тимчасової рівноваги системи, після чого настає новий цикл діяльності. Таким чином, система «учень – предмет» є ареною виникнення і розв'язання ланцюга суперечностей, які задаються ззовні, а розв'язуються самим учнем [3:22]».

«Засвоєння навчального предмета розглядається як задоволення певних навчально-виховних потреб учня. Докладаючи зусиль, учень переборює бар'єр незнання і йде від нього до знання, до оволодіння. У широкому плані такий процес реалізує постійну потребу людини до подолання труднощів, закладену в ній еволюцією. Таким чином, навчально-виховні потреби учня трактуються як особисті, власні потреби, задоволення яких є насамперед його власною справою. Виконуючи навчальне завдання – усне чи письмове – відбувається перетворення соціального досвіду (володіння іноземною мовою) в особистісний досвід учня. Досвід закріплюється в пам'яті і реалізується учнем у його діяльності [3:23]».

У процесі життєдіяльності, впливаючи на зовнішнє середовище, людина «мобілізує цілий арсенал своїх якостей і функцій, що стосуються розумової, вольової, емоційної та фізичної сфер, включає в діяльність свої потреби, механізми пам'яті, творче мислення, здібності, вольові якості, уяву, почуття, допитливість, спостереження, смаки, духовні й фізичні сили [3:24]». У процесі діяльності ці функції удосконалюються та зміцнюються. «Чим більше людина тренує своє мислення, волю, уяву, ініціативу, тим ширшими стають її можливості у цих сферах. Так відбувається процес розвитку людини, що передбачає розширення і вдосконалення таких індивідуальних якостей, які необхідні їй для успішного впливу на зовнішнє середовище і на саму себе. Усе це стосується і навчально-виховного процесу [3:24]».

Поняття «готовність до самоосвіти» включає такі компоненти: «глибокі та міцні загальноосвітні знання, які є фундаментом самостійної пізнавальної діяльності; діючі мотиви, стійкі пізнавальні інтереси, нахили, установки, усвідомлення особистої значимості постійного поповнення знань; розвинені навички самостійного оволодіння знаннями і вміннями при використанні різних джерел і в різних формах самоосвіти (читанні, слуханні, спостереженні, експерименті та ін.); сформовані операції розумової діяльності (аналіз, порівняння, виокремлення суттєвого, синтез, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, абстрагування та ін.), виокремлення проблем і вибору шляхів їх вирішення; уміння самоорганізації пізнавальної діяльності (вибір джерел пізнання і форм самоосвіти, планування, організація робочого місця, саморегуляція, самоконтроль, самооблік та ін. [10:9]». Всі названі компоненти поняття «готовність до самоосвіти» є актуальними щодо предмету «іноземна мова» і розглядати їх необхідно на кожному етапі навчання.

Формуванню в учнів готовності до самоосвіти з іноземної мови сприяють наступні фактори: значне розширення сфер співробітництва нашої країни із зарубіжними країнами,

зростання кількості спільних підприємств та фірм, спілок, збільшення кількості контактів між містами; включення до міжнародних акцій на захист миру, навколишнього середовища та ін. найширших верств населення; більш широке залучення громадян нашого суспільства до культури, літератури, мистецтва і наукової думки народів зарубіжних країн [10:10].

Важливість формування у школярів готовності до самоосвіти визначається специфікою оволодіння іноземною мовою – «іноземна мова - це не той предмет, якого можна навчити, а той предмет, якого треба навчитися» (М.Уест); колективними формами навчання та індивідуальним характером засвоєння виучуваної мови; індивідуальним стилем навчальної діяльності учнів при оволодінні іншомовними мовленнєвими засобами та індивідуальним стилем спілкування (як усно-мовленнєвого, так і опосередкованого), а також індивідуальним стилем використання кожним учнем мовних засобів під час усно-мовленнєвого спілкування.

Специфіка навчального предмета «іноземна мова» в умовах середньої школи полягає у цільовій спрямованості змісту навчання на іншомовне усно-мовленнєве спілкування. Саме «здатність здійснювати спілкування на виучуваній мові формується у школярів у процесі навчальної діяльності на основі засвоєння ними мовного матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного), мовленнєвого матеріалу (цілісних речень або слів та словосполучень, які виступають у їх функції а також зв'язних текстів) і дій з цим матеріалом із продукування та розпізнавання якогось предметного змісту, співвіднесеного із темою чи ситуацією, з метою впливу на партнера по спілкуванню [1:6]». Оскільки засоби спілкування, якими оволодівають і реально володіють учні, є обмеженими, то виникає бар'єр реалізації дидактичного принципу переходу від навчання до самоосвіти.

Із сказаного слідує, що реалізацію дидактичного принципу переходу від навчання до самоосвіти стосовно навчального предмету «іноземна мова» в умовах середньої школи є доцільним опосередкувати організацією самоосвіти учнів, яка повинна бути підпорядкована в першу чергу повному засвоєнню кожним учнем відповідно до його індивідуальних особливостей та індивідуальних темпів мовного та мовленнєвого матеріалу і дій із цим матеріалом із продукування і розпізнавання конкретного предметного змісту [10:11].

Фахівці у галузі психологічної теорії навчальної діяльності (Т.В.Габай, М.М.Гохлернер, І.А.Раппопорт) відзначають, що діяльність самоосвіти може мати місце лише в тому випадку, якщо учень усвідомлює цю діяльність як таку, ставить перед собою відповідні цілі і так чи інакше організує їх досягнення. Методисти (А.А.Миролюбов, Г.В.Рогова, Л.З.Якушина) приділяють особливу увагу фактору самостійності учнів при вивченні іноземної мови, оволодінню ними узагальненими способами діяльності стосовно навчального предмету «іноземна мова», формуванню в них уміння без допомоги вчителя планувати та здійснювати навчальну діяльність на уроці та вдома. Вирішальна роль у формуванні самостійності учнів під час засвоєння іноземної мови належить, на думку методистів, самостійній роботі та її організації як на уроці, так і в позаурочний час, умінню учнів самостійно працювати з навчальними матеріалами.

Реформа загальноосвітньої школи поставила завдання виробити у школярів самостійність мислення. «Необхідно навчити учнів орієнтуватися у потоці інформації, самим здобувати знання, користуючись раціональними прийомами роботи з книгою та іншими джерелами, узагальнювати різні матеріали, давати їм оцінку [8:40]».

Вже на початковому етапі необхідно приділяти увагу тому, чи вміє учень слухати, повторювати, порівнювати, доводити. За необхідності вчитель може допомогти учням: дати пораду, як описати картину (з чого розпочати, чим закінчити, як користуватися зразками під час опису), як скласти свою розповідь, як користуватися словником. Такі поради доцільно розмістити у кабінеті німецької мови на стенді «Учись навчатися». Учні можуть їх використовувати під час самостійної підготовки завдань. На уроках варто застосовувати різні картки-опори: ключові слова, плани-схеми та ін. Зазвичай до теми складається кілька таких карток, при допомозі яких діти можуть висловлюватися стосовно різних проблем, правильно формулюючи своє висловлювання [8:40].

Для оволодіння німецькою мовою в обов'язку програми учень повинен засвоїти певний запас слів і навчитися вільно ними користуватися. Накопичення запасу слів, необхідного для

практичного використання іноземної мови як засобу спілкування, так як і набуття знань з інших аспектів мови, досягається тільки у результаті наполегливої щоденної роботи.

«Успішність учнів зі іноземної мови залежить не тільки від їх уважного ставлення до занять у класі, від сумлінного виконання ними домашніх завдань, від їх волі до подолання труднощів, але головним чином від того, наскільки учитель зумів привчити учнів до щоденної наполегливої самостійної роботи над вивченням іноземної мови, наскільки правильними є ті методичні прийоми, якими учні користуються у процесі самостійної роботи [2:35]». Учень повинен зацікавитися роботою над лексикою і зрозуміти, що запам'ятовування слів не повинно бути механічним, що кожне слово повинно бути зрозумілим, правильно вимовленим, прочитаним і написаним. Лише після того, як слово отримує у свідомості учня чіткий змістовий, слуховий та графічний образ, слід розпочинати роботу над його запам'ятовуванням.

Для запам'ятовування лексики дуже важливою є участь всіх видів пам'яті: зорової, яка тренується шляхом читання чи написання слів; слухової, яка розвивається під час сприйняття іноземної мови на слух і у процесі усного мовлення; моторної, участь якої пов'язана з роботою органів мовлення і актом письмової фіксації слів, і, нарешті, логічної, при допомозі якої відбувається повне осмислення і всебічне обдумування засвоєного матеріалу.

Робота над лексикою має відбуватися паралельно в двох напрямках: вчити окремі, ізольовані слова і працювати над лексикою в тексті. Запам'ятовування окремих слів має деякі труднощі. Така робота не проводиться із жодної іншої навчальної дисципліни, але вона має першочергове значення при вивченні іноземної мови, оскільки не можна обмежуватися розумінням слова у даному конкретному контексті, на знаючи основних значень окремого слова як самостійної одиниці словникового запасу мови. Для засвоєння ізольованих слів дуже важливим є їх розташування у певній системі, оскільки це полегшує запам'ятовування. Досвід показує, що слова, згруповані за тематичним принципом, запам'ятовуються легше і засвоюються більш міцно, ніж слова, які не об'єднані тематичною єдністю. Тому слід привчити учнів у першу чергу запам'ятовувати слова переважно в їх тематичному зв'язку. З цією метою слід навчити учнів складати свій власний словник і розташовувати в ньому слова за окремими темами [2:36].

Спочатку робота стосовно укладання такого словника повинна проводитися у класі, під керівництвом учителя; у старших класах учні повинні виконувати цю роботу самостійно. Необхідно вимагати від учнів засвоєння іменників у називному відмінку однини з означеним артиклем, а також запам'ятовувати форми множини і закінчення родового відмінка; дієслів у неозначеній формі, сильних дієслів німецької мови у трьох основних формах. Слід звертати увагу учнів на те, що у випадку розбіжності керування дієслів в німецькій та українській мовах необхідно враховувати особливості керування такого дієслова. Прикметники слід запам'ятовувати в короткій формі і звертати особливу увагу на ступені порівняння, які відхиляються від норм. Запам'ятовування прийменників повинно бути тісно пов'язане із знанням їх багатозначності та із врахуванням їх керування [2:37]. «Виховуючи в учнів інтерес до самостійної роботи над лексикою, необхідно забезпечити розуміння того, що слова як будівельний матеріал мов, можуть виражати завершену думку лише при допомозі граматичних засобів, які разом із основним словниковим фондом мови складають її основу, сутність її специфіки. Отже, під час роботи над лексикою учні повинні правильно використовувати правила словозміни і правила поєднання слів у реченні [2:38]».

Для самостійної роботи щодо засвоєння лексики, яка вивчається, та розвитку навичок усного мовлення можна рекомендувати наступну систему усних та письмових вправ, ефективність яких підтверджується практикою: 1) багаторазове читання вголос тексту, що містить лексику, яку учні повинні засвоїти, а також читання раніше опрацьованих розділів з метою повторення; 2) складання коротких нескладних речень на німецькій мові з використанням нових слів (усно та письмово); 3) постановка запитань на німецькій мові за змістом прочитаного тексту з використанням у них слів, які тренуються, відповіді на ці питання (усно та письмово); 4) складання на українській мові нескладних речень, які включають слова, що закріплюються, усний чи письмовий переклад цих речень на німецьку

мову в стверджувальній, заперечній та питальній формі (за умови, якщо це можливо по змісту); 5) складання нескладного зв'язного тексту на певну тему з максимальним використанням слів, вивчених у зв'язку із даною темою [2:38].

Цілі та завдання вивчення німецької мови, особливості змісту і методики викладання предмета на старшому етапі навчання, а також педагогічні фактори обумовлюють необхідність повторення та систематизації визначеного програмою мовного матеріалу, цілеспрямовану, керовану його активізацію у процесі виконання вправ всіх типів. Це, в свою чергу, вимагає удосконалення методики роботи з навчальними текстами, інтенсифікації самостійної роботи учнів, постійного контролю їх навчання з усіх видів мовленнєвої діяльності і аспектів мови, виховання в них зацікавленого ставлення до збагачення свого словникового запасу [7:23].

Велике значення для вирішення таких завдань має принцип комплексності у навчанні, під яким розуміється взаємообумовленість напрямків навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і всіх аспектів мови при збереженні специфіки і основної цілеспрямованості кожного з них окремо (П.Б.Гурвич, С.К.Фоломкина, С.Ф.Шатілов та ін.). Так, раціональне використання даного принципу на певному етапі роботи над мовним матеріалом у сполученні з прийнятими у школі принципами навчання іноземної мови (принципами функціональності, комунікативної спрямованості, ситуативної обумовленості та ін.) може сприяти удосконаленню лексичної сторони усного мовлення і читання.

Стосовно проблеми подолання мовних труднощів під час самостійного читання необхідно зазначити, що учнів потрібно цілеспрямовано навчати прийомам ознайомлювального читання, до яких вони часто звертаються на рідній мові. Під час ознайомлювального читання не вимагається повне та точне розуміння прочитаного. Ступінь розуміння може бути різним (від 70 до 100%, включаючи всю основну інформацію [9:23]). Необхідно навчити учнів виокремлювати в тексті так звані «сміслові віхи», тобто слова і групи слів, в яких закладено основний зміст; відносити інформацію до важливої чи другорядної; розуміти загальний логічний план викладу, тобто встановити смислові відношення між частинами тексту; об'єднати окремі факти у смислове ціле; розвивати вміння вірогідного прогнозування.

У книгах для читання всі нові слова представлені однаково, в той час, як у тексті є і такі слова, про значення яких не можна здогадатися, і слова, значення яких визначається по аналогії із словами рідної мови чи при допомозі аналізу словотворчих елементів. Незнайоме слово (і похідні від нього), яке часто зустрічається у даному тексті чи розділі, необхідно подавати з перекладом перед текстом, а слово, яке зустрінеться лише один раз, рекомендується не виносити в коментар, його переклад можна дати тут же в тексті, в дужках. Кожне слово (і всі його похідні) першої групи слід було б проаналізувати з точки зору повторюваності його у даному тексті (у тематичному розділі). Слова другої групи (про знання яких нескладно здогадатися) не рекомендується виносити у список нових слів і подавати коментарі. Слова, значення яких визначається із деякими труднощами, доцільно подавати з перекладом в кінці тексту.

Укладаючи рекомендації, які полегшують розуміння змісту тексту під час самостійного читання, важливо враховувати той факт, що не всі слова у тексті несуть однакове інформативне навантаження. Учні можуть не зрозуміти змісту кількох речень, однак, це не завадить розумінню тексту в цілому, виокремленню потрібної інформації. Іноді ж неправильне тлумачення лише одного слова чи однієї фрази може призвести до того, що подальше читання втрачає зміст [9:24]. Під час самостійного читання немає кому виправити ці помилки, тому доцільно було б виділяти в тексті (можливо, курсивом) основні смислові віхи, які містять основну змістову інформацію. Саме на них учні будуть концентрувати свою увагу під час читання

Робота із текстами для класного і домашнього читання має велику питому вагу у навчальному процесі в старших класах, коли читання носить чітко виражений пізнавальний характер. Навчальні тексти мають значні дидактичні можливості для розвитку усного мовлення і збагачення словникового запасу учнів.

Керована активізація лексичних одиниць у процесі самостійного читання і подальшого обговорення на уроці прочитаного передбачає чітку цілеспрямованість всіх вправ-завдань, систематичну повторюваність в них необхідних лексичних одиниць, сполучення усних форм роботи з письмовими, взаємозв'язок роботи над лексикою із змістовим аналізом прочитаного тексту, свідоме прагнення учнів закріплювати ті лексичні одиниці, які вивчаються, усвідомлення ними значення кожного виду роботи для розширення активного словника. «Цільові завдання за текстом слід формулювати таким чином, щоб вони допомогли учням правильно зрозуміти зміст тексту і вірно спрямовували їх увагу на ті елементи змісту тексту і його мовної форми, які представляють найбільший інтерес на даному етапі навчання [7:24]». Процесом читання тексту і подальшого його аналізу необхідно керувати таким чином, щоб потреба учнів у розумінні і запам'ятовуванні окремих лексичних одиниць визначалась їх бажанням зрозуміти зміст того, що читається, і потребою сказати щось із приводу прочитаного.

Організуючи самостійну роботу з текстами для домашнього читання, необхідно переконати учнів у тому, що домашнє читання – серйозна робота, яка вимагає великої і складної розумової діяльності, уяви, пам'яті і вольових зусиль, і що однією із важливих умов розуміння того, що читається, запам'ятовування необхідного мовного матеріалу і збагачення словникового запасу є не однократне читання текстів [7:24].

Читаючи текст повторно, учні виконують завдання, спрямовані на розуміння окремих деталей змісту і запам'ятовування необхідних лексичних одиниць. Зазвичай систематично та цілеспрямовано читають досить мало учнів, більшість школярів обмежуються текстами підручника та книгами для читання, які входять до навчально-методичного комплексу. Однією із причин цього є відсутність мотивації. Учні ставляться до читання як до навчального завдання. Для більшості з них читання на німецькій мові втратило свій основний зміст: отримання інформації, розширення кругозору, підвищення культурного рівня. Інтерес до читання знижується від класу до класу [9:22].

Інша причина тісно пов'язана з першою і полягає в тому, що під час читання іншомовного тексту учні стикаються із труднощами: вони не знають значень багатьох слів, їм доводиться часто звертатися до словника, що робить читання нецікавим, а учні швидко втомлюються. Щоб привчити їх до самостійного читання на німецькій мові методисти рекомендують наступні напрямки вирішення проблеми: 1) формувати мотивацію даного виду мовленнєвої діяльності, прививати інтерес до читання; 2) навчити учнів долати мовні труднощі під час читання, вилучати інформацію із тексту. Формування мотивації читання на німецькій мові тісно пов'язане із самою діяльністю. В основі мотивації читання лежить усвідомлення учнями його користі і необхідності, а також передчуття задоволення, яке дає сам процес читання чи досягнення мети читання – отримання інформації.

Вдало дібрані і добре опрацьовані тексти будуть сприяти розвитковій інтересу учнів до даного виду мовленнєвої діяльності, ці тексти повинні відповідати віковим інтересам дітей, відображати міжпредметні зв'язки. Доцільно дати учням вказівки стосовно того, як їм необхідно орієнтуватися у текстах з точки зору їх змісту; дати завдання факультативного характеру, які будуть спрямовувати увагу школярів на змістову сторону того матеріалу, який вони читають, а також коментар, який частково знімає мовні труднощі і полегшує розуміння під час самостійного читання. Тексти для читання слід добирати так, щоб кожен учень зміг знайти у книзі для читання матеріали, які його цікавлять. Бажано було б об'єднати тексти у тематичні розділи [9:23].

Щоб учень зміг зорієнтуватися у розділі, доцільно подати резюме на початку кожного тексту. Форма резюме може бути різною: у кількох реченнях коротко викладається основний зміст тексту; у скороченому варіанті подається початок оповідання на рідній мові; при допомозі кількох речень описується ситуація, читача вводять в курс справи; наводяться одне-два речення із тексту, які відображають основну ідею оповідання, чи найважливіший епізод; у кількох реченнях дається основна ідея тексту. До текстів можна скласти завдання, які допоможуть учням краще осмислити прочитане, виокремити головне у змісті, зрозуміти основну ідею; будуть стимулювати їх розумову діяльність.

Первинні навчальні дії з лексичними одиницями передбачають виконання так званих мовних вправ, які дозволяють визначити, виокремити та відпрацювати специфічні труднощі засвоєння конкретного мовного матеріалу і тим самим сприяють створенню орієнтовної основи для мовленнєвих дій на наступному уроці, прискорюють та полегшують оволодіння лексичними одиницями у процесі мовленнєвої практики. «Умовно виокремлюють вправи, безпосередньо пов'язані із змістом тексту, який читається, і вправи, у яких лексичні одиниці розглядаються ізольовано від тексту. Якщо перші спрямовані в основному на засвоєння внутрішньої (смысловой) сторони лексичних одиниць, то другі переважно спрямовані на запам'ятовування чи утримання в пам'яті зовнішньої сторони лексичної одиниці (її написання та звучання), тобто на закріплення у пам'яті учнів зоро-слухо-рухового образу лексичної одиниці [7:24].

Наведемо приклади першої та другої підгруп вправ. Перша підгрупа вправ: 1) визначте, якій частині тексту можна було б дати заголовок наступним словом (словосполученням, реченням); 2) визначте, у якому із наступних значень ... вжите дане слово у тексті; 3) визначте, хто із персонажів промовляє такі слова ...; 4) знайдіть у тексті слова, які зустрічаються кілька разів, подумайте, чому вони повторюються; 5) поставте питання до тексту і включіть до них, де можливо, наступні слова ... Друга підгрупа вправ: 1) пригадайте синоніми (антоніми) до слів ...; 2) пригадайте, які ви знаєте приказки та прислів'я або вірші, у яких є наступні слова ...; 3) згрупуйте слова, які позначають вчинки людей, їх внутрішній стан, їх взаємовідносини; слова, в яких міститься опис природи, місцевості, предметів або речей. Дані вправи рекомендується виконувати для повторення та семантизації тієї активної лексики, яка є необхідною в конкретній навчальній ситуації [7:25].

У старших класах практикується також реферування статті, бесіда за прочитаним, іноді переклад (вбірково). Доцільними для підготовки до реферування можуть бути такі вправи, як: підкреслити у статті слова, які виражають головну думку; передати основний зміст одним реченням (декількома реченнями). Ця робота проводиться більш ефективно, якщо враховуються інтереси та нахили учнів. Наприклад, обираються коментатори з різних питань: спорт, мистецтво, політика, економіка, наука. Іноді учні міняються ролями, наприклад спортивний коментатор стає політичним оглядачем [8:41]. Це дозволяє розширити загальний кругозір учнів, вирішувати загальноосвітні завдання, і, звісно, підвищує рівень практичного володіння мовою.

Отже, самостійна робота учнів під час вивчення німецької мови, зокрема засвоєння лексики та удосконалення навичок читання, має важливе значення у досягненні цілей навчання, передбачених програмою. Якщо самостійна робота ведеться систематично, вона, без сумніву, сприяє міцному засвоєнню німецької мови у єдності з розвитком прийомів навчальної праці учнів. У результаті систематичної та правильно організованої самостійної роботи учнів над лексикою вони здобудуть необхідний запас слів і вміння користуватися ними. Вміла організація самостійної роботи сприяє формуванню в учнів важливої риси характеру – ініціативності.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Виленкина Е.Э. Методика самостоятельной работы учащихся старших классов по лексике. /Иностранные языки в школе. - 2010. - № 8. - С. 35-39.
3. Вишневецький О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1989. – 224 с.
4. Вишневецький О.І. Методика навчання іноземних мов: Навч. посіб. – 2 –ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2011. – 206 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. /Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
7. Нуриахметов. Г.М. Самостоятельная работа старшеклассников с лексикой. /Иностранные языки в школе. - 1988. - № 3. - С. 23 -27.



8. Паршина И.В. Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку. /Иностранные языки в школе. - 1987. - № 2. - С. 40- 41.
9. Поздеева Е.К. О самостоятельном чтении учащихся на иностранном языке. /Иностранные языки в школе. - 1990. - № 2. - С. 22 -24.
10. Разинов П.А. Проблема самообразования и самообучения иностранному языкув школе. /Иностранные языки в школе. - 1989. - № 4. - С. 8 -14.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Токарєва** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* актуальні проблеми методики викладання німецької мови в середній школі.

УДК 378.147.091.33:811.111

## НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ

**Тетяна ТРУХАНОВА (Кропивницький, Україна)**

*Т.І. Труханова. Навчання майбутніх вчителів англійської мови організації та проведення рольової гри.*

*В статті розглядається проблема навчання майбутніх вчителів організації та проведення рольової гри на уроках англійської мови. Обґрунтована необхідність навчання студентів розробляти рольові ігри. Розглядаються етапи рольової гри, їх зміст, пропонуються вправи та завдання, ролі. Особливу увагу приділяється проблемі формування ситуацій для рольової гри. Надається аналіз ситуацій, запропонованих у діючих підручниках з англійської мови та аналіз типових помилок в ситуаціях, розроблених студентами 4-го курсу мовного ВНЗ.*

*Ключові слова:* рольова гра, ситуації, підручники, ролі, завдання, підготувати рольову гру, організувати рольову гру.

*Tetiana Trukhanova. Teaching future teachers of English to organize and realize role plays.*

*The article deals with the problem of teaching future teachers how to prepare and organize role play at the English lessons. The need to teach students how to develop role plays is founded. The stages of role play organization, their content are described. Exercises, tasks, roles are suggested. Special attention is paid to the problem of creating situations for role play. Those situation 1) suggested in modern textbooks and 2) created by students are analysed.*

*Keywords:* role play, situations, textbooks, roles, tasks, prepare role play, organize role play.

Рольова гра – це один з методів сучасних ігрових інтерактивних технологій [1], які зараз набувають поширення в практиці навчання іноземних мов. Безумовно, цей метод дуже цінний, оскільки він може застосовуватись у спілкуванні з метою встановлення і підтримки соціальних контактів, стосунків, ролей; обговорення шляхів вирішення проблем, знаходження та надання інформації; для спілкування по телефону; обговорення ідей та інше. Тобто, цей метод, як ніякий інший сприяє не лише формуванню навичок та вмінь говоріння, а й соціальної компетенції. Щодо цієї компетенції, то ми повинні визнати, що на уроках не так вже багато можливостей для її розвитку, і це доводить особливу цінність рольової гри для формування здатності «вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею»[4, с. 14].

Рольова гра, на думку Керол Лівінгстоун, це діяльність, що дає можливість учневі практикуватись у мові, аспектах рольової поведінки і виконанні ролей, які, можливо, треба буде виконувати у реальному житті [6, с. 22].

Не зважаючи на те, що в методичній літературі проблема підготовки, організації та проведення рольової гри розглядається вже протягом десятків років [2, 3, 5, 6, 7], поки що ми не можемо стверджувати, що вчителям іноземної мови досить легко інтегрувати рольову гру в навчальний процес, до того ж у чіткій відповідності до вимог програми. Логічно передбачити, що рольову гру варто застосовувати в кінці тематичного циклу, коли вже засвоєний мовний та мовленнєвий матеріал.

Вчителі ставляться позитивно до використання рольових ігор, але використовують їх нечасто з різних причин: «не вистачає часу»; «спробувала: учням не сподобалося», «гра не вдалася»; «дуже складно розробити: вимагає багато часу» та інші.

Однією з причин не досить широкого використання рольових ігор в практиці навчання англійської мови є й те, що не у всіх підручниках та книжках для вчителя ми знаходимо стислі, доступні, практично цінні рекомендації щодо рольової гри. Розглянемо це докладніше.

В підручнику О.Карпюк «Англійська мова» для 11 класу передбачено застосування рольової гри в 14 завданнях.

Перш, ніж аналізувати ці завдання, згадаємо вимоги до рольової гри: вчителю необхідно 1) враховувати потреби, інтереси, життєвий досвід учасників гри, 2) ретельно відбирати мовні засоби; 3) забезпечувати інформаційну підтримку в разі необхідності, 4) пропонувати життєві ситуації, або ситуації максимально наближені до реального життя, 5) пропонувати ситуації, що **мотивують** до висловлення власної думки.

57 % завдань в підручнику повністю відповідають зазначеним вимогам: вп.2 ст.13; вп.8 ст.92; вп.4 ст.116; вп.6 ст.120; вп.4в ст.195; вп.6в ст.205; вп.7 ст.224; вп.4 ст.254. Всі інші завдання лише частково відповідають вищезазначеним вимогам.

Так, рольова гра вп.6 ст.63 пропонує ситуацію, далеку від життєвої: пропонується, що 11-класник піде в центр зайнятості для молоді, щоб дізнатися інформацію, потрібну старшому товаришу??? Крім цього, ситуація не відповідає життєвому досвіду: цілком ймовірно, що учні 11 класу ніколи не були в центрі зайнятості. Вп.3 ст. 152, вп.7 ст.190-191 мають недостатню інформаційну підтримку. Вп.1 ст.176 це фактично інтерв'ю, яке можна застосувати лише на пропедевтичному етапі. Вп.1в ст.193 не мотивує до висловлення власної думки: учням пропонується рольова гра-інтерв'ю між професійним критиком і журналістом на тему «Що таке хороша рецензія?». Важко уявити, що учням цікава ця тема. Вп.3а ст.220 не відповідає життєвому досвіду учнів, у запропонованій ситуації (очевидно, що друг Елізабет – Роджер став наркоманом і дівчинка повинна з ним серйозно поговорити) складно розібратися навіть професійному досвідченому психологу.

В підручнику А.Несвіт «Англійська мова» для учнів 10-го класу рольових ігор взагалі не передбачено.

В підручнику О.Карпюк «Англійська мова» для 5 класу заплановано проведення 4 рольових ігор: 'Improve your English', 'Fortune-Teller', 'Interview', 'Your class will have a party'. Вони в основному відповідають вимогам.

Таким чином, з вищенаведених прикладів зрозуміло, що не всі автори підручників пропонують застосовувати рольові ігри, хоча багатьма методистами визнається їх висока дидактична цінність. Ті рольові ігри, що наводяться в підручниках, іноді потребують удосконалення. Звідси випливає висновок, що майбутніх вчителів англійської мови треба навчати розробляти рольові ігри, а також удосконалювати ті, що є в підручниках.

Навчання методиці організації та проведення рольових ігор відбувається під час лекції та практичного заняття, присвячених сучасним технологіям навчання. Першим завданням буде навчання правильно з методичної точки зору формулювати завдання.

Студентка Грицюк Н. підготувала рольову гру за підручником А.Несвіт «Ми вивчаємо англійську мову» для 7-го класу, Unit 4, lesson 5 p. 140 «Cinema parade».

Recently we've discussed the topic of Cinema parade. Today we will focus our attention on Disney characters. Imagine you are three Disney characters that are persuading to watch exactly the film with his or her participation.

P1: You are Rapunzel. Your task is to present arguments to watch the film with your participation.

P2: You are Mickey Mouse. Your task is to present arguments to watch the film with your participation.

P3: You are Donald Duck. Your task is to present arguments to watch the film with your participation.

Аналіз цієї ситуації дає змогу зробити висновок, що вона не відповідає потребам, інтересам, життєвому досвіду учнів. Вищеназвані герої мультиків цікаві скоріше першокласникам, а не учням 7-го класу. Ситуація також далека від реального життя і не мотивує учнів до висловлювання. Ролі, що пропонуються учням, досить одноманітні. Висновок: ситуація потребує удосконалення.

Рольова гра за підручником О.Коломінової «English, 9» для 9-го класу за темою ‘Information and Communication Technologies’, ст. 38-40. Студентка Сокур К. передбачила повторення кліше для рольової гри, а також учні отримали завдання підготувати вдома як мінімум три аргументи про шкідливість комп’ютерної залежності та підготували приклади з життя (преси, інтернету) того, як можна подолати комп’ютерну залежність.

T: Recently, we’ve discussed the topic “Information and Communication Technologies”, advantages of technologies in particular. Today we will focus our attention on disadvantages of computers. Form five groups of four. In each group there will be two so-called “computer-dependent people” and two students will try to save “computer-dependent people” from their addiction. Take turns to express yourself and do not repeat the same arguments.

Ситуація близька до реального життя, відповідає потребам, інтересам, життєвому досвіду 9-ти класників, мотивує до висловлення власної думки. Вчитель пропонує учням самостійно знайти інформаційну підтримку та відібрати мовні засоби. Висновок: ситуація майже досконала. Єдине зауваження, що вона спрацює лише для сильних учнів, слабкі не зможуть взяти участь у рольовій грі. Для слабких учнів можна запропонувати картки підтримки (ключові слова, початки реплік, малюнки, схеми та ін.).

Розглянемо етапи гри та зміст кожного з них. А.Конишева [2, с.31] вважає, що гра складається з 4 етапів: етап підготовки, етап пояснення, етап проведення і етап аналізу та узагальнення. Етап підготовки починається з розробки сценарію, а також плану проведення гри. На етапі пояснення визначаються режими роботи, проблема, ситуація. Учні отримують інструкції, ознайомлюються з правилами. Під час 3 етапу учні розігрують запропоновану ситуацію, виконують ролі. На заключному етапі учні обмінюються враженнями, вчитель констатує результати, відмічає помилки, робить висновок. На нашу думку логічно другий і третій етапи об’єднати. Тоді перший етап – підготовчий (пропедевтичний), другий – проведення рольової гри з попереднім поясненням, третій – аналіз та узагальнення.

Як відомо, рольова гра має бути ретельно спланована, підготовлена та організована. Бажано по максимуму використовувати матеріали підручника, тому ще це суттєво економить час вчителя. Розглянемо це на прикладі діалогу з підручника Алли Несвіт «Ми вивчаємо англійську мову» для 5-го класу в.п.1. ст. 86. Це діалог-домовленість, в якому учні домовляються про зустріч для гри в шахи. На першому етапі відпрацьовується на основі діалогу-зразка прийнятна вимова, наголос, ритм, інтонація в репліках, які очевидно будуть використовуватися в майбутній рольовій грі. Велика увага приділяється міміці, жестам та іншим екстралінгвістичним факторам. Вид вправи – імітативна, тип – рецептивно-репродуктивна. Також на цьому етапі здійснюється перевірка розуміння діалогу.

В наступній вправі так само застосовується і рецепція, і репродукція; імітація ускладнена тим, що учень сам обирає репліку. Ця вправа передбачає роботу в парах для засвоєння кліше. Учня пропонуються на картках такі завдання.

Task 1. You and your friend are going to spend time together.	
P1: Suggest one day of the week to meet. You may use: How about Thursday? Is Tuesday OK? Let’s meet on Friday.	P2: Agree to meet, using:  Great! That’s a good idea! Friday seems to be fine.

Фактично, учні створюють три діалогічних одиниці спочатку з опорою на картку, потім без неї. Проговорюють 12 реплік завдяки зміні ролей.

Task 2. You and your friend are going to spend time together.	
P1: Suggest one day of the week to meet. You may use: How about Thursday?	P2: You can’t agree to meet because you’ll be busy. You may use: No, I have to ... (visit my granny, take care

Is Tuesday OK? Let's meet on Friday.	of my little sister, help my mother do the shopping, take my music lessons etc.) I'm afraid I can't. I'm sorry, but I can't.
---	--

На цій самій сторінці підручника наводяться кліше для відмови від запрошення. Ми також використовуємо їх у завданні 2 (I'm afraid I can't. I'm sorry, but I can't).

Наступним завданням може бути тренування заповнювачів мовчання. З цією метою учням пропонується завдання використати якомога більше заповнювачів мовчання в діалозі-зразку. Список заповнювачів мовчання опрацьовується заздалегідь і засвоєння цього матеріалу не справа одного уроку, ця робота проводиться якщо не постійно, то систематично (I say, look here, let me see, you know, well, mmmm, oh, really, I see, good, how nice etc.). Наводимо приклад декількох перших реплік з доданими заповнювачами.

Steve: **Really**, this game is fun. Let's organize a chess club.

Tom: **You know** that's a great idea. We can meet at my house. **Let me see...** Is Monday OK?

Steve: **Mmmm**, no, I have to take care of my little sister...

Далі даємо завдання учням драматизувати цей діалог із заповнювачами мовчання. Під час драматизації слабкі учні можуть користуватися картками з опорами: діалог з пропущеними репліками, словами, фразами. Чим гірше учень володіє мовою, тим більше опор. Тим самим ми індивідуалізуємо мовну підтримку, яка необхідна школярам.

Ще одне завдання – колективне складання діалогу на основі ситуації, яка нагадує вихідну, але має певні відмінності. Наводимо приклад такої ситуації.

P1: You love tennis. Suggest your friend to meet some day next week to play tennis together. Try to find out what day of the week will be appropriate.

P2: You like tennis too. The idea to play tennis seems beautiful. But you are very busy next week: on Monday you go to the cinema with your sister, on Tuesday you have to clean your room, on Wednesday you are going for a walk with your friend Mary, on Thursday you have to prepare for writing a test in English.

Учні складають репліки діалогу. Репліки обговорюються на предмет відповідності завданню, мовної грамотності, потім їх записують. На виході ми отримуємо діалог з 10-12 реплік. Це завдання можна повторити ще раз усно з іншим мовним наповненням. На наш погляд, не варто повторювати це завдання більше двох разів.

Таким чином, на пропедевтичному етапі доцільно передбачити відпрацювання на основі діалогу-зразка прийнятної вимови, наголосу, ритму, інтонації. Велика увага приділяється міміці, жестам та іншим екстралінгвістичним факторам. На першому етапі учням пропонують завдання для засвоєння кліше, заповнювачів мовчання, драматизація діалогу, колективне складання діалогу за дещо зміненою порівняно з діалогом-зразком ситуацією.

Другий етап починається з ознайомлення учнів з ситуацією для рольової гри. Пропонуємо завдання для рольової гри, розроблених студенткою 4-го курсу Стороженко С., яке в основному відповідає вимогам, зазначеним вище.

Рольова гра за підручником О.Коломіної «English, 9» для 9-го класу (Unit 1 'School' pp. 29-59, lesson 'Our class rules').

T: The school wants to create new rules for school which can suit everyone (both teachers and pupils). That's why the administration of the school asks not only teachers but pupils to offer their ideas. You should also pay attention to a set of rules which are suggested to pupils by the author of the book. During the discussion you may change, delete or add some rules.

All other students are to listen carefully and then to vote for the new list of rules. If you don't like anything you may put a veto by the majority or ask to change something in a particular rule you don't like.

P1: You are the principle, a woman/man who thinks that the school needs some changes but children still should be under strict control of teachers.

P2: You are the teacher who has suggested that idea of creating new rules and who thinks that times have changed and the school should pay more attention to desires and rights of pupils.

P3: You are the teacher who is completely against the idea of changing rules. Moreover you don't support the idea of discussing it with the pupils as you think that in that case pupils will spin out of control.

P4, P5: You are two students who have been invited to the discussion to represent pupils of the school. You are the most radical members of the discussion who think that almost all rules are old and should be changed.

Для успішного проведення другого етапу дуже важливо забезпечити відповідні умови: визначитись, скільки учнів братимуть участь у грі, чи досить місця для її проведення, які предмети використати для симуляції, обдумати, скільки часу піде на гру, підготувати спеціальну таблицю, в яку записувати помилки учасників (наприклад, з такими графами: лексика, граматики, вимова, кліше, синтаксис та ін.). Фіксація помилок допоможе якісно провести роботу з помилками після рольової гри. Всі методисти одностайні в думці, що під час самої гри не варто виправляти помилки. А на наступному уроці буде можливість організувати це ефективно. Взагалі під час перебігу рольової гри вчитель не має права в неї втручатися. Керол Лівінгстоун пише, що добре підготовлена рольова гра йде сама собою, без вчителя. Краще заздалегідь розробити разом з учнями умови, яких слід дотримуватися під час гри (наприклад, кожен повинен брати участь, використовувати кліше, бути ввічливим, не переривати один одного і т.д.).

Третій етап рольової гри передбачає аналіз та узагальнення результатів рольової гри. Варто це зробити на цьому ж самому уроці. Учні обговорюють, чи задоволені вони результатами гри, чи вона сподобалася, чи все було зрозуміло (зокрема завдання на картках); чого, на їхню думку не вистачало; чи всі учні добре працювали (особливо це стосується роботи у групах), як зробити, щоб наступного разу було краще.

Рольова гра має велику дидактичну цінність. Тому варто застосовувати її майже в кожному тематичному циклі. До рольової гри необхідно ретельно готуватися, зокрема якісно організувати перший, пропедевтичний етап. На цьому етапі доцільно передбачити відпрацювання на основі діалогу-зразка прийнятної вимови, наголосу, ритму, інтонації. Треба приділити велику увагу міміці, жестам та іншим екстралінгвістичним факторам, а також запропонувати завдання для засвоєння кліше, заповнювачів мовчання, застосувати драматизацію діалогу, колективне складання діалогу за дещо зміненою порівняно з діалогом-зразком ситуацією.

На другому етапі важливо забезпечити відповідні умови для успішного перебігу рольової гри.

На третьому, заключному етапі відбувається аналіз рольової гри та узагальнення її результатів.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Борецька Г. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи // *Іноземні мови*. – № 2. – 2010. – С. 23-26.
2. Коньшева А.В. *Современные методы обучения английскому языку*/ А.В.Коньшева. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – С. 31.
3. Олейник Т.И. Методические рекомендации по обучению английской диалогической речи учащихся 7 класса средней общеобразовательной школы с использованием ролевой игры. –К.: Радянська школа, 1985. – 40 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу// *Іноземні мови*. – № 2. – 2010. – С. 11-17.
5. Черниш В.В. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови // *Іноземні мови*. – № 4. – 2010. – С. 7-15.
6. Livingstone C. *Role Play in Language Learning*. – М.: Высшая школа, 1988. – 127 с.
7. Mелвер N. How do I organize my students into groups // *Іноземні мови*. – № 4. – 2001. – С. 22-23.

#### **Підручники, посібник**

1. Карпюк О.Д. *Англійська мова: Підручник для 11 класу Загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту*. – Тернопіль: Видавництво «Астон», 2013. – 296 с.
2. Коломінова О.О. *English, 9: підручник з англійської мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.(п'ятий рік навчання)*. – К.: Ін-т сучас. підруч., 2009. –272 с.

3. Мирошниченко А.І. Усі уроки англійської мови. 5 клас. 12-річна школа. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 288 с.
4. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 224 с.
5. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: Підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2007. – 256 с.
6. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2010. – 304 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Труханова** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* методика викладання іноземної мови.

УДК 371.382:81'243

## МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Лариса ХОРУНЖА (Харків, Україна)**

*Розвиток науки й техніки дав викладачам іноземних мов та студентам нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних ідей, перетворюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студента.*

*Досвід інтерактивного навчання свідчить, що за допомогою його форм, методів та засобів можна досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, що важко виконати в пасивному навчанні, де студент виступає в ролі "об'єкта" навчання: ефективно формувати пізнавальні мотиви, виховувати системне мислення, що полягає в розумінні не тільки природи і суспільства, але й себе, свого місця у світі; навчати мислительчій та практичній роботі, вмінням приймати рішення тощо. Сутність інтерактивних методів полягає в зміні суб'єктно-об'єктних відносин: студент перетворюється в керівника процесу пізнання, при цьому активно реалізується його природна допитливість, навчання перестає бути нудною, рутинною роботою, тобто використання активних методів стає елементом позитивної мотивації студента.*

*У даній статті визначено суть, місце та типи дидактичних ігор як одного з інтерактивних методів навчання. Обґрунтовано дидактичні умови, за яких досягається педагогічний ефект застосування гри. Виходячи зі структури гри, виділено основні етапи у методиці її організації та проведення.*

**Ключові слова:** гра, дидактичний, інтерактивний, студент, метод навчання, активний метод, викладач.

*Развитие науки и техники дал преподавателям иностранных языков и студентам новые формы коммуникации, новые типы решения абстрактных и конкретных идей, превращая преподавателя с авторитарного транслятора готовых идей во вдохновителя интеллектуального и творческого потенциала студента.*

*Опыт интерактивного обучения свидетельствует, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, которые трудно выполнить в пассивном обучении, где студент выступает в роли «объекта» обучения: эффективно формировать познавательные мотивы, воспитывать системное мышление, которое заключается в понимании не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; учить мыслительческой и практической работе, умению принимать решения и т.п. Суть интерактивных методов заключается в изменении субъектно-объектных отношений: студент превращается в руководителя процесса познания, при этом активно реализуется его природная любознательность, обучение перестает быть скучной, рутинной работой, то есть использование активных методов становится элементом положительной мотивации студента.*

*В данной статье определены суть, место и типы дидактических игр как одного из интерактивных методов обучения. Обоснованы дидактические условия, при которых достигается педагогический эффект применения игры. Исходя из структуры игры, выделены основные этапы в методике ее организации и проведения.*

**Ключевые слова:** игра, дидактический, интерактивный, студент, метод обучения, активный метод, преподаватель.

*The development of science and technology nowadays has given the teachers of foreign languages and their students new forms of communication, new types of abstract and concrete ideas solutions, transforming a teacher from an authoritarian ready-made ideas translator into an inspirator of intellectual and creative students' potential.*

*Interactive activity in the classroom involves the organization and development of dialogic communication, leading to mutual understanding, interaction, to jointly solved common, but important for each participant, tasks. Interactive is deprived of such mistakes dominance as a speaker and predominance of*

*one thought over others. During the dialogue training, students learn to think critically, solve complex problems based on the analysis of circumstances and relevant information, weigh alternative thoughts, make informed decisions, participate in discussions and communicate with other people.*

*The didactic game is particularly interesting among the variety of interactive methods. Indeed, modern teaching methods of any discipline, a foreign language in particular, can not be imagined without the use of a game elements. After all, games in the classroom always cause a students' keen interest, and excite their activity. Didactic games are used at different stages of learning: studying of new material, fixing and repetition. Various types of games can be used: reproductive, part-searching and creative games with role-playing elements, as well as without them. The peculiarity of the didactic game is that it gives teachers an opportunity to exercise, train, develop mental activity, the ability to form basic positive personality traits and students' relationship in an accessible and attractive game format.*

*This article defines the essence, place and types of didactic games as one of the methods of interactive teaching. Didactic conditions, due to which pedagogical effect of interactive teaching methods is achieved, are grounded. According to the structure of a game, general stages of its methodology and organization are given.*

**Key words:** game, didactic, interactive, student, teaching method, active method, teacher.

**Постановка проблеми.** Одним з основних завдань, що стоять перед сучасною вищою школою, є виховання активного ставлення до здобуття знань, особливо з іноземної мови, навчання студентів самостійно мислити та оперативно приймати рішення. Мінливі умови ринкових відносин, глобальні процеси інтеграції, усе ширша інтелектуалізація праці, інформатизація суспільства вимагають від спеціалістів не тільки відповідного обсягу фундаментальних знань, професійної компетентності, а й високого інтелектуального розвитку, певних особистісних якостей, нового типу розумової діяльності, що характеризується мобільністю мислення.

Розвиток науки й техніки дав викладачам іноземних мов та студентам нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних ідей, перетворюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студента.

Багато основних методичних інновацій пов'язано сьогодні із використанням на заняттях з іноземної мови так званих інтерактивних методів навчання. Особливий інтерес викликає *дидактична гра*, обґрунтування методики та організації якої є **метою даної статті**. Визначення структури дидактичної гри, яка б відрізняла її від іншої діяльності студентів, та виділення основних етапів у методиці її викладання представляють собою **завдання даної статті**.

**Аналіз досліджень.** Гра (за А. Петровським) — форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення опредметнених дій, в предметах науки і культури [4]. У грі як в особливому виді суспільної практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання, а також засвоєння предметної і соціальної дійсності; інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості. Наприклад, для дітей дошкільного віку гра є провідним типом діяльності.

Теорію гри, що виходить з визнання її соціальної природи, розробляли Є. Аркін, Л. Виготський, О. Леонтьєв та інші [1; 3]. Пов'язуючи гру з орієнтованою діяльністю, Д. Ельконін визначає гру як діяльність, під час якої створюється і вдосконалюється управління поведінкою [2, с. 287].

**Виклад основного матеріалу.** Досвід інтерактивного навчання свідчить, що за допомогою його форм, методів та засобів можна досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, що важко виконати в пасивному навчанні, де студент виступає в ролі "об'єкта" навчання: ефективно формувати пізнавальні мотиви, виховувати системне мислення, що полягає в розумінні не тільки природи і суспільства, але й себе, свого місця у світі; навчати мислетворчій та практичній роботі, вмінням приймати рішення тощо. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовано таким чином, що практично всі студенти стають залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають й думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, зосвоєння навчального матеріалу означає, що кожний репрезентує свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості й взаємної підтримки, що дозволяє не

тільки одержувати нове знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить на більш високі форми кооперації й співробітництва.

Особливий інтерес має такий інтерактивний метод, як *дидактична гра*. Дійсно, сучасну методику викладання будь-якого навчальної дисципліни, іноземної мови зокрема, не можна уявити без застосування елементів гри. Адже гра на уроці завжди викликає жвавий інтерес у студентів, збуджує їхню активність. Дійсно, сучасну методику викладання будь-якого навчальної дисципліни не можна уявити без застосування елементів гри.

*Гра* – це вид діяльності, спрямований на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах виконання предметних дій – в предметах науки і культури, кінцевим результатом якого є емоційне освоєння досвіду людини [2, с. 444]. Сутність дидактичної гри – моделювання, імітація (наслідування). Саме під час гри в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється діяльність, відбувається імітація реальних дій, яка сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості студента, що впливає на характер її мотивації, формування творчого мислення. Своєрідність дидактичної гри полягає також у тому, що вона дає педагогу можливість на заняттях з іноземної мови здійснювати навчання, тренування, розвиток розумових здібностей, умінь формування основних позитивних рис особистості і взаємин студентів у доступній і привабливій для них ігровій формі. Дидактична гра має свою сталу структуру, що відрізняє її від іншої діяльності студентів: ігровий задум; ігрове завдання; ігрові дії; правила.

У методиці організації та проведення гри, виходячи з її структури, виділяють чотири етапи:

*Орієнтаційно-концептуальний* – визначення загального призначення гри, її мети, завдань, основної ідеї (концепції), ступеня співвідношення між реальним прототипом ситуації та її ігровим відображенням; продумування можливих напрямків використання і модифікації гри, визначення контингенту учасників.

*Організаційно-підготовчий* – створення сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Суттєвою для проведення гри є детальна розробка ігрового задуму або сценарію, тобто організаційної та сюжетної схеми гри, загального плану, згідно з яким проводиться гра. Сюди належать такі розділи, як опис ігрової обстановки, атрибути гри; розробка репертуару ігрових дій; характеристика організації гри; створення методичних рекомендацій для учасників гри, визначення критеріїв оцінювання її успішності й ефективності.

*Діяльнісно-управлінський* (безпосереднє проведення гри) – на цьому етапі здійснюється управління діяльністю учасників гри, організуються і фіксуються ігрові дії, відбувається їх коригування тощо.

*Підсумковий* – обговорення гри, під час якого дається описовий огляд-характеристика “подій” гри та їх сприйняття учасниками.

Дидактичні ігри застосовують на різних етапах навчання іноземної мови: вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення. При цьому використовують різноманітні види ігор: репродуктивні, частково-пошукові й творчі ігри з елементами рольових, а також без них.

У настановчій частині ігрового завдання чітко оформлюють проблему, складову суть завдання, приводять прийоми й форми його виконання; продумують методичні умови найбільш ефективного застосування ігрового завдання в процесі уроку: етап уроку, на якому застосування завдання найбільш доцільне, форми виконання (письмова або усна), характер виконання (випереджальний, груповий, ретроспективний, індивідуальний, призначений для колективної самостійної роботи). Перед початком гри організують актуалізацію й повторення необхідного для ефективного проведення гри основного фактичного й теоретичного матеріалу.

У вступному слові намагаються створити у студентів позитивне налаштування на участь у грі або “ігровий стан”, необхідні для “залучення до гри”. Студенти мають змогу усвідомлювати повідомлене вчителем ігрове завдання; внутрішньо визначати своє ставлення до гри: цікаво — не цікаво; буду брати участь — не буду; у випадку позитивного відношення до запропонованої педагогом гри здійснювати цілеспрямовані ігрові дії;



пропонувати варіанти відповідей на запитання гри, співвідносити їх з відповідями інших студентів й правильними відповідями; виконувати (повністю або частково) поставлене педагогом на початку гри її основне завдання.

Оскільки в більшості випадків ігрові завдання застосовуються як випереджальні, для найбільш ефективного їх виконання рекомендують студентам такий порядок роботи: уважно прочитайте зміст ігрового завдання, запропонованого викладачем, виділіть його частини; пригадайте необхідний для його виконання навчальний матеріал, у випадку неспроможності зверніться до тексту підручника; розгляньте ілюстрації підручника, що зображують зовнішній вигляд, наприклад, людей або об'єкти, зазначеного в змісті ігрового завдання; для "уживляння в образ" людини, від імені якого рекомендується виконати завдання, намагайтеся уявити його зовнішній вигляд, відтворити характер, намагайтеся зрозуміти ті почуття, що охопили Вашого героя у певних історичних подіях; потім складіть оповідання від імені цієї людини, використовуючи рекомендовані в завданні форми й способи виконання.

Якщо завдання застосовується як випереджальне й потім інсценується в процесі уроку, викладач за допомогою таких прийомів, як інтонаційне виділення найбільш істотного в підготовленій грі, застосування риторичних питань тощо, намагається створити у студентів позитивне налаштування на перегляд інсценівки; перед переглядом інсценізованого ігрового завдання пропонує студентам пізнавальне завдання, повідомляє способи його виконання, час, що відводиться на виконання й форму контролю; регулює процес драматизації, її темп, відповідність її змісту мети застосування, коректує виступ студентів («акторів»), використовуючи при цьому уточнювальні й додаткові питання; підводить підсумки інсценізованого ігрового завдання, відзначає найбільш вдалі фрагменти, залучаючи до аналізу як «глядачів», так і «акторів»; перевіряє правильність виконання студентами випереджального завдання.

Аналіз гри також відбувається у різний спосіб. Викладач після інсценівки організовує усне обговорення, яке проводиться за такими напрямками: відповідність змісту інсценівки пізнавальній меті й ігровому завданню; передавання колориту в мовленні й діяльності учасників інсценівки; виявлення акторських здібностей студентів, які брали участь в інсценівці.

**Висновки.** Дидактичні ігри застосовують на різних етапах навчання іноземної мови: вивчення нового матеріалу, закріплення, повторення. Своєрідність дидактичної гри полягає у тому, що вона дає можливість педагогу здійснювати навчання, тренування, розвиток розумових здібностей, умінь формування основних позитивних рис особистості і взаємин студентів у доступній і привабливій для них ігровій формі.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в розробці комп'ютерних ігор з дидактичною метою.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
2. Загальна психологія : підруч. для вищ. навч. закл. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. — К. : Либідь, 2005. — 464 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н.Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.
4. Петровский А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. — М. : Академия, 1995. — 496 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лариса Хорунжа**—кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

*Наукові інтереси:* інтерактивні методи навчання англійської мови, методичні прийоми розвитку інтелектуальної мобільності особистості.

УДК 378.14781.111

## EFFECTIVE STRATEGIES FOR ENHANCING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN UKRAINE

## Maryna TSEHEL'SKA (Kryvyi Rih, Ukraine)

**Цегельська М.В. Ефективні стратегії для підвищення рівня викладання англійської мови в Україні.**

Використання англійської мови стає все більш динамічним, зважаючи на створення і розширення нових міжнародних мереж зв'язку та розвиток технологій як в англійськомовних країнах, так і за їх межами. У статті висвітлено недоліки традиційного комунікативного підходу, що застосовується у викладанні іноземних мов в Україні, та наголошується на необхідності запровадження нових технологій, які можуть підвищити ефективність навчання англійської мови.

**Ключові слова:** комунікативний підхід, концептуальні карти, мовна обізнаність, фази навчання.

**Tsehelska M.V. Effective Strategies for Enhancing English Language Teaching in Ukraine.**

The use of English has become increasingly dynamic with the creation and expansion of new international networks of communication and the ubiquity of new technologies in and beyond the English-speaking world. This paper highlights the deficiencies of traditional Communicative Approach to foreign language teaching in Ukraine, and emphasizes the necessity to employ new educational technologies which are more efficient for teaching English as an international language, particularly in the academic sphere.

**Keywords:** communicative approach, concept maps, language awareness, phases of leaning.

**Цегельская М.В. Эффективные стратегии для повышения уровня преподавания английского языка в Украине.**

Использование английского языка стало более динамичным в связи с созданием и расширением новых международных сетей и стремительным развитием технологий как в англоязычном мире, так и за его пределами. В данной работе оспаривается роль традиционного коммуникативного подхода. Вместо него предлагается подход, основанный на когнитивных механизмах, в котором особое внимание уделяется использованию новых технологий, развитию академического языка и глобальной роли английского.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, концептуальные карты, знание языка, фазы обучения.

**Introduction.** With the growth of English as global *lingua franca*, and exposure to education overseas, many Ukrainian students have revisited their views on education in general and foreign (English) language in particular. Though most secondary school students have at least 2-3 classes of English a week, they still admit little progress in it. It may be explained by the fact that many courses have been created without taking into consideration how the brain works, how thinking occurs and how this knowledge of cognitive processes can be used to learn the language. It also explains the interest to innovative methods and collaboration with such fields as neuroscience and cognitive pedagogy that has greatly risen in the recent years. The outcomes of cognitive research may enhance both traditional and modern approaches to teaching English with students' vocabulary enlargement and development of thinking skills. In this article we'll overview the traditional and new methods of teaching English in Ukraine and suggest the ways for their enhancement.

Contemporary globalization processes have made English a *lingua franca* for today's world. Application of English in new and varied contexts throughout the world causes its rapid development which calls for new approaches to its theoretical studies and its teaching. Though Ukraine tries to implement communicative methods of teaching English as a Foreign Language (EFL) it is still hard to keep pace with the development of global English and new educational technologies applicable in its teaching and learning. Meanwhile, Ukrainian English language learners (ELLs) are challenged with the competitiveness of today's global work-market, which requires a good command of English, and thus necessitates changes in the language classroom. It has to change the traditional approaches in terms of vocabulary acquisition and course planning.

**Communicative Competence in EFL.** Communicative competence became a main goal in English language teaching from the second half of the 20th century. The goal of communicative competence in EFL, is to prepare users (speakers) to make utterances appropriately in order to

achieve a particular goal (or language function), such as to praise, to ask permission, and so on. The linguistic knowledge base of communicative competence included grammar, syntax, morphology, and phonology with an emphasis on the social context in which the language was to be used [2].

Using the communicative approach to teaching, EFL teachers prepare students to communicate with imaginary native English speakers (NS), in imaginary contexts, and for imaginary purposes. Language learning tasks include building vocabulary for greetings, asking directions, using transportation, ordering food in restaurants, and so on. Training materials are developed based on the communicative approach and typically include topics such as greetings, the seasons, clothing, health, travel, and transportation; students practice the language via role plays, attempting to attain the fluency and ability levels of native speakers. Examples of these curricula and textbooks include the Headway series and (New) Total English, both popular in EFL contexts and widely in use today. Students requiring more detailed language training can follow English for Specific Purposes (ESP) sequence, in which specialized language and vocabularies are taught to students for preparing them to perform specific functions.

**Blurring the EFL/ESL Divide.** During the latter 20th century and the first decades of the 21st century, when the use of English grew exponentially (Graddol, 2006) and people became more mobile internationally, English has been increasingly used as a common language or lingua franca, for communication among users who do not share first languages. It means that EFL students are increasingly likely to communicate with speakers of English or to access information in English via the Internet than they are in realized imagined-spaces. This reality is exacerbated by the ubiquity of technology in the form of handheld computers and tablets, Massive Open Online Courses (MOOCs), such as Coursera, Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs), and the ability to obtain information, data, and to access research in English on an extensive scale. Hence, the nature of global communication in the 21st century requires us to envision and tap into new contexts (places, situations, and speakers) of English. It is for these spaces that we must prepare students.

This situation raised a question of merging of the English as a Foreign/ English as a Second Language (ESL) divide [6]. In many countries, ESL teaching in primary, middle, and secondary school contexts emphasizes the need for learning English simultaneous to the teaching of academic subjects such as mathematics, science, social studies, and literature.

The fact remains that English language use today has shifted from imagined interactions with NSs in imaginary contexts to immediate online uses with non-native speakers (NNSs), NSs, and the need for specialized English to attain higher education, such as to successfully pass examinations like the Graduate Record Exam (GRE), and employment.

What is required of teachers, then, to prepare students in EFL contexts for more advanced and specialized language that meets their needs? We propose the introduction of effective strategies that encompass prior communicative teaching methods, leading to communicative competence, but move beyond that objective. They include but are not limited to vocabulary acquisition and course planning. The outcomes of cognitive linguistics and pedagogy such as mnemonic tools, categorization, development of language awareness, development of thinking skills and curriculum building on the learning phases may greatly enhance language teaching.

**Vocabulary Acquisition.** The changes of contexts consequently require the change of strategy to vocabulary acquisition. Unfortunately, vocabulary is often overlooked by schools and curriculum makers as they use the lexical syllabus based on the words that appear with a high degree of frequency in spoken and written English.

If we take by way of example a course book New Total English we can find that each unit introduces maximum of 40 words. Of these 40 words half will already be known by the students as each year similar topics are covered. In a normal school year an average of ten units will be covered in class. If we add up the amount of words learned in a year, by the end of school students will have learned an average 200 words, which is enough for communication but definitely not enough for studying at a university abroad.

This approach to vocabulary acquisition based on the words that appear with a high degree of frequency in spoken and written English may be enhanced with the change of vocabulary input strategies with the vocabulary grouping in concept maps. Cognitive linguistics views the language as a kind of cognitive action and is based on three major hypotheses:

- language is not an autonomous cognitive faculty;
- grammar is conceptualization;
- knowledge of language emerges from language use [3, p.12].

The process of speaking and understanding a language involves memory, attention and judgment. Memory helps to organize linguistic knowledge into categories, attention activates conceptual structures and judgment or comparison is a part of categorization process.

As a result of comparison or categorization our brain produces cognitive categories, which “involves comparison of the prior experience, judging it to belong to the class of prior experiences to which the linguistic expression has been applied” [3, p.54]. Concepts do not exist separately in our mind but are brought together into conceptual systems by experience and contain non-linguistic information [3, p.12].

While learning a foreign language a child builds constructions in their head, these constructions are based on the most schematic categories of thought arranged into frames in accordance with the ways we perceive things of the experienced world [1, p.13].

Analysis of multiple lexical, derivational, and syntactic data makes it possible to presume that the basic frames are five in number, and they include propositional schemas whose types are defined by the frames they belong to. Being schemas – quantitative, qualitative, locative, temporal, and mode of being – belong to the Thing Frame. Action schemas – state/process, contact, and causation – belong to the Action Frame. Possession schemas – part-whole, container-content, and ownership – belong to the Possession Frame. Identification schemas – personification, classification, and particularization – belong to the Identification Frame. Comparison schemas – identity, similarity, and likeness – belong to the Comparison Frame. [1, p.18]. The schemas, limited in number, serve as a conceptual foundation of derivational and syntactic meanings, and they are applicable for construing unlimited configurations of conceptual networks, which structure meanings of individual linguistic units and semantic spaces of the groups of such units. Such frames help the teachers of language structure the information and develop a number of useful techniques for teaching language.

**Course Planning.** After the concept map is built, it becomes a part of general language learning, that is most effectively built on the cognitive model on the phases of the knowledge processing was developed by M. Karpenko, who defined the interdependence between the neurophysiological mechanisms and the principles of building the curriculum, which should take into consideration four phases – impressing, memorizing, authorization and initiation [3, p. 43].

The first phase called “impressing” allows building the schematic neuronet in the brain and forms the motivation to learning. At this stage we can only give the scheme of the topic we are going to teach. The students are introduced to the concept maps, overview the categories and find connections between them.

At the second stage a new neuronet is being formed with the help of various exercises, listening and watching films, working with computer programs, etc. At this stage the focus shifts on language, students give deliberate attention to language features and process language deeply. Vocabulary may be taught in non-authentic language tasks to ensure sufficient vocabulary knowledge. Students work at analyzing the grammar of the unit, paraphrase, find synonyms and antonyms. Such activities allow raising language awareness by increasing vocabulary size, improving the use of sophisticated vocabulary, increasing speed access to words and developing strategic competence.

The third stage – authorization will edit the neuronet in the brain and at this stage we can start asking students to display the knowledge they got by making presentations, giving talks, reports or participating in the seminars. The tasks at this stage are to be oriented at developing such thinking skills as categorizing, comparing, finding cause and effect and overviewing advantages and disadvantages. At the fourth stage the official representation of knowledge is relevant – it is the time for tests and grades [3, c. 167].

In a real classroom we often omit the second and third stages thus making the knowledge unauthorized by the brain. So, instead of processing and authorizing language structures, students learn material for tests and forget a considerable part after them.

The above mentioned ideas allow building the English language curriculum according to the following principles:

- All vocabulary is compiled into conceptual models, defined as concept maps or ontologies, that are actually multidimensional “networks-in-the-networks” structures;
- On the basis of these models thinking-oriented tasks are developed;
- Curriculum development takes into consideration the four phases of learning – impressing, memorizing, authorization and initiation.

Introduction of these principles into English language learning will allow out students to develop higher order thinking skills and use the language more effectively.

**Conclusion.** New spaces for English language use using new mediums for communication insist that teachers must be prepared to introduce, use, critically analyze, and teach these spaces to EFL students. Vocabulary teaching and learning is a cycle of semantization and internatiolization, which is closely linked to how the word is presented. The introduction of concept mapping and stages of learning into the practice of English language teaching will attend to the specialized and academic language that students need, and uses 21st century literacies and technologies. Usage of thinking-oriented strategies in teaching a foreign language will contribute directly to not only language acquisition, but also to the students’ general development.

#### REFERENCES

1. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов // Вісник Черкаського університету. – Сер. Філологічні науки. – 1999. – Вип. 11. – С. 12 – 25.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
3. Карпенко М.П. Телеобучение / Михаил Петрович Карпенко. — М.: Современная гуманитарная академия (СГА), 2008. — 800 с.
4. Croft W., Cruse A. D. Cognitive Linguistics / Croft W., Cruse A.D. — New York: Cambridge University Press, 2004. – 374 p.
5. Graddol, D. English Next / David Graddol. – British Council. - Accessed January 23, 2018 from <https://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/books-english-next.pdf>
6. Bell, K. How ESL and EFL Classrooms Differ / Kate Bell – Oxford University Press - Accessed May 22, 2017 from <http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Марина Цегельська** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, когнітивна педагогіка, ефективні методи викладання мов.

UDC – УДК 371.134 (311)

## CONTENT AND STRUCTURE OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

**Yaroslav CHERNIONKOV (Kirovohrad, Ukraine)**

*Я.О.Черньонков. Зміст і структура індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.*

*У статті здійснено психолого-педагогічний аналіз змісту понять «індивідуалізація», «індивідуалізація професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов» у процесі професійної підготовки у вищих навчальних педагогічних закладах. Автором було ґрунтовно досліджено зміст та структуру даного поняття; подано власне визначення; запропоновано власно створену систему індивідуалізації професійної підготовки майбутнього спеціаліста в галузі іноземних мов: система відносин; зміст, структура, характеристики, рівні та види, основні підструктури психологічної структури індивідуальності. Було виділено 4 рівні професійно-практичних знань, умінь і навичок студентів: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий. В рамках*

докторського дисертаційного дослідження було проведено черговий етап педагогічного експерименту (зміст та структура індивідуалізації) в умовах спеціально створеного середовища.

**Ключові слова:** індивідуалізація, індивідуалізація професійної підготовки, індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, система відносин, основні характеристики індивідуалізації, психологічна структура індивідуальності, види та рівні індивідуалізації, експериментальна складова дослідження.

**Я.А.Черненко. Содержание и структура индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.**

В статье осуществлен психолого-педагогический анализ содержания понятий «индивидуализация», «индивидуализация профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков» в процессе профессиональной подготовки в высших учебных педагогических заведениях. Автором было основательно исследовано содержание и структуру данного понятия; подано собственное определение; предложено собственную созданную систему индивидуализации профессиональной подготовки будущего специалиста в области иностранных языков: система отношений; содержание, структура, характеристики, уровни и виды, основные подструктуры психологической структуры индивидуальности. Было выделено 4 уровня профессионально-практических знаний, умений и навыков студентов: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески репродуктивный, творческий. В рамках докторского диссертационного исследования был проведен очередной этап педагогического эксперимента (содержание и структура индивидуализации) в условиях специально созданного среды.

**Ключевые слова:** индивидуализация, индивидуализация профессиональной подготовки, индивидуализация профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков, система отношений, основные характеристики индивидуализации, психологическая структура индивидуальности, виды и уровни индивидуализации, экспериментальная составляющая исследования.

**Ya.O.Chernionkov. Content and structure of individualisation of professional training of the future teacher of foreign languages.**

It has been made the psychological-pedagogical analysis of the meaning of the concepts "individualization", "individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages" at higher educational pedagogical institution in the article. The author has thoroughly researched the content and the structure of the investigated concept; has created a new definition, has proposed self-created system of the individualization of professional training of future specialist in the field of foreign languages: a system of relations (comprehensive knowledge of the student, his abilities and capabilities; the presence of properly trained teachers; availability of adapted (individualized) courses, programs; a well-established and developed material-technical base); content, structure, characteristics, levels and types; the main substructures of the psychological structure of the individuality (orientation; social experience; forms of reflection, biological properties). It was noted four levels of professional-practical knowledge, skills and abilities of the students: reproductive, reproductive-creative, creative-reproductive, creative. In the framework of the doctoral thesis research the next stage of the pedagogical experiment (content and the structure of individualization), in a specially created environment has been conducted.

**Key words:** individualization, individualization of professional training, individualization of professional training of the future teacher of foreign languages, system of relations, main characteristics of individualization, psychological structure of individuality, types and levels of individualization, experimental component of research.

### **Defining of the problem and the analysis of the last researches and publications.**

Nowadays Ukrainian society is under the influence of powerful globalization processes, rapid changes in living conditions, rethinking of value benchmarks and human development strategies. New challenges require the modernization of the educational system as a leading factor in socio-cultural reproduction, a successful human life. Dynamic changes in the Ukrainian society are impossible without modernization transformations in accordance with the general civilization trends of the domestic educational system's development. Education is now considered as a sphere of human formation, which in its entirety forms not only the professional knowledge of the future specialist, but also creates a culturally developed personality [4, p.11].

The main problem of the analysis of today's pedagogy is the unique, somewhat paradoxical, integral personality of the student who seeks to maximize the realization of his possibilities (self-actualization), is open to the perception of a new experience, capable of a conscious and responsible choice in a variety of life situations; the principle of individualization is decisive. Moreover, the implementation of this principle in practice of educational institutions in the process of professional training remains the actual issue of modern pedagogical science.

The scientific works of such scholars as V. Bondar, N. Bibik, M. Vashulenko, N. Gluzman, N. Kichuk, N. Kudikina, L. Koval', S. Martynenko, L. Petukhova, O. Savchenko, L. Khomich, L. Horuzha, I. Shaposhnikova and others include important theoretical and methodological positions, taking into account the requirements of competence, technology and practice-oriented approaches to professional-pedagogical training of future primary school teachers. O. Pekhota, O. Otych studied

the individualization of the future teacher's professional training as one of the foundations of the modern paradigm of education.

According to O. Pekhota, individualization of the professional-pedagogical training of future teacher gives a qualitatively new level of personal mastery of the student's professional knowledge and forms the readiness for professional self-development and assumes responsibility for it [5, p.10].

Scientists A. Alekseyuk, T. Vasilieva, A. Kirsanov, N. Nikandrov, P. Yutsavichene bind individualization to modular technology of training. In their opinion, individual training of one student or a large group of students is provided depending on the methods of implementing of content modules by using an individualized methodological approach to each.

Analyzing various pedagogical concepts, it is possible to distinguish a few directions in interpretation of individualization of professional preparation: 1) knowledge of the strengths and weaknesses of the personality, taking into account the peculiarities of each subject separately, by creating conditions for its development (V.Krutetskyi, L.Sosnovs'ka, I.Unt); 2) organization of the educational process in which the means, receptions, pace of education are selected; the individual peculiarities of those who are studying, the degree of development of their abilities to master knowledge are taken into account (O. Budarnyi, V. Galuzynskyi, S. Goncharenko); 3) individual self-work (V. Buryak, P. Gal'perin, O. Leontiev, etc.); 4) self-optimizing educational activity of the personality, driven by the motives, goals, objectives and content of the training and which varies depending on the level of readiness for the training activities (B. Kosov, Ye. Knyazev, G. Shchukina); 5) differentiation of learning (P. Gusak, V. Makhmutov, N. Moisenyuk, etc.); 6) one of the principles of modular studies (A. Alekseyuk, T. Vasilieva, A. Kirsanov).

**The purpose and tasks.** The purpose of writing this article is to determine the content and structure of the concept "Individualization of professional training of future teachers of foreign languages". The task of this research is the analysis of various structural elements, characteristics and content elements and outline of the structural and substantive principles of professional training of foreign language teachers.

**The main material of the article.** Recent changes in Ukrainian educational system, in particular: reduction of quantity of students-university entrants of foreign languages faculties, reducing the studying hours for a foreign language at the higher educational institutions, increasing the number of students in subgroups, new requirements of the European educational program for the preparation of foreign language teachers, new improved programs for preparing foreign language teachers in different countries of Europe make us to consider, to analyze and to create a program for improving the professional training of a future specialist in the field of foreign languages.

For this purpose, in the framework of our doctoral dissertation research we analyze such concepts as: "individualization", "individualization of professional training" and "individualization of professional training of the future teacher of foreign languages". We also examine in details the structure and the content of the individualization of professional training of the future foreign languages teacher.

*Individualization* is a sociological term, closely related to the terms: modernization and industrialization. This is the process of transition of individuality to self-determination [1].

*Individualization* - the allocation of one person according to his/her characteristic properties; taking into account the characteristics of each unit while studying the totality of subjects [8].

*Individualization* - support and development of a single, special, peculiar as a personality potential. Individualization contributes to the development of self-awareness, autonomy and responsibility [7].

*Individualization of professional training* is a system of tools that helps students to understand their strengths and weaknesses in the process of preparing, maintaining and developing their identity in order to choose independently their own meanings in professional training [7].

In turn, we determine **the individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages** as: a training process for purely individual programs, content, forms, means, pace, forms of control and evaluation of it. It can be implemented within and based on the individualization of professional training as a system of relations which provides:

**1) comprehensive student's knowledge, his abilities and possibilities;**

Such criterion is the system of professional-practical knowledge, skills, which:

- Firstly, reflects the unity of mastering the content-procedural and motivational-valued aspects of professional activity;

- Secondly, reflects the relationship of knowledge, skills, abilities (knowledge - the theoretical basis of the abilities, ability - the form of functioning of knowledge, skills - highly advanced abilities);

- Thirdly, combines various characteristics of the quality of knowledge and skills (completeness, awareness, efficiency);

Fourthly, reflects the dynamism of knowledge and skills (their application in the most diverse conditions);

- Fifthly, shows the unity and interrelation of cognitive and practical activities of students (in the process of which the professional-practical knowledge, skills, skills are formed) and its character.

The formation of knowledge, skills and abilities is carried out mainly in the process of activity (professional and practical), their quality is directly dependent on the nature of the activity. There are four levels of professional-practical knowledge, skills and abilities of students: reproductive, reproductive-creative, creative-reproductive, creative.

*The reproductive level* is characterized by: the activity (cognitive and practical) of reproductive nature: reproduction of the basic theoretical positions; the description of facts based on emotional perception without a deep understanding of the links existing between them; the emergence of interest in new facts and their explanation; the implementation of individual actions according to the sample, weak correlation of practical actions with theoretical knowledge.

*Reproductive-creative level* is characterized by: the assimilation of the basic ideas and concepts, theoretical comprehension and analysis of individual facts and phenomena, some functions and methods of the specialist's work; the ability to confirm the theoretical positions with the facts of practical activity; the implementation of partly-searching practical actions in typical situations.

*Creative-reproductive level* is characterized by: the comprehension of basic ideas; the ability to establish internally disciplinary connections and to systematize the facts; the theoretical comprehension of the system of methods and techniques, individual actions of own professional activity; the applying the theoretical knowledge in solving typical tasks; the development of interest in independent searching the effective ways of professional tasks' solution; the conscious mastering of a system of interrelated actions; an independent definition of own activity taking into account specific conditions; the realization of practical actions in non-standard situations.

*The creative level* is characterized by: the deep understanding of interdisciplinary concepts; the ability to analyze facts, phenomena theoretically; the ability to analyze and to design the ways in professional activity; the applying theoretical knowledge in new situations; the finding creative connections of practical tasks and the searching for innovative methods of work [3].

## **2) the presence of properly trained teachers;**

As "The State Educational Standard for a Foreign Language" marks, a foreign language teacher must know and understand: the main stages of the development of the methodology of teaching foreign languages; the basis of the theory of forming the communicative competence of students, consisting of:

- Speech competence;
- Speech-linguistic competence;
  - Socio-cultural competence;
- Training competence;

The basic requirements for the practical training of a foreign language teacher are that he must be able to implement:

▪ *communicative-educational function*, that is, qualitatively apply modern principles, methods, receptions and means of teaching foreign language communication;

▪ *educational function*, that is, to solve problems of moral, cultural, aesthetic and labor education of students by means of foreign language;

▪ *developmental function*, that is, to predict the ways of formation and development of the intellectual and emotional spheres of the student's personality, his cognitive and mental abilities in the process of mastering the speech of foreign language;



▪ *educational function*, that is, to study students how to train in a proper way, expand their outlook [2].

**3) availability of adapted (individualized) courses, programs;**

We use the courses as our own tested and already tested by other researchers. Here is the list:

➤ Integrated course "*Pedagogy*" - "*Pedagogy of School*" - "*Methodology of educational work*" - "*History of Education*" - "*Fundamentals of educational excellence*";

➤ Discipline "*Pedagogical Deontology (ethics)*" provides theoretical and practical mastery of the basics of teaching future teachers of culture;

➤ Special course "*Personally-oriented teaching*". The aim of the course - the integration of professional and pedagogical knowledge on this subject on the basis of a systematic synthesis of theoretical material and practical experience;

➤ «*Development of creative abilities of students and pupils*» (Konoval'chuk M.V.);

➤ «*Psychology of Success*» (Brovchenko Ya.V.);

➤ *Various psychological mini-trainings and trainings.*

We propose to use in the process of training the teachers of foreign languages the following courses:

➤ «*Professional culture of future teacher of foreign languages*"

➤ «*Self-education and self-organization of teacher of foreign languages*» [9].

**4) a well-established and developed material-technical base.**

The presence of a powerful complex material-technical base, which allows ensuring the conduct of all types of laboratory and practical classes, disciplinary and interdisciplinary training, training practice. Lecture classrooms, training laboratories and studies, a library with a reading room and a bookstore. Training sessions are conducted by using modern technical means of training (audio and video equipment, multimedia devices, interactive whiteboard, multimedia video complexes, electronic manuals). There must be technical support for students' distance training, Internet, 3G-4G, WI-FI.

In our opinion, the process of professional training of a future specialist in the field of foreign languages should be carried out under the following conditions:

❖ *Individual Training Plan* is carried into practice;

❖ *Individually-Consultative Activity* is conducted;

❖ *Individual Training Route* is worked out;

❖ *Individual Approach to Students* is used;

❖ *Individual Differences* are taken into account.

Let's analyze the basic characteristics of the studied notion more thoroughly:

❖ *An individual plan for the training of a future foreign languages teacher* – a formal document that contains detailed information about the future specialist and the services that he should receive. It is developed by a team of specialist teachers and combines their efforts to develop a comprehensive program of work with the student. An individual professional training plan defines the necessary adaptations / modifications and serves as the basis for further planning of training sessions. Individual professional training plans are based on standard curricula approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. Implementation of the individual curriculum and programs, achievement of students in the process of preparation are recorded in separate magazines of the established sample (may be an electronic journal).

❖ *Individually-consultative activity* is a specially-oriented type of organization of professional training, which is implemented through the creation of the necessary conditions for the identification and development of individual characteristics of students on the basis of personality-activity approach. The investigated type of activity is carried out in order to increase the motivation of those involved in the process of preparation to the future pedagogical activity.

❖ *Individual training route* is interpreted by educators as a purposefully designed individualized training program that provides the future teacher of foreign languages with the position of the subject of choice, the development and implementation of an educational program while supporting self-determination and self-realization.

❖ *Individual approach to each student* is a purposeful activity of the teacher of higher educational institution in the process of studying and upbringing of each student in the conditions of classroom and non-classroom training. Individualization and differentiation of the training process

are used in order to achieve an individual approach to the future of specialists in the field of foreign languages. In obedience to this *an individual approach* is examined as the preparation of the students to a foreign language in a sub-group under a definite program, but taking into account their individually-psychological characteristics. At the same time, the first task is to help the student to master the basic level of broadcasting, the output beyond which is always desirable.

❖ *Individual differences* - this is primarily the difference in students' biophysiological desires, which are expressed in the peculiarities of their higher nervous system, on the basis of which the psychological life of the student of the faculty of foreign languages with its individual mental processes forms.

In the modern method of professional training of the future teacher of foreign languages, individualization is determined according to the nature of the substructures of the psychological structure of the student's individuality, given that each of them, as confirmed by experiments, has a significant influence on the level of possession of a student in a foreign language. The psychological structure of individuality (according to K.K. Platonov) consists of four substructures: 1) orientation; 2) social experience; 3) forms of reflection and 4) biological properties.

*The substructure of orientation* combines inclination, desire, interests, ideals, world outlook, persuasion and motives. *The motivational factor* is the most important in the process of mastering foreign language activities. Students show different motivations, the main of which are "external" or broad social motivation and "internal", due to the educational activity itself. The highest interest and success in studying a foreign language are achieved when the ratio of external and internal motivation is as high as 70% to 30%.

*The substructure of social experience* covers knowledge, skills, abilities, habits. K. Platonov calls this substructure as an individual culture or preparedness. The leading component is the level of formation of foreign language skills and abilities in the teaching of foreign languages that can be raised only by regulating study modes, therefore the corresponding type of individualization is called "*regulatory*" individualization.

*The third substructure* includes mental processes and emotional-volitional personality traits that are developed and improved in various activities. A person should have well-developed phonemic hearing and auditory memory, sufficient direct volume of memory, flexible verbal-logical thinking and high emotional stability for qualitative and rapid acquisition of speech in foreign languages. These processes and qualities should be developed by some students purposefully on the material of a foreign language. Accordingly, this type of individualization is called "*developing*" individualization.

*The fourth substructure* covers the characteristics of the individuality, which determine the individual style of his activity. The concept of *an individual style* of educational activity includes: the pace of work, ability to work and the peculiarities of possession of methods and techniques of educational work based on available knowledge, skills and abilities. However, it is produced and refined if a person actively seeks receptions and ways that help him/her, according to his/her temperament, to achieve better results. One of the tasks of a foreign language teacher is to assist the future teacher in shaping the individual style of mastering foreign language activities. Therefore, this kind of individualization is called the "*formative*" individualization [6].

Conclusions and recommendations for further research. We understand that our observation is only part of the research program we have created for this issue. Further studies we see in the analysis of the system of functions of individualization of professional training of future foreign language teachers at the higher education institution.

#### BIBLIOGRAPHY.

1. Вікіпедія [electronic resource]. – Assess mode: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти [electronic resource]. – Assess mode: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/page2>.
3. Контроль та облік знань, умінь, навичок студентів у вищих закладах освіти [electronic resource]. – Assess mode: <https://studfiles.net/preview/4474266/page:8/>.
4. Кремь В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремь // Педагогічна і психологічна наука в Україні. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 11.
5. Пехота О. М. Індивідуальність вчителя. Теорія і практика / О. Пехота. – Миколаїв: Ліон, 2009. – С. 10.

6. Психологічна структура особистості [electronic resource]. – Assess mode: [http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska\\_psihologiya/part4/4103.htm](http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/part4/4103.htm).

7. Словник термінів [electronic resource]. – Assess mode: [http://szkola.at.ua/load/robota\\_shkoli/shkola\\_vidkrita\\_dlja\\_vsikh/slovník\\_terminiv\\_z\\_pitan\\_organizacii\\_navchannja\\_za\\_individualnoju\\_ta\\_inkljuzivnoji\\_formoju/30-1-0-33](http://szkola.at.ua/load/robota_shkoli/shkola_vidkrita_dlja_vsikh/slovník_terminiv_z_pitan_organizacii_navchannja_za_individualnoju_ta_inkljuzivnoji_formoju/30-1-0-33).

8. Slovopectia [electronic resource]. – Assess mode: <http://slovopectia.org.ua/42/53382/282907.html>.

9. Yaroslav Chernionkov. Intersubjective connections in the process of training the future teacher of foreign languages” / Y. Chernionkov. – Journal of Danubian Studies and Research, vol 3, № 2. – 2013. – pp. 319-328.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ярослав Черньонков** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

*Наукові інтереси:* процеси індивідуалізації у підготовці майбутніх вчителів іноземних мов; методи навчання іноземних мов на немовних факультетах; Формування майбутніх вчителів іноземних мов.

УДК 81-13

## КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МОВИ У XXI СТОЛІТТІ

**Олена ЧОРНА, Ганна ВОЛЧАНСЬКА (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто зміни, які очікують на вітчизняну систему освіти; описано фактори скорочення кількості студентів, зростання ваги неформальних закладів освіти, визначено роль он-лайн ресурсів. На основі аналізу європейського досвіду, схарактеризовано основні переваги дистанційного навчання, шляхи його реалізації, визначено переваги та недоліки такого формату організації навчання.*

*Стаття описує навчальні потреби та особливості сучасного студента. У роботі розглянуто ключові компетенції, які студент має здобути у процесі навчання. До них відносяться критичне мислення, комунікація, колаборації та креативність. Метод проектів є одним із найзручніших методів фасилітації розвитку зазначених компетенцій.*

**Ключові слова:** системи освіти, дистанційне навчання, компетенція, проектні методики, комунікація, колаборації, креативність, критичне мислення.

*The paper surveys changes, which the national system of higher education will face; defines the factors of decreasing number of the students, greater influence of informal learning centers; states the role of on-line resources. On the basis of European experience, the paper characterizes basic advantages of distant learning, ways of its conducting, summarizes advantages and disadvantages of such learning process format.*

*The study surveys learning needs and learning features of a contemporary student. It describes crucial competences, which a student has to obtain within the training process. The former include critical thinking, communication, collaboration and creativity. Project methods are one of the most useful and convenient ways to facilitate development of the defined competences.*

**Key words:** system of education, distant learning, competence, project methods, communication, collaboration, creativity, critical thinking.

Хочеш зробити щось на рік – сій пшеницю, хочеш зробити на 10 років – саджай дерево, хочеш зробити на віки – навчай дітей. Віддавна професія педагога була однією з найповажніших та найпотрібніших. Жодні революції та перебудови не могли змінити її значимість, хай і нематеріальну. Ситуація сьогодення змушує задуматись над нетлінністю цієї істини. Отож, світ змінився. «Не варто розраховувати, що ви закінчили виш – і на цьому навчання закінчилося. Вчитися доведеться все життя. Наступному поколінню <...> доведеться по кілька разів у житті кардинально змінювати професію» [1].

Світові тенденції вказують на те, що університети світу потребуватимуть все менше і менше викладачів. Це сталося з трьох причин: зниження цінності формальної освіти, яка є більшою мірою теоретичною, ніж практичною, переходом до дистанційних, он-лайнних форматів навчання, роботизацією низки процесів, а відповідно зниженням потреби у спеціалістах окремих спеціальностей.

**Метою статті** є схарактеризувати ключові компетенції у навчанні мови студентів XXI століття.

Вчені стверджують, що протягом наступних 10 років зникнуть від 12% до 15% існуючих професій. Так, наприклад, широке використання окулярів 3Д реальності ставить під сумнів потребу у ріелторах; кількість таких спеціалістів суттєво скоротиться, адже для

вибору нерухомості багатьом клієнтам достатньо буде 3Д панорами або 3Д відео конкретного об'єкту.

Знання англійської мови на сучасному ринку праці вже не є перевагою, це *must have*. І взагалі, сучасний спеціаліст має знати мінімум 3 мови: рідну, англійську та другу іноземну (до прикладу, китайську). Логічно стверджувати, що кількість студентів філологічних факультетів має зростати з кожним роком. Однак протягом наступних 5-10 років кількість студентів-гуманітаріїв, як і студентів загалом скоротиться через низку причин.

Розвиток систем машинного перекладу, до прикладу, Google-перекладач, знижує потребу у перекладачах. Існують дані, що наразі до 70% фахового перекладу здійснюється за допомогою машинного перекладу з мінімальним використанням людських ресурсів. Відсоток таких текстів у майбутньому лише зростатиме. З іншого боку відзначимо, що сфера перекладу літературних творів, ділової документації, законодавчих актів та інших документів високого рівня важливості лишаються прерогативою людини-спеціаліста.

Що ж стосується усного перекладу, то наразі ми є свідками появи низки програм синхронного та послідовного перекладу. Очікується, що вже за 5 років, більшість усного міжмовного спілкування зможе забезпечувати нова портативна технологія автоматизованого перекладу, яку можна завантажити у телефон. Вона стане у нагоді туристам, працівникам-іноземцям, у побутовому міжкультурному спілкуванні.

Система вищої освіти зіштовхнула із новими викликами доби. По-перше, заклади вищої освіти втрачають домінуюче положення надання освітніх послуг. Низка курсів, тренінгових центрів, он-лайн-платформ надають можливість вивчити мову до будь-якого рівня у зручний час. При цьому слухач вивчає лише мову, має максимально практичні заняття, не потребує виконувати вимоги МОН із вивчення філософії, цивільної оборони, інших загальнообов'язкових дисциплін. З точки зору студентів, які є замовниками освітніх послуг, така освіта – це зручніше і дешевше.

По-друге відзначимо зростання кількості закладів надання неформальної освіти, їх різноманіття, матеріально-технічного забезпечення. Звісно, дипломів державного зразка такі заклади не надають, і за рівнем визнаності суспільством все ж поступаються університетам та інститутам.

Утім, за словами Михайла Крикунова, «у світі зараз набирає популярності такий тренд, як *nano-degrees*. Тобто не просто ступені, і навіть не мікроступені, а наноступені. Бізнес почав приймати паперові свідоцтва про проходження різного роду курсів, наприклад Coursera, як підтвердження компетенцій, яких він гостро потребує і яких не можуть дати великі школи й університети» [1].

По-третє, розвиток інтернет-технологій надає широкі можливості для он-лайн навчання. Європейськими університетами апробовані зручні засоби здійснення дистанційного навчання. Вони є максимально комфортними для студентів покоління Z, адже дозволяють поєднати роботу і навчання. За підрахунками вчених, 29,7% студентів краї Європи наразі зареєстровані принаймні на одному курсі дистанційного навчання [4].

Звісно, у такому форматі неможливо отримати професію лікаря, музиканта, спортсмена. Але найпопулярніші «комп'ютерні» сфери освоїти можна: за 3 місяці здобути професію SMM, копірайтера, менеджера. Ці професії обертаються навколо ІТ. Фахівці відзначають зростання попиту на програмістів, прогнозують «вимирання» робочих професій (через перехід на 3Д друк та роботизацію низки процесів), заміну деяких адміністративних посад штучним інтелектом.

Як відомо, сучасні студенти – це переважно представники покоління Z, тобто люди швидких результатів, яких до активної діяльності мотивує цікавість, можливість «покреативити». Вони прийшли на зміну поколінню X – працелюбному, старанному поколінню студентів-працеголиків, котрі писали конспекти, відвідували лекції, мали широкий кругозір. Ерудованість покоління Z значно нижча, утім вони знають, де і як швидко знайти необхідну інформацію. Власне, слідує принцип Енштейна, що не потрібно

вивчати ту інформацію, яку ти легко можеш знайти, тому є дуже вимогливими до практичності наданих знань. Покоління Z – це виклик традиційній системі освіти.

Освіта покоління Z – це комп'ютеризоване навчання, творчість у її найширшому прояві, дистанційні форми роботи. Дистанційні формати навчання не є винаходом ХХІ століття. Ще у 1840 році британець Ісаак Пітман почав навчати своїх учнів, надсилаючи їм завдання листами та перевіряючи їхні письмові листи-відповіді [4].

Сьогодні провідні європейськими університетів дистанційного навчання – Utrecht University (Голандія), Uppsala University (Швеція), Wismar University Wings (Німеччина), The Open University (Великобританія) – здійснюють підготовку студентів за усіма освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, магістр, доктор філософії. Навчання здійснюється з використанням аудіо- та відеозаписів лекцій, текстових документів для скачування, систем он-лайн тестування [9].

Вітчизняними піонерами у використанні дистанційного формату навчання є Національний університет «Львівська політехніка» [2] та платформа он-лайн навчання «Prometheus» [5]. Навчання в Інституті дистанційного навчання НУ «Львівська політехніка» здійснюється за допомогою відеолекцій, на базі електронних підручників, посібників та іншого методичного забезпечення (зокрема, контрольні питання) в різних операційних системах із застосуванням мультимедійних засобів. Технологія дистанційного навчання в мережевому (Інтернет) або кейсово-мережевому виконанні передбачає узгоджену із студентом інструкцію взаємодії з конкретним інститутом, дає змогу на кожному етапі навчання ефективно самоконтролювати засвоєний матеріал [2].

Платформа «Prometheus» [<https://prometheus.org.ua>] пропонує безкоштовні он-лайн курси від викладачів КНУ, КПІ та Києво-Могилянської академії. Ми особисто проходили курс навчання на цій платформі («Жінки та чоловіки: гендер для всіх»). Мусимо відзначити, що розробка курсу, керування навчальним процесом на ньому є дуже енергозатратним для викладача. На наш погляд, викладач може якісно керувати навчанням 150–200 студентів не більш ніж на двох он-лайн курсах одночасно, оскільки йому треба відслідковувати навчальний прогрес кожного студента, оцінювати окремі види робіт, надавати стислі чи розгорнуті коментарі.

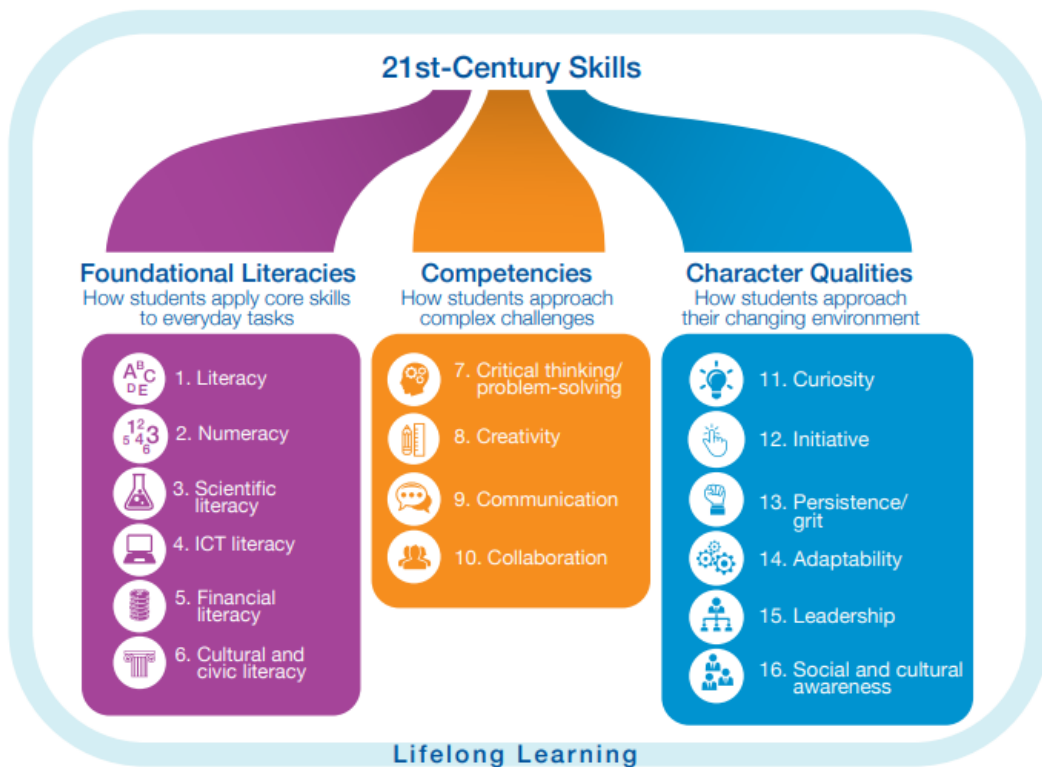
Для студента ресурс є дуже зручним і корисним. Навчатися можна будь-де і будь-коли, підлаштовуючись під графік своєї основної діяльності. Так, одного дня можна позайматись всього 30 хвилин, а наступного – поринути у навчання на 6 годин. Записані відеолекції та аудіофайли є зручними у користуванні. Одну і ту ж лекцію можна слухати таку кількість разів, яка необхідна конкретному студентові. За потреби, можна задати питання лектору он-лайн.

Таким чином, ми покликані працювати у добу великих змін. Очевидно, що внесення змін потребує і кінцева мета навчання – те, що у робочих програмах прописується у графах «після вивчення дисципліни студент повинен знати» і «студент повинен вміти». Ми маємо замінити ось це «знати і вміти» на «мати компетенцію», тобто комплекс знань, умінь, навичок і практичного досвіду розв'язувати конкретне професійне чи навчальне завдання.

Відомою є система базових компетенцій «Framework for 21st Century Learning», виголошена на Світовому економічному форумі 2015 року. Вона стверджує, що людині 21-го століття в процесі навчання має оволодіти чотирма релевантними компетенціями (див. Малюнок 1) [6, с. 4].

*Малюнок 1*

**Система базових компетенцій «Framework for 21st Century Learning»**



До таких належать компетенції:

- критичного мислення / вміння вирішувати проблеми,
- креативності,
- комунікації,
- колаборації.

*Критичне мислення* – це здатність ставити під питання готові умовиводи, популярні точки зору, навіть класичні істини. Це вміння фокусуватись на вирішенні конкретного питання та відсікати фактори, що відволікають.

Критичне мислення та освітній процес, побудований на його засадах, за останні 10 років стали основою освітніх реформ у провідних країнах Європи. Всесвітній економічний форум у Давосі регулярно складає перелік актуальних навичок, необхідних для успішної кар'єри. За останні роки критичне мислення піднялося в рейтингу цих навичок з 4 місця (навички для 2015 року) до 2 місця (навички, які будуть важливими в 2020 році) [5].

*Колаборація* – це вміння працювати в команді, узгоджувати свої дії з іншими людьми, досягаючи синергії ресурсів. Кооперація передбачає вміння розподіляти обов'язки, зважаючи на компетентність учасника, а також узгоджувати дії [6, с. 9].

*Комунікація* включає низку навичок ефективного структурування інформації, спілкування з різними людьми та організаціями, мовного впливу на дії співрозмовника [Там само].

Тобто, майбутнє – за проектними методиками навчання, за роботою в команді, що дозволить студентам практикуватись у реалізації чотирьох названих компетенцій. Щоб сприяти розвитку критичного мислення, колаборації, креативності та комунікації, підхід до укладання та оцінювання навчальних завдань має змінитись. .

Саме завдання отримуватиме група студентів (наприклад, 4 студенти). І оцінювати ми будемо їхній спільний результат, а не вклад кожного. Так, хтось може зробити більший внесок у практичне вирішення завдання; інший – у спосіб його візуальної презентації, третій – у текстове подання; четвертий взагалі – вести організаційну роботу і скоординувати дії перших трьох. Такий же принцип оцінювання очікує на студента і на майбутньому робочому місці, де усі працівники несуть спільну відповідальність за успіх чи невдачу реалізацію

проекту. Так, директор, наприклад, рекламної агенції, не оцінює окремо вклад бухгалтера, маркетолога, перекладача, копірайтера, HR-менеджера у конкретний проект. Його цікавить результат, досягти якого ці п'ятеро можуть за умов ефективної комунікації, креативу, колаборації та вміння разом вирішувати стратегічні й оперативні проблеми.

Розробку методичних матеріалів для здійснення проектного навчання у вивченні рідної та іноземних мов відносимо до *перспектив дослідження*.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Власенко В. Поміж модою і необхідністю: яких знань потребуватиме бізнес 2018 року / Вікторія Власенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://innovationhouse.org.ua/statti/mezhdu-modoy-u-neobhodimostyu-kakye-znanyu-ponadobyatsya-byznesu-v-2018-godu/>.
2. Ознайомча інформація про інститут дистанційного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ip.edu.ua/idn/oznayomcha-informaciya-pro-institut>
3. Критичне мислення для освітян [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017\\_T3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/about)
4. What is Distance Learning? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cdiponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis&pg=3>.
5. Платформа он-лайн навчання «Prometheus» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://prometheus.org.ua>.
6. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology / Industry Agenda, World Economic Forum. – March 2017. – 36 pp.
7. What are the 21st-century skills every student needs? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>.
8. Trends in 2017: Distance Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.euruni.edu/blog/trends-in-2017-distance-education/>.
9. 10 Great European Distance Learning Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mastersportal.eu/articles/1308/10-great-european-distance-learning-universities.html>.
10. EADTU - European Association of Distance Teaching Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.distancelearningportal.com/partners/eadtu/>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Олена Чорна** — кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики ЦДПУ ім. В.Винниченка.

*Наукові інтереси:* методика навчання мови та перекладу, комунікативна лінгвістика, дискурсологію.

**Ганна Волчанська** – доцент кафедри української мови ЦДПУ ім. В.Винниченка, кандидат філологічних наук.

*Наукові інтереси:* методика навчання української мови, лінгвістика тексту, ономастика,

УДК 811.111'342(075.8)

## PRONUNCIATION TEACHING IN HISTORY AND IN TODAY'S ESL CLASSROOM: EVALUATION OF TEACHING APPROACHES AND PRONUNCIATION ACTIVITIES

**Stanislava SHAROVAROVA (Kropyvnytsky, Ukraine)**

*Stanislava Sharovarova. Pronunciation teaching in history and in today's ESL classroom: evaluation of teaching approaches and pronunciation activities.*

*Pronunciation teaching experiences the most apparent lack of communicative practice in today's classrooms. Throughout 150 year history of pronunciation instruction it's been decontextualized and separated from other language skills, leaving learners ignorant about their pronunciation needs. The principles of EFL teaching have revolutionized, transforming the role and nature of pronunciation instruction. We evaluate pronunciation activities in EFL intermediate coursebook Enterprise 4 for 11 and 12 grades of upper-secondary. The main concern is whether these activities are productive, effective and communicative in nature. Methodological recommendations for carrying out pronunciation activities in the Teacher's Book are scrutinized in terms of their applicability and practicability in classrooms. We show that EFL instructors at secondary schools are not equipped with adequate methodology and activities for teaching pronunciation communicatively and developing learners' phonological competence. The emphasis is mostly just on mechanical reproduction of segmentals, often with no accuracy or fluency and phonological instruction.*

**Key words:** pronunciation instruction, communicative language teaching, phonological competence, EFL instructors, methodological guidelines, curriculum, pronunciation activities.

**С.В.Шароварова. Навчання англійської вимови в історичному аспекті та в сучасній освіті: аналіз підходів до викладання та фонетичних вправ.**

Навчання вимови є аспектом найменшого комунікативного спрямування в сучасній освіті. Протягом своєї 150-річної історії, навчання вимови було позбавлено контексту та відокремлено від опанування інших мовленнєвих умінь, а учні не усвідомлювали своїх потреб у вдосконаленні вимовних навичок. Принципи викладання англійської мови як іноземної суттєво змінились, змінюючи тим самим роль та суть навчання вимови. У статті проаналізовано ефективність, доцільність та комунікативний характер фонетичних вправ на матеріалі курсу Enterprise 4, що широко застосовується у викладанні англійської мови у 10 та 11 класах загальноосвітньої школи. Охарактеризовано методичні рекомендації до виконання цих вправ, представлені в комплексному виданні курсу Книга для вчителя (The Teacher's Book), з метою визначення раціональності їхнього залучення до навчального процесу. Встановлено що викладачі англійської мови не забезпечені належними методологічними рекомендаціями, а зміст фонетичних вправ не відповідає принципам комунікативного підходу у навчанні та не сприяє розвитку фонологічної компетенції учнів.

**Ключові слова:** навчання вимови, комунікативно орієнтоване навчання, фонологічна компетенція, викладачі англійської мови як іноземної, методологічні рекомендації, навчальний план, фонетичні вправи.

**С.В.Шароварова. Преподавание английского произношения в историческом аспекте и в современной школе: оценка подходов преподавания и фонетических упражнений.**

Преподавание произношения отличается наименьшей коммуникативной направленностью в современной школе. На протяжении своей 150 летней истории, преподавание произношения было лишено контекста и обособлено от овладения другими языковыми умениями. Принципы преподавания английского языка как иностранного существенно эволюционировали, что соответственно повлекло за собой переосмысление роли и природы преподавания фонетики. В данной статье представлен анализ фонетических упражнений из курса Enterprise 4, широко используемый в преподавании английского языка в старших классах среднеобразовательной школы. Предложенные авторами курса фонетические упражнения были рассмотрены с позиции их эффективности и уместности в процессе овладения произносительными навыками. Также изучен характер методологических рекомендаций для выполнения этих упражнений, представленных в книге для учителя. Определено что учителя английского языка не обеспечены соответствующей методологической базой, а содержание фонетических упражнений не отвечает принципам коммуникативного подхода и не содействует развитию фонологической компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** преподавание произношения, коммуникативно-ориентированное обучение, фонологическая компетенция, учителя английского языка как иностранного, учебный план, фонетические упражнения.

## INTRODUCTION

The principles of European language policy are specified in the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF). It presents common basis to design implicit language syllabi, courses and programs [5]. Regarding the place of pronunciation within overall language use, the authors of CEF claim that phonological knowledge and skills are part of one of the three sub-competences of communicative language competence, namely linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences.

Phonological competence is primarily a component of linguistic competence. It involves a knowledge of, and skill in the perception and production of phonemes, allophones, distinctive phonetic features (e.g. voicing, rounding, nasality, plosion), phonetic composition of words (syllable structure, the sequence of phonemes, word stress, word tones), phonetic reduction and prosody (sentence stress, rhythm, intonation) [5, p. 116].

Pronunciation teaching has experienced different prominence since late 19th century. The priorities in what to teach and tools for teaching have been altered respectively. We first review teaching pronunciation approaches and methods for over 150 year period, from early pre-communicative language teaching times up to current trends, to conclude which practices in developing phonological competence in language acquisition were dominant at that time. Then we analyze the role of pronunciation component within overall communicative language teaching (CLT) in one of the course books for ESL teaching at secondary schools. Prevalent approaches and pronunciation activities are exemplified and evaluated in the context of their relevance for developing phonological competence.

## LITERATURE REVIEW



Four waves of innovations and changes in pronunciation instruction are introduced by Murthy and Baker [14].

The First Wave of pronunciation teaching (1850s - 1880s) is marked by the prerogative of intuitive-imitative approach. Early innovators of that time, such as Berlitz (1882), Gouin (1880) in France, Marcel (1853) in France, and Predergast (1864) in England were preoccupied with primacy of speaking skills, not pronunciation in particular.

Intuitive-imitative approach requires the use of high quality authentic models for listening and imitation, that became possible with the invention of recording devices. Teacher doesn't need special skills in phonetics or speech pathology. Intuitive-imitative practices rely on teacher's pronunciation and learner's listening and imitation skills. No explicit instruction is applied, only oral repetition, imitation and reading aloud.

The Second Wave of pronunciation teaching (1880s - early 1980s) is characterized by the advent of analytic-linguistic approach in pronunciation teaching. It provides learners with elaborate theoretical information and various tools on articulation of sounds, organs of speech and their functions in producing sounds, transcription, charts, etc. This approach appeared to supplement intuitive-imitative one, so that learners are first exposed to linguistic knowledge and then they move onto practice stage.

During 1886-1889 International Phonetic Association (IPA) was established in Paris and this significantly contributed to pronunciation teaching. Phonetics was framed as a science describing and analyzing sounds, thus the International Phonetic Alphabet was introduced in 1887. Members of association were prominent European phoneticians (e.g., Paul Passy of France; Henry Sweet of England; Wilhelm Viëtor of Germany) and they emphasized (1) the priority of speaking skills over written ones, (2) the importance of obtaining phonetic knowledge by language instructors and (3) the importance of giving special phonetic training to learners to acquire good communication skills [18].

A number of methods in foreign language instruction emerged during the second wave period. Direct method (late 1880s - early 1900s) advocates emphasize the importance of listening to a teacher or recording and imitating in a native-speaker manner. The Reform Movement (1890s) marked the dramatic turn in pronunciation teaching. First scientific research in phonetics was accepted in L2 classrooms, teachers started sharing findings in the field of phonology among colleagues and students. Explicit instruction focused on segmentals and included: (1) visual aids describing physiological movements of organs of speech; (2) tactile techniques; (3) the IPA chart as foundational component of pronunciation instruction; (4) priority of listening before reading written samples; (5) phonetic instruction was gradually replaced by phonemic one; (6) mimicry, imitation and drilling supported by phonetic/phonemic explanation. The recommended steps for pronunciation instruction were as following: first, study of sounds in isolation, occasionally accompanied by exercises to train active speech organs, then study of syllables, then utterances and finally sentences which could be incorporated into prose and poetry samples. Chorus reproduction was emphasized to be prior to individual reproduction.

Audiolingualism in North America and Situational Language Teaching in Great Britain (1940s - 1950s) placed particular importance on oral communication, and pronunciation as a significant part of it. Imitative-intuitive approach became even more popular, even suppressing the analytic-linguistic one. Instructors often skipped altogether the explanation stage and moved directly onto choral or individual imitation practices. The importance of intelligibility issue began being questioned as early as in the late 20th century.

Another greatest innovation of the time is the so called "Bowen's Technique" or contextualized minimal pairs practice [1]. Following contextualized practice, the issue of integrating pronunciation teaching with other areas came into question [13]. Morley claimed that fluency and accuracy should be of equal importance in oral communication class, given that contextualized meaningful practices are of high-priority.

The end of the second wave period is characterized by the shift from teaching segmentals to teaching suprasegmentals [2, p. 606]. Catford and Halliday introduced a phonological hierarchy where pronunciation instruction started with teaching stress-groups, then tone-groups, then work

with syllables, and finally phonemes. This century in pronunciation history is considered to be the period of innovations and changes which set the basis for communicative era in pronunciation teaching.

The Third Wave of pronunciation teaching (mid 1980s–1990s) is marked with the rise of Communicative Language paradigms and decline of pronunciation instruction in overall language teaching. Obtaining linguistic competence was no longer enough for successful communication. Consequently, acquiring communicative competence became the ultimate goal in teaching languages [18, p. 2].

The importance of teaching pronunciation was emphasized, but how to integrate pronunciation component in CLT remained uncertain. [18, p. 3]. For example, one of the core principles of CLT is to avoid error correction for the sake of certain levels of proficiency [18, p. 3]. But in traditional pronunciation teaching error correction was one of the central approaches, and accuracy dominated fluency. Moreover, the issue of nativeness was no longer essential, replaced by intelligibility principle [18, p. 6]. Activities on suprasegmental features were dominant in the light of intelligibility.

The third wave in pronunciation instruction experienced uncertainty and doubts about how to incorporate traditional accuracy-oriented approach with the new CLT paradigm [12; 18, p. 13]. Language instructors were unequipped, because resource materials of that time gave only general guidelines on how to teach pronunciation communicatively. Suggested activities obviously represented a shift from mechanical drills, but there were no activities to move forward to the stage of unprepared interaction.

Celce-Murcia proposed the following steps for teaching pronunciation communicatively [3; 4]: (1) identification of learners' problem areas; (2) compilation of the list of contexts with many natural occurrences of problem sounds; (3) development of communicative tasks with words including problem sounds; (4) development of three or four extra activities to get back to problem sounds in a while and practice them in new contexts.

Pica came up with a four-level scheme [18, p. 13]: (1) the teacher introduces a target feature and models representative examples for the class to repeat; (2) the learners are given directions on communicatively based activities with the target feature; (3) students work in pairs or groups while the teacher mingles with them, monitoring and providing support; (4) pairs of groups present their activities in front of the whole class (sometimes this step is omitted).

Prator and Robinett [17] introduced three steps to learning pronunciation: (1) identification and discrimination of target sounds in native speakers' speech; (2) sounds production with the focus on pronunciation features; (3) development of automation with the focus on meaning.

The Fourth Wave of pronunciation teaching is characterized by emergence of empirical research (mid-1990s – present). Specialists of the previous waves haven't provided empirical research which would improve the quality of pronunciation teaching and support instructional innovations [18 p. 36]. There are currently three macro-level areas in empirical research that support ESL pronunciation teaching: (1) what features of English phonology to teach (2) how to teach pronunciation effectively and (3) teachers' cognitions (beliefs and knowledge) and learners' perspectives on pronunciation instruction [18 p. 37-38].

## RESULTS AND DISCUSSION

This part of the article investigates how effective the pronunciation activities in a selected course book are, and whether they reflect the core principles of CLT paradigm.

*Enterprise 4* Intermediate Coursebook is one of the most commonly used course books for ten and eleven grade EFL teaching by university instructors from Central Ukrainian State Pedagogical University. In the Introduction to the Coursebook, the authors claim that pronunciation and intonation exercises are presented, helping students gain confidence in speaking the language. No foreword about pronunciation instruction for the teachers is given in the Introduction to the Teacher's Book.

*Enterprise 4* coursebook includes four modules and 12 units, each centering on a particular topic. Nine out of twelve units contain pronunciation section. These nine sections are basically dedicated to segmentals practice, namely sounds discrimination. Activities comprise nine vowel sounds and eight consonants. The rationale for choosing the sounds under practice as well as the principle to pair or group them remains unclear.

**Phonological activities to work on segmental features and methodological guidelines to these activities as presented in the Teacher's Book.**

Activity 1 – vowel sounds /æ/, /a/, /ʌ/ discrimination (Unit 1)

**Pronunciation**

**7** Listen to these words and put a tick in the relevant box. Then listen again and repeat.

	/æ/	/ɑ/	/ʌ/		/æ/	/ɑ/	/ʌ/
hat				muck			
heart				mark			
hut				ant			
bat				aunt			
but				ankle			

Sound discrimination and differentiation among the vowel sounds /æ/, /a/, and /ʌ/ are in the center of this exercise. As guided in the Teacher's Book, the teacher first explains phonetic symbols. The students listen to the speaker on the recording and then put a tick in the relevant box. Then, they listen for the second time. This time the teacher pauses between the words so that the learners have time to repeat. The authors provide information on articulatory characteristics of the target vowels: according to horizontal position of the tongue (front, back and back respectively) and according to vertical position of the tongue (/æ/ – between open and half-open; /a/ – open; /ʌ/ – half-open, raised).

Activity 2 – /s/ vs. /ʃ/ (Unit 4)

**Pronunciation**

**14** Listen and underline the word which you hear on the tape. Listen again and repeat.

• shave - save	• shame - same	• short - sort
• shoot - suit	• shell - sell	• shock - sock
• shift - sift	• shelf - self	• shack - sack
• shake - sake	• sheet - seat	• shoe - Sue

Activity 3 – /ɪə/ vs. /eə/ (Unit 11)

**Pronunciation**

**12** Listen to these words and put a tick in the correct box. Then listen again and repeat.

	/ɪə/	/eə/		/ɪə/	/eə/
rear			chair		
rare			cheer		
tear (n)			fair		
tear (v)			fear		

No articulation for the consonants /s/, /ʃ/ and diphthongs /ɪə/, /eə/ or any specific instruction on how to carry out Activity 2 and Activity 3 are given in the Teacher's Book.

Activity 4 – /n/ vs. /ŋ/ (Unit 7)

**Pronunciation**

**13** Listen to the tape and circle the words you hear. Listen again and repeat.

• kin - king	• sin - sing
• ban - bang	• win - wing
• thin - thing	• pin - ping

In the Teacher's Book the target sounds are characterized as /n/ alveolar nasal and /ŋ/ as velar nasal. The methodological guideline includes only the repetition issue, i.e. after completing the sound discrimination part the teacher reads the sets of words and ask the learners to repeat after the teacher.

Activity 5 – /tʃ/ vs. /dʒ/ (Unit 8)

**Pronunciation**

**11** Listen to the tape and circle the words you hear. Listen again and repeat.

• batch - badge	• chore - jaw
• rich - ridge	• choke - joke
• cherry - Jerry	• chin - gin
• chunk - junk	• chain - Jane

Activity 6 – /ɪ/ vs. /i:/ (Unit 9)

**Pronunciation**

**9** Listen to the tape and circle the word you hear. Listen again and repeat.

• live - leave	• rid - read
• bit - beat	• sick - seek
• lip - leap	• pitch - peach
• fit - feet	• still - steal

The description in the Teacher's Book states that the sounds /tʃ/ and /dʒ/ are palato-alveolar affricates, lenis and fortis correspondingly, according to muscular tension. Vowels /ɪ/ vs. /i:/ are characterized according to the length of articulation (short and long correspondingly) and according to vertical position of the tongue (half close vs. close). The teacher is advised to read the sets of words and ask the learners to repeat them. Consonant sounds /s/ and /z/ are characterized as alveolar fricative and fortis/lenis respectively.

Activity 7 – /s/ vs. /z/ (Unit 10)

**Pronunciation**

**9** Listen to these words and put a tick in the relevant box. Then listen again and repeat.

	/s/	/z/		/s/	/z/
advise			phase		
advice			seal		
lice			zeal		
lies			niece		
face			knees		

Activity 8 – /ɒ/ vs. /ɔ:/ (Unit 12)

**Pronunciation**

**11** Listen to these words and put a tick (✓) in the correct box. Then listen again and repeat.

	/ɒ/	/ɔ:/		/ɒ/	/ɔ:/
shot			port		
short			pot		
spot			forks		
sport			fox		

Vowel sound /ɒ/ is characterized as short vowel and sound /ɔ:/ as long with no reference to the position of the tongue, lips and lower jaw.

The instructions in the Coursebook are comprehensible. The main objective is listen, identify and repeat either after the recording or after the teacher twice or without specifying the number of repetitions. The words with target sounds are chosen with no link to the vocabulary of a corresponding unit. The guidelines in the Teacher's Book are very explicit. Articulatory characteristics of vowels contain six distinctive features, and characteristics of consonants include seven features. The authors, though, provide the teachers only with one or two features maximum. Usually these include the length of vowels and the degree of muscular tension of consonant sounds. Only five out of nine vowels are characterized according to the vertical or horizontal position of the tongue in the mouth cavity. No description of the position of lips or jaw is presented. Other articulatory features as well as typical mistakes in the production of sounds are not explained.

**Activities for suprasegmental features advancement.** Three activities in *Enterprise 4* center on suprasegmental features. The contexts of dialogues do not correspond with the topic of the unit.

Activity 1 – intonation in statements and sentences expressing disbelief and surprise (Unit 1)

**8** Listen to the dialogue, underline the words which express statement, circle the ones which express disbelief and surprise, then, act out the dialogue using the correct intonation.

- A: Hi honey. It's me.  
 B: What's wrong?  
 A: Nothing.  
 B: Nothing?  
 A: Nothing serious. Christina had a minor injury, that's all.  
 B: A minor injury?  
 A: Yes, she's going to be okay.

The following activity represents a short dialogue. The learners are asked to listen to the dialogue, underline the words which express statement, and circle the words which express disbelief and surprise. The next step is to act out the dialogue using the correct intonation. The question is, what is the "correct intonation"? The students mark the words which express specific meaning, but they are not instructed about the intonation patterns in these communicative types of sentences. No information about nuclear tones or sentence stress is given to either the teacher or the learners. The Teacher's book provides no phonological guidelines for the teacher just the answers to the instruction. It's a mere imitation exercise supported by some graphic marking.

Activity 2 – weak-strong forms discrimination (Unit 4)

**15** Listen to the following dialogue and identify the strong and weak forms. Then listen again and repeat.

- e.g. A: You did start the fire!  
 B: No, I didn't.  
 A: Come on, we know you did.

The activity presupposes learners' background knowledge of reduction, rhythm and stress in English, as here there is no implicit instruction. The dialogue is to be heard twice, that's the only recommendation in the Teacher's Book. These three sentences could hardly be considered as "dialogue". Besides, there is a strong doubt as for its communicative character to promote any learners' competence.

Activity 3 – /ði/ vs. /ðə/ (Unit 6)

**Pronunciation**

**16** Listen to these words and put a tick in the correct box. Then listen again and repeat.

	/ði:/	/ðə/		/ði:/	/ðə/
the apple	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	the egg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
the fruit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	the cake	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
the milk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	the ham	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
the recipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	the orange	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Activity 4 – (Unit 6)

**17** Listen to the five short dialogues and say when speaker B expects an answer and when he doesn't. Then listen again and repeat.

- 1 A: I didn't really like the new restaurant.  
B: The service was awful, wasn't it?
- 2 A: Have you been to the new Mega Market yet?  
B: Yes, but the prices are a bit high, aren't they?
- 3 A: Look at these tomatoes I bought today.  
B: They look good, don't they?
- 4 A: The baker did a wonderful job on this cake.  
B: Yes, it's delicious, isn't it?
- 5 A: Ellen cooked a lovely dinner for us last night. Why didn't you come?  
B: She wasn't expecting me, was she?

Activity 3 aims at distinguishing the phenomena of connected speech, i.e. pronunciation of the definite article in accordance with the sound feature of the following word. No explanation on how to conduct this activity and implement in real communication is suggested. In Activity 4 there is no indication that prosody is under practice, intonation in disjunctive questions in particular. In the Teacher's Book, the authors provide the teachers with the clues "no answer is expected" or "answer is expected" only.

Clearly, the activities under consideration are not implicit pronunciation exercises, though in the form of dialogues. These listen-and-repeat activities are only interrupted by the task to identify some words or specific phonology features. Activity 4 is designed to develop pragmatic competence with no link to English phonology. The instructions to activities imply that both the teacher and the learners have solid background knowledge on prosody features.

## CONCLUSIONS

Throughout the history pronunciation teaching was attributed different approaches and various degrees of importance. The most radical shifts in phonological instruction are the following: (1) from intuitive imitation to unprepared interaction; (2) from native-speaker manner to intelligibility as the goal in communication; (3) from phonological ignorance of EFL teachers and explicit explanation to empirical research which improves the quality of pronunciation teaching and supports instructional innovations; (4) from primacy of speaking skills to importance of listening skills; (5) from focus on segmentals to a balance between segmentals and suprasegmentals. Today's pronunciation curriculum is seeking to incorporate the most important aspects of the English phonology into general development of linguistic competences.

*Enterprise 4* does not correspond to current trends in phonological instruction. There are no appropriate pronunciation activities to promote learners' phonological competence and to help ESL teachers to integrate pronunciation component into oral communication. The authors of *Enterprise 4* do not provide teachers with methodological guidelines and implicit instruction on how to help learners to build overall communicative competence. Listening discrimination, teacher-controlled speaking, listening and imitation, reading aloud tasks are a signature mark of early-to-mid CLT period and do not correspond with today's learner-centered principles of CLT framework.

Listen-identify-repeat approach is pivotal in *Enterprise 4*. Pronunciation activities involve decontextualized repetition of words which is rather explicit in nature. The sounds under practice are not the ones which cause the greatest difficulty in articulation among Ukrainian learners of English. Although they are apt to make phonological mistakes by substituting the sounds in suggested pairs, which leads to misunderstanding and unsuccessful communication. Listen-and-repeat activities for sound discrimination is, according to the literature [11; 15], a suitable and reasonable way of raising awareness for the pairs of sounds and improving learners' articulation of them. However, within CLT framework teachers need more methodological guidelines and advanced communicative practice on how to adapt these activities to their class objective and learners' needs. Segmentals are a priority in *Enterprise 4*, leaving features of prosody underestimated. Lack of meaningful tasks and natural contexts is evident in *Enterprise 4*. Teacher-controlled speaking is a distinctive feature of suggested pronunciation activities in *Enterprise 4*.

Future analysis of coursebooks *Enterprise 1*, *Enterprise 2*, and *Enterprise 3* pronunciation sections will show whether there is consistency of pronunciation activities in building phonological competence from the beginner level to intermediate in secondary school curriculum.

## REFERENCES

1. Bowen, J. D. Contextualizing Pronunciation Practice in ESOL Classroom. – TESOL Quarterly, 1972. – 6(1). – p. 83–94.
2. Catford J.C. English Phonology and the Teaching of Pronunciation. – College English, 1966. – 27 (8). – p. 605–613.
3. Celce-Murcia, M. Activities for teaching pronunciation communicatively, 1983, May. – CATESOL News, pp. 10-11.
4. Celce-Murcia, M. Teaching pronunciation as communication. In J. Morley (Ed.), Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory (pp. 5-12). – Washington, DC: TESOL, 1987.
5. Council of Europe. The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Language Policy Unit, Strasbourg, 2001.
6. Dalton, Ch. & Seidlhofer, B. Pronunciation. / Christiane Dalton, Barbara Seidlhofer. – Oxford: OUP, 1994.
7. Evans, V. *Enterprise 4 : Intermediate Coursebook* / Virginia Evans, Jenny Dooley. – Express Publishing. – [10th impr.], 2012. – 198 p.
9. Hasenberger T. The Role of Pronunciation in Secondary-School TEFL: Current Views and an Evaluation of Teaching Materials : Diplomarbeit / Thomas Hasenberger. – Wien, 2012. – 110 p.
10. Kelly, G. How to teach pronunciation / Gerald Kelly. – Harlow : Pearson, 2002.
11. Morley, J. Round robin on the teaching of pronunciation / Joan Morley. – TESOL Quarterly, 1975. – 9 (1), p. 81-88.
12. Murphy, J.M. & Baker, A. A. History of ESL pronunciation teaching. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.). The Handbook of English Pronunciation, United Kingdom : Wiley-Blackwell, 2015. – pp.36-65.

13. Pennington, M. C. Phonology in English language teaching / Martha C. Pennington. – Harlow: Longman, 1995.
14. Pica, T. Pronunciation activities with an accent on communication. English Teaching Forum, 1984. – 22, 2-6.
15. Prator, C., & Robinett, B. W. Manual of American English pronunciation (4th ed.). (3rd ed. 1972; 2nd ed. 1957). New York : Holt, Rinehart & Winston, 1985/1972/1957.
18. Sonsaat, S. & Levis, J.M. Pronunciation Teaching in CLT Era / Sinem Sonsaat & John M. Levis. – Iowa State University, 2017. – 58 P.
19. The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation / ed. by Okim Kang, Ron I. Thompson, John M. Murthy. – Routledge, 2018. – 600 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Станіслава Шароварова** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* актуальні проблеми фонетики і фонології сучасної англійської мови та методика викладання практичної фонетики.

УДК: 372.881.1

## ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ

**Ніна ВОРОНKOVA (Кропивницький, Україна)**

*В статті розглядаються можливості використання нових інформаційних технологій при викладанні німецької мови, які є важливими аспектами удосконалення та оптимізації навчального процесу, збагачення арсеналу методичних засобів та прийомів і сприяють різноманітності форм роботи на заняттях. Завдяки використанню таких технологій заняття стає цікавішим. Автор розкриває сутність інформаційно-комунікативних технологій. Визначається їх роль при навчанні іноземній мові в умовах модернізації освіти, які базуються на використанні аутентичних мовних матеріалів: забезпечується практично необмежений доступ до аутентичних ресурсів, в тому числі аудіо та відео з інтернету. Учні, студенти можуть використовувати їх під час самостійної роботи, при дистанційному навчанні та підготовці проектів і т.д. Використання сучасних освітніх цифрових технологій при проведенні уроків німецької мови дозволяє встановити тісніший контакт з учнями, підвищує мотивацію студентів до навчання, розвиває всі навчальні універсальні дії. Тим самим забезпечується висока організація навчального процесу. Аналізуються проблеми та перспективи використання технологій на основі цифрових та мобільних додатків. В статті аналізуються можливості використання цифрових ресурсів в навчальному процесі.*

**Ключові слова:** цифрові засоби, заняття з іноземної мови, нові методи навчання, форми навчання з цифровими засобами, дидактико-методична концепція, застосування цифрових засобів.

#### **DIGITALE TECHNOLOGIEN ALS NEUE MÖGLICHKEITEN BEIM ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE**

*Im Artikel werden Möglichkeiten der Verwendung von neuen Informationstechnologien beim Unterrichten von Fremdsprachen, nämlich der deutschen Sprache. Sie sind die wichtigen Aspekte der Vervollkommnung und Optimierung des Lernprozesses, Bereicherung der methodischen Mittel und Methoden und tragen zur Abwechslung von Sozialformen im Unterricht. Dank der Verwendung von solchen Technologien wird der Unterricht interessanter. Der Autor erläutert den Hauptinhalt der informativ-kommunikativen Technologien. Es wird ihre Rolle beim Unterrichten der deutschen Sprache unter den Bedingungen der Bildungsmodernisierung festgelegt, die sich auf der Verwendung der authentischen Sprachmaterialien beruhen: es wird praktisch der unbegrenzte Zugang zu authentischen Ressourcen, darunter auch Audio- und Videoinformationen. Die Schüler und die Studenten können sie während der selbständiger Arbeit, bei der Fernbedienung und bei der Vorbereitung der Projekte etc. Die Benutzung der modernen digitalen Technologien in den Deutschstunden trägt zum stärkeren Kontakt mit Schülern, erhöht die Motivation der Lernenden zum Lernen, entwickelt alle Lernideen. Dadurch wird hohe Organisation des Lernprozesses versichert. Es werden auch Probleme und Perspektiven der Verwendung der Technologien aufgrund von digitalen und mobilen Geräten. Im Artikel werden die Möglichkeiten der Benutzung der digitalen Ressourcen im Lernprozess.*

**Key words:** digitale Medien, Fremdsprachenunterricht, mobile Endgeräte, neue Untersuchungsmethoden, Unterrichtsformen mit digitalen Medien, didaktisch-methodische Konzeption, Einsatz digitaler Medien.

#### **DIGITAL TECHNOLOGIES: NEW POSSIBILITIES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

*The author considers the possibilities of using new information technologies in teaching German which are an important aspect in improving and optimizing the learning process and help to enrich the arsenal of methodological means and approaches, enable to vary activities at the classes to make them more interesting.*

*The author discloses the essence of information communicative technologies and describes their role in teaching second language communication when education is being modernized. The focus is made on the use of authentic resources and materials including audio and video from the internet, which may be used by the students in doing their unsupervised work, in distant learning, creating project and in other activities. The use of educational digital technologies at the classes helps establish closer contact with students, motivates them to learning, develops learning activities which contributes to the organization of the learning process. Another problem under the research is the prospects of using technologies based on digital and mobile applications and the possibilities of their use in the learning process. It is a question of using technology in foreign language learning to achieve a certain level of foreign competence while studying at a higher educational institution, and secondly, to improve the acquired knowledge, methods and professional skills. It is noted that the effectiveness of the information and communication technologies using depends on the methods and forms of these technologies, how well the teacher has the technique of working with them, the electronic resources. The prospects of further application of digital technologies at German lessons are considered. Information Technology gives the opportunity to change the forms and methods of academic work.*

**Key words:** digital means, foreign language classes, new teaching methods, forms of digital learning, didactic-methodical concept, digital means.

In jeden Bereich des Lehr- oder Bildungsplanes – und zwar von Anfang an – passen Medien hinein. Medien sind kein Additum – Deutschunterricht ist immer medial. Man lernt mit Medien über Medien. Es gibt keinen Bereich des Deutschunterrichts, der nicht sinnvoll mit Medien gestaltet werden kann. Fast immer sogar mit digitalen Medien. Alle Themen und Geschichten, Lesen, Schreiben, Zuhören, Präsentieren – Reflexion über Sprache, Methodentraining – egal, welcher Lehr- und Bildungsplan: Medien in ganzer Breite gehören hinein. Wie und wo lässt sich Medienbildung in den Deutschunterricht einbinden? Digitale Medien sind ein wesentlicher Bestandteil der Medienlandschaft. Die Auseinandersetzung mit ihnen betrifft auch den Deutschunterricht. Dabei geht es sowohl um die Frage, wie digitale Medien in sinnvoller Weise für das Lernen und Lehren genutzt werden können, als auch darum, welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben sich aus der umfangreichen Mediennutzung ergeben. Zu diesen Fragen gibt es verschiedene konzeptionelle Vorstellungen sowie empirische Forschungsarbeiten, die in diesem Beitrag aufgezeigt werden. Gleichzeitig gehört der kompetente Umgang mit den digitalen Medien heute unbedingt zur Zukunftsfähigkeit und stellt für die Schülerinnen und Schüler einen Realitätsbezug zum Alltag dar. Digitale Medien sind ein selbstverständlicher Teil unserer Lebens- und Erfahrungswelt geworden. Vor diesem Hintergrund wird Medienkompetenz zu einer zentralen Lernaufgabe auch in der Schule. Unser Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die vielfältigen Möglichkeiten der Medien sicher und verantwortungsvoll zu nutzen, auch im Sinne einer aktiven Teilhabe an unserer Gesellschaft.

Digitale Medien durchdringen die Freizeit- und Arbeitswelt. Anders ist die Situation in Schule und Unterricht. Manche Schulen richten Notebook- oder Tablet-Klassen, andere haben interaktive Whiteboards in jedes Klassenzimmer gestellt, wieder andere haben einen Computerraum. Insgesamt nutzen Lehrerinnen und Lehrer digitale Medien im Unterricht eher zurückhaltend, Ausnahmen bestätigen die Regel.

Dies hat zwei Gründe: Zum einen ist es schlicht und einfach fehlende oder veraltete Technik, zum anderen fehlende Praxis. Der Aufwand für die Einarbeitung scheint vielen Lehrkräften angesichts des vermuteten Mehrwerts zu hoch. Infolgedessen folgt die digitale Schul-Entwicklung nur schleppend "dem Rest der Welt". Die Verfechter des digitalen Lernens prangern die veraltete Buch-Schule an, die Skeptiker halten dagegen, dass das mediale Feuerwerk nichts bringe. Wer hat nun Recht?

Digitale Medien sind aus dem Alltag von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Viele digitale Medien lassen sich in einer Vielzahl an Fächern einsetzen. Nach einer theoretischen Einführung werden einfache Beispiele mit Tablets umgesetzt. QR-Codes, Learning Apps.org, Podcasts und Videos lassen sich mit Tablets, aber auch mit Smartphones einfach im Unterricht einsetzen. Die digitalisierte Welt verändert das Lernen wie kaum eine gesellschaftliche Entwicklung zuvor. Was bedeutet das für die Bildung der Zukunft? Wie können wir von den Möglichkeiten der Digitalisierung profitieren? Und wo ist Vorsicht geboten? Diese Fragen berühren den pädagogischen Alltag von der Schule über die Ausbildung und Hochschule bis hin zur beruflichen Weiterbildung.

Die Mediensozialisation heutiger Heranwachsender ist in einem Maße durch die digitalen Medien geprägt, dass weder Deutschdidaktik noch Deutschunterricht diesen Sachverhalt (länger)



ignorieren können bzw. dürfen. Hinzu kommt der fundamentale Wandel, dem auch die fachlichen Gegenstände des Faches Deutsch – Sprache und Literatur – unterliegen. Bewusstmachung, Reflexion und Verarbeitung dieses medial bedingten sprachlichen und literalen Wandels bilden zentrale Aufgaben der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts im Zeichen der Digitalisierung. Weder die digitale Revolution, die alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen erfasst hat, noch die digitale Verfügbarkeit von audiovisuellen Medien haben im Deutschunterricht bislang einen breiten Widerhall gefunden.

Mediendidaktik ist elementarer Bestandteil der Deutschdidaktik, die dann die Lehre eines medienintegrativen Deutschunterrichts ist, der an die Lebenswelt der Lernenden anschließt, indem er Sprach- und Medienerziehung verzahnt. In einem Fach, in dem es um die Auseinandersetzung mit Texten, Sprache und Geschichten geht, sind Medien die Grundlage. Sie sind Träger von Texten und Bedeutungen, sie sind Gestaltungsmittel und gesellschaftlicher Kontext, und sie umfassend zu nutzen bedarf der Vermittlung und Übung. Den Literaturunterricht auf rein ästhetische Fragestellungen zu reduzieren bedeutet, zentrale Kontexte für das Verständnis von Texten auszublenden. Im Sprachunterricht gehören Medien per se dazu, weil sich Sprache immer medial konkretisiert. Und Medien sind nur in kommunikativen Prozessen zu denken, denn nur wenn es Leser gibt, erhält eine Zeichenansammlung Gehalt. Daher muss im Deutschunterricht immer auch der Rezipient mitthematisiert werden. Sein Kontext ist relevant für das, was er mit dem Text macht, was er aus Texten an Bedeutung herauszieht. Daher ist die Annahme irrig, dass, wenn man „vom Text her“ dächte, man dies ungeachtet des Rezipienten täte – man nimmt dann nur „den Lehrenden“ als Rezipienten. Denn dann entscheidet ausschließlich dessen Kontext über das, was im Text erkannt werden kann. Medien gehören also nicht nur auch in den Deutschunterricht – Deutschunterricht ist ohne Medien gar nicht möglich. Das soll aber nun nicht diejenigen entlasten, die sich auf die primären und sekundären, bestenfalls noch tertiären Medien beschränken und den Computer in die Freizeitwelt der Schülerinnen und Schüler definieren, und auch das Argument, es gäbe genug anderes, was wichtig ist, kommt aus einem anderen Medienzeitalter. Denn dies blendet aus, dass Medialität immer schon „ist“. Deutschunterricht ist Medienunterricht.

Damit digitale Medien im Unterricht Wirkung entfalten können, bedarf es einer offenen und gegenüber technischen wie didaktischen Entwicklungen aufgeschlossenen Grundhaltung sowie entsprechender medienpädagogischer Kompetenzen bei Bildungsverantwortlichen. Es geht nicht um die Umsetzung einer punktuellen medieninduzierten Revolution, sondern um die Fähigkeit und Bereitschaft, pädagogische Formen des Lehrens und Lernens unter sich wandelnden technischen Rahmenbedingungen ständig weiterzuentwickeln. Die Entwicklung und Kultivierung einer solchen Grundhaltung und entsprechender Kompetenzen stellt eine Herausforderung über alle Ausbildungsphasen von Lehrkräften hinweg dar (Studium, Vorbereitungsdienst, Berufseinstiegsphase, Fort- und Weiterbildung). Auszuloten sein werden unterschiedliche Strategien, die digitale Entwicklung im Schulbereich weiter anzutreiben.

Einerseits gilt es, engagierte und kreative Lehrpersonen in der Entwicklung von neuen Konzepten und didaktischen

Ansätzen zu unterstützen, auf der anderen Seite muss aber auch sichergestellt sein, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler von engagierten Lehrpersonen profitieren, sondern dass – im Sinne der Chancengerechtigkeit – alle Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Bereich des Lernens mit digitalen Medien erwerben bzw. Rahmenbedingungen vorfinden, digitale Medien zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen nutzen zu können. Dies erfordert aber auch, dass sie mit spezifischen Kompetenzen ausgestattet werden, die ihnen eine solche erfolgreiche Nutzung ermöglichen. Und dies bedeutet nicht zuletzt, in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrpersonen Anstrengungen zu unternehmen, um das Lernen mit digitalen Medien in den Fächern (insbesondere auch in den Kernfächern) unter den derzeit gegebenen Bedingungen (Zentralprüfungen etc.) weiter zu forcieren.

Die Frage nach den Wirkungen digitaler Medien im Unterricht ist nicht isoliert mit Blick auf das technische Medium, sondern nur in systemischen Zusammenhängen sinnvoll zu diskutieren. Es gibt hinreichend empirische Evidenz für spezifische lernförderliche Wirkungen digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen, allerdings lassen sich Aussagen weder im Hinblick auf einzelne

Medienangebote noch im Hinblick auf spezifische Schülergruppen noch im in Blick auf spezifische Fächer oder Fachkulturen pauschalisieren. Dementsprechend sollte sich die Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Schulbereich vor allem darauf konzentrieren, medienunterstützte Lehr-Lernszenarien zu entwickeln und diese im Hinblick auf ihre Wirkungen zu untersuchen, anstatt pauschal danach zu fragen, ob bspw. der Einsatz von Tablets im Unterricht gewinnbringender sei als die Arbeit mit traditionellen Konzepten. Wirkungen von digitalen Medien im Unterricht entfalten sich unter jeweils spezifischen (Kontext-)Bedingungen. Es erscheint daher sinnvoll, nicht das technische Artefakt in den Mittelpunkt von Forschung zu stellen, sondern die Entwicklung und Erprobung bzw. Evaluation von pädagogischen Handlungskonzepten bzw. didaktischen Szenarien, in denen technische Fakte das Erreichen pädagogisch sinnvoller

Ziele unterstützen. Dabei sollte die (möglichst gemeinsam mit Lehrpersonen durchgeführte) Entwicklung bzw. Gestaltung auch schon Gegenstand von Forschung sein. Eine solche gestaltungsorientierte Bildungsforschung mit engen Rückkopplungsprozessen an die Praxis würde neue Perspektiven im Hinblick auf kürzere Forschungszyklen und eine schnellere Dissemination von Forschungsergebnissen ermöglichen. Kinder und Jugendliche lernen sowohl in informellen Kontexten als auch in formalen Kontexten, wobei sie dies in informellen Kontexten insbesondere mit und über Medien tun. Dies bedeutet, dass schulische Lernprozesse und informelle Lernprozesse deutlich stärker aufeinander bezogen werden müssen. Hier spielen digitale als Mittel und Gegenstand von Lernprozessen eine bedeutsame Rolle. Es gilt, Möglichkeiten auszuloten und Szenarien zu entwickeln, wie informelle Lernkontexte im außerschulischen Bereich mit formalen Lernprozessen verbunden werden können. Diese Herausforderung besteht sowohl inhaltlicher Art (z. B. die Entwicklung flexibel einsetzbarer modularisierter Lernobjekte) als auch technischer Art (insbesondere die Ausstattung von Schulen mit WLAN- und Serverstrukturen, die Schülerinnen und Schülern Zugänge über individualisierte Geräte und die Nutzung und Speicherung von Daten in Clouds ermöglichen. In Deutschland sind Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren zu 100% im Internet aktiv, Kinder zwischen 6 und 13 Jahren sind immerhin schon zu 57 % gelegentlich im Internet- Das sind die Ergebnisse der ARD-ZDF-Onlinestudie aus dem Jahr 2012. Man kann sicherlich sagen, dass digitale Medien weltweit für die meisten Kinder und Jugendlichen und für sehr viele Erwachsene ein fester Bestandteil ihrer Lebenswelt sind. Diese Tatsache nimmt auch Einfluss auf den Unterricht: Der Lehrer fragt das Wissen der Lernenden über Großstädte in Deutschland ab. Statt zu überlegen, was sie über die deutschen Städte wissen, aktivieren einige von ihnen ihre internetfähigen Mobiltelefone, gehen zu Google Maps, der es möglich macht, Orte und Straßen zu sehen und können in Windeseile zahlreiche deutsche Städte und deren Lage in Deutschland benennen.

Besonders soziale Medien eignen sich gut dazu, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben im Unterricht zu unterstützen. Zur Unterstützung des Schreibens eignet sich Wikis, zur Unterstützung des Hörens und Sprechens – Podcasts. Für den Einsatz von sozialen Medien braucht man nicht gleich einen voll ausgestatteten Computerraum - die Lernenden können auch eigene mobile Endgeräte, z.B. mobiles Telefon oder einen Tablet-PC nutzen, um kleine Audio oder Videoaufnahmen zu machen. Die als Lernertexte in den Unterricht miteinbezogen werden können. Gleichzeitig hat dies den Vorteil, dass die Lernenden auf diese Lerninhalte mithilfe ihrer mobilen Endgeräte außerhalb des Unterrichts zugreifen können. Sie ermöglichen ihnen so ein mobiles Lernen. Fremdsprachendidaktiker –und Didaktikerinnen haben schon sehr früh darauf hingewiesen, dass man das Internet nicht nur als Informationsmedium nutzen sollte, sondern vor allem auch als Kommunikations-, Produktions- und Publikationsmedium: So gibt es schon seit 20 Jahren Erfahrungen mit E-Mail-Projekten, in denen sich Gruppen aus aller Welt austauschen. Das wiederum heißt, dass für den Fremdsprachenunterricht das Internet schon lange als Mitmach-Netz interessant war. Umso erfreulicher ist, dass sich durch die Entwicklung des Internets das Angebot an sozialen Medien vergrößert hat: Es wird damit für die Lernenden leichter, aktiv zu werden, zu interagieren und (bei Bedarf auch öffentlich) zu kommunizieren, was sie wirklich mitteilen wollen. Das große Angebot des Internets erlaubt den Lernenden vielfältigere und authentische Einblicke in das Leben von z.B. Gleichaltrigen in anderen Ländern, und zwar der Text-, -Bild-, Audio- und Filmbene. Das Bedürfnis, mit dem Rest der Welt zu kommunizieren (auch wenn die Banalität der Gegenstände, die verhandelt werden, einem zum Teil zu denken geben mag), kann der

Fremdsprachenunterricht nur recht sein: Es eröffnen sich hier die authentischen Kommunikationssituationen, die man sich für die Lernenden immer gewünscht hat. Soziale Medien können im Fremdsprachenunterricht auch dazu genutzt werden, bestimmte Handlungsabläufe und die Interaktion im Unterricht zu unterstützen und zu fördern. Die Möglichkeiten haben sich zur Interaktion und zur Produktion vervielfacht, vereinfacht und zum Teil auch qualitativ verändert.

Insgesamt müssen die elektronischen Medien durch begleitete und reflektierte Nutzung im und für den Unterricht so einbezogen werden, dass neben den fachspezifischen Zielen («Stoff») immer auch die Medien der Recherche, Informationsverarbeitung, Präsentation und begleitenden Kommunikation zum Thema werden. Und neben solchen pragmatischen Zielperspektiven sollte es auch solche einer ästhetischen Erziehung geben, die auch die Möglichkeiten digitalen Schreibens und Gestaltens einbezieht. Digitale Methoden motivieren Lernende nicht, weil sie digital sind und den Einbezug von zeitgemäßer Technologie verlangen, sondern weil sie vielfältige Lernprozesse auslösen. Hofer und Bauer zeigen konkrete Möglichkeiten, wie Literatur- und Computerspielunterricht einander ergänzen, indem sie die ästhetischen Verfahrensweisen sichtbar, analysierbar und reproduzierbar machen. Der Band bietet über diesen Beitrag hinaus weitere Möglichkeiten, Games fachdidaktisch zu reflektieren: So etwa in den Beiträgen von Jan M. Boelmann oder Lambros Zakkas, die wie Hofer und Bauer darauf hinweisen, dass Computerspiele ein sinnvolles Mittel sind, um über Erzählstrukturen und -logiken nachzudenken.

Medien heute keine Einbahnstraße mehr sind, sondern Partizipation ermöglichen und die Produzenten-Rezipienten-Rollen flexibel machen.

Die Lehrer und Lehrerinnen machen gerade keine Arbeit zur Schulung nur einer Kompetenz – sondern sie integrieren die Medienarbeit in die Themenarbeit.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ballweg, Sandra Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch Deutsch Lehren und Lernen Band 2. München: Klett-Langenscheidt.
2. Herzig, Bardo. Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. Handbuch Medienpädagogik. Band I. München 2012.
3. Herzig, Bardo. „Medienpädagogische Kompetenz“. Handbuch Lehrerbildung. Hrsg. Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wild. Bad Heilbrunn 2004. S. 578–594.
4. Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig und Silke Grafe. Medienbildung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 2010.
5. Rösler, Dietmar Würffel Nicola dll 5 Deutsch Lehren und Lernen Lernmaterialien und Medien Klett-Langenscheidt S.125-142.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ніна Воронкова** – старший викладач кафедри німецької мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* практика усного та писемного мовлення, новітні методики викладання німецької мови

УДК: [371.32+378.11]:811.161.3

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Ольга ЗІМОНОВА (Мелітополь, Україна )**

*Україна, як і багато інших держав, не може обійтися без висококваліфікованих, висококультурних, грамотних людей. Тому саме заняття з української мови (за професійним спрямуванням) сприяють удосконаленню практичних навичок грамотного усного і писемного мовлення.*

*Проблема грамотності студентів, викладачів (взагалі нашого суспільства) не тільки не втрачає своєї актуальності, а навпаки, набуває її ще більше сьогодні. У даній статті особлива увага приділена значенню наукового перекладу під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у вищому навчальному закладі. Зроблено висновок, що застосування навчального перекладу тільки тоді принесе користь, коли проводитиметься систематично і в певній системі. Добір дидактичного матеріалу залежить, насамперед, від мети, яку ставить перед собою викладач.*

Бо саме завдяки цьому ми закріплюємо у студента навички правильного грамотного мовлення, які він пізніше буде використовувати у своїй професійній діяльності. У статті наводяться приклади текстів економічного спрямування для перекладу та редагування. Важливе місце у статті автор відводить питанням мовного етикету, який регулює мовну поведінку і взаємини між співробітниками. Є також приклади завдань, пов'язані з даною темою. Етикетні звертання слугують не лише для встановлення контактів зі слухачами, а й використовуються для діалогізації усного мовлення, активізації уваги у професійному середовищі. Важливим є також правильне і доречно використання вставних слів і виразів, обережне послугоування крилатими словами та іншими фразеологізмами.

Значення вивчення української мови (за професійним спрямуванням) у ВНЗ досить важливе для підготовки майбутнього фахівця-економіста. Працюючи з документами, треба бути грамотним, а у професійному середовищі слід правильно і грамотно висловлювати власні думки, уміти толерантно, аргументовано відстоювати свою позицію.

**Ключові слова:** грамотність, кодифікація, стилістика, наукове спілкування, мовленнєва культура, фахівець, науковий переклад, заняття, фахова мова, мовна компетенція.

*Ukraine, as well as many other countries can't manage without highly skilled, highly cultured, competent people. That's way the classes of Ukrainian for special purposes promote improvement of practical skills of competent written and oral speaking.*

*The problem of literacy of students, teachers (generally our society) doesn't lose its relevance but is conversely becoming more significant nowadays. In this article special attention is paid to value of the scientific translation during studying of discipline "Ukrainian for Special Purposes" in the higher institution. It is made a conclusion that using of educational translation brings benefit only in that case, when it is carried out systematically. Selection of didactic material depends on the goal, which the teacher wants to reach. Thanks to this material we nail down the student's skills of the correctly competent speaking which he will use in his professional activity. In the article are given some examples of economic texts for translation and editing. A prominent place in the article the author allocates to questions of language etiquette, which regulates a linguistic behavior and relations between the colleagues. Also there are some examples of tasks, which are connected with a subject. Etiquette requests serve not only for contact establishment with listeners but also are used for a dialogization of oral speaking, activation of attention in their working environment. It is important to use the expletives correctly and appropriate. It is important to use carefully the aphorisms and idioms.*

*For efficiency of business relations it is necessary to be guided not only on himself and on those who wants to develop the manner of communication.*

*The value of learning Ukrainian (for Special Purposes) at the university is important for training of future economic experts. It is necessary to be competent in the professional environment Working with documents. It is necessary to express the thoughts correctly and competently, to be able to defend the position tolerant and reasoned.*

*So, the caring attitude to language is external sign of language etiquette.*

**Keywords:** literacy, codification, stylistics, scientific communication, linguistic culture, specialist, scientific translation, lessons, professional language, language competence.

Україна, як і багато інших держав, не може обійтися без висококваліфікованих, висококультурних, грамотних людей. Тому саме заняття з української мови (за професійним спрямуванням) сприяють формуванню мовленнєвої культури майбутнього фахівця, удосконаленню практичних навичок грамотного усного і писемного мовлення.

Питання мовної культури були об'єктом наукової уваги в лінгвістиці, розглядалися відомими мовознавцями, зокрема І. Огієнком, О. Потебнею, В. Виноградовим. Пізніше фахівцями в галузі державного управління й мовознавства Н. Бабич, В. Князевим, І. Плотницькою, П. Редіним, С. Шумовицькою та ін.

Проаналізувати особливості процесу формування мовленнєвої культури; визначити порушення норм літературної мови, що можуть заважати взаєморозумінню між фахівцями і сформулювати аспекти, на які необхідно звернути увагу, щоб уникнути цих незручностей; запропонувати необхідні форми і методи для удосконалення підготовки майбутнього фахівця.

Без мови ми не можемо уявити собі функціонування жодної сфери людського життя. Українська літературна мова, маючи визначені орфографічні та орфоепічні правила, граматичні форми і словниковий склад, є важливим засобом спілкування між людьми на всій території нашої держави.

Знання мови оцінюється щодо точності, ясності, виразності, стилістичної вправності, майстерності мовця у використанні лексичних і граматичних синонімів, у доборі варіантів висловлювання тощо. Майбутній фахівець, як ніхто інший, має досконало знати і дотримуватись усіх мовних норм.

Проблема грамотності студентів, викладачів (взагалі нашого суспільства) не тільки не втрачає своєї актуальності, а навпаки, набуває її ще більше сьогодні. Особливо високі вимоги

ставить сучасне життя до рівня грамотності, що вимагає від нас уміння користуватись і писемною, і усною формами мови у всіх сферах життя «Писати безграмотно – значить посягати на час людей, до яких ми адресуємося, а тому абсолютно неприпустимо у правильно організованому суспільстві», - писав академік Л.В. Щерба.

Серед основних завдань навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є:

- вивчення теоретичних засад нормативності української мови та поняття норми як основи сучасної української мови;
- володіння нормами літературної мови, вміння користуватися її виражальними засобами в різних умовах наукового спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання;
- сприяння підвищенню мовленнєвої культури, сформувавши мовне чуття за допомогою низки вправ і завдань;
- вироблення навичок правильного використання різних мовних засобів залежно від сфери й мети спілкування;
- виховання естетичного ставлення до мови, почуття особистої відповідальності за власну мовну поведінку і за стан мовленнєвої культури суспільства тощо.

Грамотність – це один із показників загального рівня культури сучасної людини. Як свідчить аналіз стану грамотності наших студентів з української мови, у багатьох з них саме у школі не сформовано навички грамотного письма. Мовні огріхи, які почасти зустрічаються під впливом того чи іншого говору, знижують культуру усного і писемного мовлення носіїв місцевих говірок.

Необхідно зазначити, що саме школа відіграє велику роль в оволодінні населенням нормами літературної мови, у боротьбі з негативним впливом місцевої говірки на усне і писемне мовлення учнів. А вищий навчальний заклад має закріпити у студентів уміння бездоганно володіти усіма мовними нормами, збагатити словниковий запас, сприяти розвитку усного і писемного професійного мовлення.

Кожен наш студент є мешканцем певного регіону, носієм певної говірки, він звик до мови своєї місцевості і застосовує її у навчанні й повсякденному житті. Викладачам мови важливо домогтися, щоби студенти так само вільно володіли і нормами літературної мови. Проте робити це треба обережно і тактовно.

У зв'язку з посиленням уваги до культури усного і писемного мовлення майбутніх фахівців, питання теорії і практики української професійної мови в сучасних умовах набуває особливої уваги.

Одним із засобів боротьби за чистоту мови на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) є навчальний переклад. Чим більше студенти порівнюватимуть різні форми та мовні засоби, тим уважнішими вони стають до норм обох мов. Багато мовознавців, педагогів зверталися до навчального перекладу, як однієї з форм покращення мовної грамотності.

Відомий психолог М.І. Імеладзе дає досить цікаве визначення навчального перекладу, а саме: «Переклад – це специфічна форма активності, в основі якої лежить установка, що може призвести в дію поперемінно або одночасно будь-які мовні засоби, які знаходяться в розпорядженні суб'єкта відповідно до завдань, що стоять перед ним» [6, с.124 ]. Тому, чим частіше на заняттях застосовуватиметься переклад, тим більш вільним буде перехід з однієї мови на іншу, тим більш глибокими будуть знання обох мов.

Найпоширенішим є переклад з російської мови на українську. Це дає можливість орієнтуватись у структурі української та російської мов.

Застосування навчального перекладу тільки тоді принесе користь, коли він проводитиметься систематично і за певною системою. Добір дидактичного матеріалу залежить насамперед від мети, яку ставить перед собою викладач.

Під час вивчення конкретних тем доцільно підбирати відповідний матеріал. Це можуть бути окремі слова, словосполучення, речення і навіть цілі тексти. Мельничайко В. Я. у своїй роботі «Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад» зазначає: «Навіть при перекладі окремих речень неможливо сконцентрувати всю увагу на

якомусь одному мовному факті, якщо переклад здійснюється з метою ґрунтовного опрацювання певної конкретної теми, розпорошувати увагу учнів на інші мовні явища було б недоцільним» [3, с. 73].

Необхідно зазначити, що для засвоєння одного певного правила бажано застосовувати переклад окремих слів та словосполучень.

Під час повторення теми «Співвідношення звуків і букв» можна запропонувати перекласти українською мовою слова та словосполучення і проаналізувати різницю у написанні букв у російській та українській мовах. Наприклад: поэт Белецкий, высоты Евразии, инженер-экономист, экспедиция в Египет, летчик Фадеев, энергия воды, машинист электровоза [1, с. 345; 2, с. 17].

До теми «Правила вживання апострофа та м'якого знака» можна запропонувати переклад таких слів: святой, племя, миллион, семья, оловянный, мясной, девять, мягкий, пламя.

Крім цього, до теми «Милозвучність української мови» можна використати диктант-переклад такого типу: областной, шестьсот, счастливый, комендантский, жалостливый, сердце, поздно, контрастный .

Для перекладу текстів за фахом необхідно підбирати матеріал відповідно до кожної спеціальності. Можемо навести такі приклади:

**Для студентів технічних спеціальностей:**

«Характер коррозионных процессов определяется свойствами корродирующего металла и коррозионной среды. Отсюда вытекает многообразие видов коррозии, которые различают по механизму, условиям протекания и характеру разрушения.

По механизму процесса коррозия бывает химическая и электрическая.»

**Для студентів економічних спеціальностей:**

«Капитал – это деньги, пущенные в оборот и приносящие доходы от этого оборота. Оборот денег – это вложение их в предпринимательство, передача в ссуду, сдача в наем. Таким образом, деньги создают условия для появления финансов как самостоятельной сферы функционирования денежных отношений.

Финансы – система денежных отношений, выражающих формирование и использование денежных фондов в процессе их оборота.»

**Для студентів спеціальностей «агрономія» та «екологія»:**

«Животный мир представляет собой важную часть биосферы. Роль животных в круговороте веществ и потоках энергии определяется высоким уровнем протекающих в их организмах энергетических процессов, исключительным многообразием (около 2 млн. видов) и большой подвижностью. Чем больше разнообразие организмов, протяженнее и сложнее цепи питания в биоценозе, тем он устойчивее. Велика роль животных в формировании ландшафта. За счет морских, в основном одноклеточных, животных (отр. Foraminifera, Radiolaria) образуются осадочные породы. Планктонные организмы, имеющие наружные раковины, после смерти оседают на дно. Скопления их скелетов (глобигериновый ил) на дне морей и океанов в тропической и умеренной зонах покрывают площадь 105 млн. км<sup>2</sup>. Большую роль играют животные в образовании почв. Живущие в почве простейшие, круглые и кольчатые черви, коллемболы, клещи, насекомые и их личинки, млекопитающие разрыхляют почву, способствуют проникновению в нее воздуха и влаги, обогащают органическими веществами, обеспечивают плодородие.»

Переорієнтація техногенного суспільства з розвитку й удосконалення техніки на розвиток людини, її особистісних і культурних рис, зміна суспільної свідомості у ставленні до освітньої сфери – ці чинники зумовлюють необхідність по новому подивитися на проблему грамотності

Отже, навчальний переклад має неабияке значення для оволодіння студентами усіма мовними нормами. Перекладаючи тексти за фахом, наш студент зможе у своїй подальшій діяльності орієнтуватися у професійній термінології. Професія інженера, програміста, енергетика, економіста, фінансиста, бухгалтера, маркетолога передбачає, у першу чергу, роботу з людьми. А грамотність в усному і писемному мовленні – це обличчя фахівця.

Під час вивчення даної дисципліни важлива увага приділяється також мовному етикету, який регулює мовну поведінку і взаємини між співробітниками. Тому слід звернутися до етикетних звертань, що слугують не лише для встановлення контактів зі слухачами, а й використовуються для діалогізації усного мовлення, активізації уваги у професійному середовищі.

Можна на занятті запропонувати такі завдання:

1. Подані іменники поставити у кличному відмінку: друг ,Олег Іванович, голова зборів, директор, Василь Петрович, Батьківщина, студент-маркетолог, Тетяна Кузьмівна, економіст, викладач, Лука, суддя...

2. Написати лист-запрошення, використовуючи звертання.

Під час вивчення теми: «Науковий стиль української мови» потрібно звернути увагу на особливості висловлення подяки у наукових текстах. Морфологічною особливістю наукового спілкування є висловлення подяки від третьої особи, і дуже рідко від першої. Мовний етикет науки обслуговує одну із сфер фахового спілкування, тому засоби його вираження мають певні розрізнявальні ознаки залежно від різновиду наукового стилю. І структура мовного етикету визначається формою наукового спілкування – писемного чи усного.

Тож основна мета під час навчання мови - формування умінь і навичок володіння словом

Слово - складне мовне явище. Майбутні фахівці повинні зрозуміти особливості слова, побачити всі його сторони, використати його так, щоб чітко та зрозуміло донести колегам свою думку. Це і значить - володіти словом.

Складовою культури мовлення є вміння аргументувати, вести дискусію, полемізувати тощо. У зв'язку з цим необхідно говорити не лише про «володіння словом», а про «володіння мовленням», не просто про розуміння характеру, особливостей, можливостей слова, а про вміння їх поєднувати і використовувати.

Саме на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, використовуючи різні вправи, майбутні фахівці вчать володіти словом.

У студентів необхідно формувати вміння робити структурний аналіз тексту і вміння користуватися різними типами мовлення: опис, розповідь, міркування. Вони повинні знати особливості стилістики тексту, особливості побудови мовлення, як загальні, так і часткові. Римський теоретик красномовства Квінтіліон писав про це достатньо точно: «Перш за все необхідно знати, що потрібно нам у мовленні звеличити чи знизити, що промовити стрімко чи скромно, забавно чи поважно, предовго чи коротко, грубо чи ніжно, пишно чи тонко, величаво чи гречно, а після розсудити, якими іносказаннями, якими фігурами, в якій мірі і в якому розташуванні можемо досягти нашого наміру».

Крім стилістичних, студенти мають знати орфоепічні, орфографічні, граматичні і пунктуаційні норми. Тому необхідно забезпечити вивчення даного курсу достатньою кількістю аудиторних годин.

Отже, значення вивчення української мови (за професійним спрямуванням) у ВНЗ досить важливе для підготовки майбутнього фахівця. Працюючи з документами, треба бути грамотним, а у професійному середовищі слід правильно і грамотно висловлювати власні думки, уміти толерантно, аргументовано відстоювати свою позицію.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності / С.Я.Єрмоленко. – К.: Довіра, 1999. – 431с.
2. Зубков М.Г. Сучасна українська ділова мова / М.Г. Зубков. – Харків: Торсінг, 2002. – 447с.
3. Мацько Л.І. Українська мова: формування національної свідомості // Педагогіка і психологія.- 1996. - №1 с.70
4. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад./В.Я.Мельничайко.- К.: 1981. –278с.
5. Омельчук С.Я. Усі уроки української мови в 6 класі / С.Я.Омельчук, А.І.Ляшкевич, М.В.Чаловська [Упорядн. С.А.Омельчук]. – Х.: Основа, 2006. – 432с.
6. Потебня А.А. Эстетика и политика. / А.А. Потебня. – М.: 1976. – 229с.
7. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика./ М.І.Пентилюк. – К.: Вежа,1994.-240с.
8. Стельмахович М. Етнопедагогічні основи методики української мови (теоретичний аспект проблеми)// Українська мова і література в школі. – 1993.- №5-6.-с.19-23

9. Ткаченко О.П. Мовне самоствердження українців на тлі історичного досвіду народів світу // Дивослово.- 1994.-№4.с.15-19

10. Шевчук С.В. Українське ділове мовлення / С.В.Шевчук. – К. 2000. – с.474

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Зімонова** – старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук Таврійського державного агротехнологічного університету.

*Наукові інтереси:* методика навчання української мови за професійним спрямуванням.

УДК 378.811

## INTERACTIVE E-LEARNING METHODS OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Oleksandr LEONIDOV (Kropyvnytskyi, Ukraine)**

*Статтю присвячено використанню інтерактивних методів у процесі електронного навчання англійської мови. Інтерактивне електронне навчання розглядається як ефективний підхід до вивчення англійської мови, що характеризується використанням цифрових носіїв інформації та сучасних комп'ютерних технологій і постає як форма інтерактивної взаємодії між суб'єктом навчання і електронним засобом навчання.*

*Аналіз англійськомовних онлайн-ресурсів засвідчив, що електронні засоби навчання відзначаються гнучкістю та доступністю, значним рівнем індивідуалізації, візуалізації та інтерактивності, засобами відстеження прогресу і забезпечення зворотного зв'язку, а також стимулюють відповідальне ставлення до навчання. У статті досліджується ефективність та особливості використання таких засобів електронного навчання як сценарії з розгалуженням, інтерактивні відео, аватари, симуляція, вивчення кейсів, тести, чати й форуми.*

*За умови коректного впровадження в навчальний процес методи електронного навчання виявляють необмежений дидактичний потенціал та здатні підвищити навчальну мотивацію. Наголошується на необхідності підвищення вчителями англійської мови рівня володіння сучасними освітніми технологіями, у галузі електронного навчання зокрема.*

**Ключові слова:** електронне навчання, інтерактивні методи навчання, навчання англійської мови, комп'ютерні технології, сценарії із розгалуженням, симуляція, вивчення кейсів, аватари.

*The paper deals with the use of interactive e-learning methods in the process of teaching English. Interactive e-learning is viewed as an effective way of teaching English as a foreign language that is characterized by using digital information carriers and modern computer technology and is considered to be a form of interaction between the learner and the e-learning tool.*

*The analysis of online resources in English showcased that e-learning tools are marked by flexibility and accessibility, a high degree of individualization, visualizing, and interactivity, means of progress monitoring or feedback and enhance responsibility in learners. The paper researches into the effectiveness and peculiarities of using such e-learning tools as branching scenarios, interactive videos, avatars, simulation of reality, case study, tests, chats, and forums.*

*On condition of their correct implementation in the teaching process, e-learning methods demonstrate unlimited didactic potential and can boost motivation in learning. The need to improve EFL teachers' mastery of modern technology in education, and e-learning in particular, is emphasized.*

**Keywords:** e-learning, interactive teaching methods, teaching English as a foreign language, computer technologies, branching scenario, simulation, case study, avatars.

*Статья посвящена использованию интерактивных методов в процессе электронного обучения английскому языку. Интерактивное электронное обучение рассматривается как эффективный подход к изучению английского языка, характеризующийся использованием цифровых носителей информации и современных компьютерных технологий и являющийся формой интерактивного взаимодействия между субъектом обучения и электронным средством обучения.*

*Анализ англоязычных онлайн-ресурсов показал, что электронные средства обучения отличаются гибкостью и доступностью, значительным уровнем индивидуализации, визуализации и интерактивности, средствами отслеживания прогресса и обеспечения обратной связи, а также стимулируют ответственное отношение к обучению. В статье исследуется эффективность и особенности использования таких средств электронного обучения как ветвящийся сценарий, интерактивное видео, аватары, симуляция, изучение кейсов, тесты, чаты и форумы.*

*При условии корректного внедрения в учебный процесс методы электронного обучения проявляют неограниченный дидактический потенциал и способны повысить учебную мотивацию. Подчеркивается необходимость повышения учителями английского языка уровня владения современными образовательными технологиями, в том числе в области электронного обучения.*

**Ключевые слова:** электронное обучение, интерактивные методы обучения, обучение английскому языку, компьютерные технологии, ветвящийся сценарий, симуляция, изучение кейсов, аватары.



**Setting the problem.** Due to the advance of the Internet, online media, smartphones and portable devices, social networks, and other resources, the demand for e-learning as an effective way of teaching English as a foreign language is increasing rapidly. Students have changed the way they acquire knowledge and interact with media and with one another. Evidence obtained from the studies conducted by K. Bijlani [1], T. Chan and J. Roschelle [2], M. Ibrahim [3], Y. Toyama and R. Murphy [4], L. Palacios and Ch. Evans [5], W. Thalheimer [7] and other innovative researchers goes to prove that static, one-way presentation of information by an EFL teacher appears to be a failing strategy. Under such circumstances, interactive e-learning technologies come to the foreground.

It is quite habitual today to think of EFL teaching that takes place in the triangle “*an educator (teacher/instructor/coach) – a digital information carrier – a learner*” rather than through an unmediated interhuman contact. Within this triangle, the input and output of information, response spontaneity, feedback, interactivity, and flexibility are totally different from the traditional TEFL classroom.

According to the statistical data published by the National Center for Educational Statistics, e-learning is clearly on the rise. In 2012, 32% of college students in the US are reported to have taken online courses [9]. It can be concluded intuitively that the same trend is observed in our country as well, but Ukraine-based evidence is not available. In this respect, designing innovative online courses and creating electronic materials that would comply with the established standards of e-learning and reinforce traditional EFL teaching are viewed as tasks of utmost **topicality**.

Top quality content, attractive design, and polished layout of a traditional English paper course are no longer enough to keep modern “*generation Z*” learners on-task and motivated. However, nursing the idea of a successful e-learning project, educators must secure its full interactivity and make sure it is tied with the real world.

The main **objective** of this paper is, therefore, dictated by the need to facilitate better understanding of e-learning, put forward the main benefits of this trend in EFL teaching, and suggest the best ways to unfold effective e-learning courses with a high degree of interactivity. For better argumentation, we have analyzed high-ranked e-learning resources available online and will refer to this **material** in the paper.

**Analysis of the latest research** in the field of e-learning has verified the assumption that availability, scalability, and inter-operability of information technologies make e-learning a strong alternative to traditional teaching methods [1, p. 177]. As suggested by W. Thalheimer, e-learning includes all forms of electronic supported teaching and learning, which are aimed at the construction of knowledge and skills with reference to the learners’ individual experience, practice, and knowledge” [7]. Thus, all online TEFL courses inevitably rely on e-learning as a type of training where the learning media include computer-assisted technology in combination with telecommunication networks.

In general, e-learning can be defined as a form of an interactive dialogue between learners and e-learning tools. E-learning interactions include tests, quizzes, e-learning scenarios, simulations, and animation videos that contribute to better understanding of the learned material through visual perception, experimentation, and unpredicted situations. Each of these tools is characterized by a different degree of interactivity that is often cited as a prerequisite of successful e-learning. Thus, technology-enhanced learning employs interactivity in education to improve learning practices and make them more effective [2].

In her blog post on e-learning interactivity, K. Tynan argues that this concept is realized on four main levels:

1. *Zero (passive) e-learning interactivity* is linear, direct, and content-based and implies no interaction as such (simple images, graphics, test/quiz questions, plain video and audio that are often used inside a TEFL classroom).
2. *Limited e-learning interactivity* provides limited interaction and limited control that the learners may have over e-learning experience (clickable menus, drag and drop options, customized video and audio, multimedia objects, and animation).

3. *Moderate e-learning interactivity* is more complex and happens when learners have more control over the e-learning process (animated videos, complex drag and drop interactions, branching scenarios, simulations, stories etc.).

4. *Complete e-learning interactivity* implies the learners' full participation and considerable control over the e-learning experience. Moreover, learners are expected to give feedback and comment on the course (interactive games, avatars, simulated job-related exercises, scenarios, stories, customized multimedia files) [8].

Yet, the key role in interactive e-learning is played by content development [5]. If it is characterized by high interactivity, the chance of effective teaching increases considerably. Learners can choose the educational material and study at the time and place that they find most convenient. E-learning is also thought to develop the learners' inner imagery and positive subjective experiences [6].

It is then logically derived from the above mentioned levels of interactivity that EFL teachers can enhance the learners' sense of engagement in the educational process (and even their willingness to proceed with learning) by providing didactic e-learning materials, resources, and communication channels that are flexible and customizable from the e-learner's point of view and help manage the process of communication with peers and educators.

**Main results of the study.** In the course of the study, we have made a few relevant observations about the most noticeable advantages of e-learning, its major benefits compared to traditional TEFL courses, and the most popular interactive e-learning methods used by the authors of online resources.

Given that the appropriate level of interactivity is attained and the learning methods are exploited properly, e-learning showcases obvious advantages. For instance, when offered a powerful story or a provocative question, EFL learners get more engaged and deeply interested in finding a solution. The same effect is produced when learners can reflect on the e-learning course and its content, use their own way of thinking, consider an answer and respond to the problem at hand, and the content quality. Moreover, e-learning games, multimedia, and interactive scenarios are perceived as "fun" elements, so they appeal more strongly to the learner's mind, which contributes to better results in learning a foreign language. Interactive e-learning is intended to improve attention, reflection skills, and long-term memory. For the purpose of effective influence on learners, e-learning should be emotionally driven and provide dynamic information gain. In such a way, better knowledge retention can be achieved.

Interactive e-courses tend to replicate the real world and trigger reaction due to virtual simulations and scenario-based questions. In an online training course, the environment is risk-free, so learners can experiment with alternative answers and face questions in an innovative way. Afterwards, in a real situation, they will be prepared to cope with complex tasks with confidence.

Some scholars take a bold standpoint to argue that online learning leads to better outcomes than learning solely through face-to-face instruction [4, p. 29]. In this respect, learning English from a computer-based simulation is better than having no simulation; animations are better than static pictures; multiple computer-based game sessions are better than zero gamification. Computer-mediated language learning (learners communicate via email, chat, video/audio conferencing, discussion forums, CMS, Moodle, etc.) may not necessarily be better than classroom language learning, but it is definitely more effective than static TEFL courses with no interaction [7].

Analysis of online courses and electronic TEFL materials has shown that in comparison with classroom learning, e-learning is characterized by a number of specific benefits:

1) *Flexibility and accessibility.* E-learning process demonstrates spatial and temporal flexibility for all participants. Therefore, learning a foreign language is becoming more accessible than ever.

2) *Communicability.* Modern forms of communication between EFL learners are multiple and unlimited, so communication can become more frequent and consistent. Due to this facilitated "dialogue", learners are better engaged and educators are more responsive.

3) *Individualization and progress monitoring.* Students can study at their own pace with no regard for their academic environment and keep track of their results and progress. Individualized EFL learning promotes seeking alternative solutions and making independent decisions.

4) *Availability of learning resources.* Learners can access electronic repositories of information and TEFL materials on the Internet at the click of a button.

5) *Visualization.* Using digital media and electronic sources of information, EFL learners enjoy a higher didactic level and derive more value and meaning from the educational process.

6) *Enhanced responsibility.* When learners feel they have more control over the learning process and their performance, they showcase higher responsibility awareness and are more focused on knowledge acquisition.

Despite the possible misinterpretation of the e-learning potential for teaching foreign languages, its methods are more numerous and diverse than one might initially think: the flipped classroom, online role playing, supplemental instructions, computer-mediated or mobile learning, facilitated learning, learning-based behavior change, simulations and simulation games, giving feedback, animations etc. Each of these techniques is aimed at bringing the real world into a virtual EFL classroom and approximating the learners' domestic paradigm of patterns, situations and roles in the process of e-learning.

Having scanned a selection of online learning resources, we have outlined the most common ways of creating interactive real-world TEFL environment in the process of e-learning.

### **1. Branching scenarios**

The learners' interactive involvement takes place in the form of a continuous "dialogue" with e-learning tools that can be easily established through branching scenarios. Navigating through a number of real-world problematic situations, EFL learners train to make decisions and choose from a few possible solutions, each leading to a certain outcome. Students can clearly see the connection between behavioral choices and their consequences – and then make the right decisions in real life. Creating TEFL scenarios involves no risk and stress and helps practice important skills, such as making (and challenging) assumptions, making judgements in ambiguous communicative situations, improving mistakes, and reaching certain decisions.

A great interactive branching scenario, dealing with intercultural differences and ways of tolerating them, was put forward by Cathy Moore in her blog: <http://blog.cathy-moore.com/2010/05/elearning-example-branching-scenario/>

### **2. Interactive videos**

Learning is expected to trigger a positive emotional response of personalization, so by integrating the videos based on real events, news or personal experiences in the core of a TEFL online course, educators can help e-learners retain new information better and develop the necessary practical skills. Such videos can also be character-driven, which helps learners imagine a typical person's behavior in a given situation. An interactive video should be thought-provoking and inspiring rather than shocking, since a strong emotional impact will serve as a distractor.

While watching a video, learners can pause it at regular intervals and make sure they understand the gist of it. To do so, they can use review questions, click-and-display activities, hot spots, drag and drop interactivities, information highlights, single and multiple-choice options that are expected to break the monotony of TEFL learning.

For better illustration, there is a sample interactive video available at: [http://rsdesign.s3.amazonaws.com/ELH157/story\\_html5.html](http://rsdesign.s3.amazonaws.com/ELH157/story_html5.html)

### **3. Case study**

A case study examines a person, event, place or phenomenon, deriving key themes and ideas that can be applied to practice or contribute to solving a problem.

Case studies do not necessarily cause cognitive overload. They are not necessarily chunks of textual information as we commonly see them. They can be transformed into a dynamic online presentation with photos and infographics. The biggest advantage of the case study method is that it gives e-learners an insight into a real situation. EFL teachers can transform a case study into a flexible and interactive activity by interpreting facts and stats, modelling what-if situations, asking provocative questions, and referring to learners' opinions. A case study can be framed with an interesting plot or a compelling personal story. Thus, the learning audience will be taught to make proper decisions, outline their goals, and predict the outcome.

Here is an example of an informative presentation (with animation and infographics) explaining the essence of e-learning to a complete beginner: <https://www.kmlearning.com/portfolio-item/elearning-overview/>

#### **4. Simulation of reality**

Modern technology enables any type of interactive simulation or gamification, which can establish real-world connections. To illustrate a real situation, one can employ realistic characters, develop a true-to-life plot, use authentic sound effects and images. It helps future teachers of the English language gain priceless experience of dealing with job-related issues: a typical EFL classroom situation, explaining a difficult grammar rule, talking to the school principal, or managing a difficult audience. High-quality gamification is immersive and motivating to e-learners. Serious games involve passing levels and scoring points through experiencing a sequence of challenging learning situations. Besides, it has been proved scientifically that role-playing improves long-term memory and attention, to say nothing of the practical skills.

This interactive simulation of a real-world conversation between a bank clerk and a customer shows the endless educational possibilities of virtual reality: [https://www.ispringsolutions.com/ispring\\_bitrix/content/resources/demo/suite/bank-learning-1/index.html](https://www.ispringsolutions.com/ispring_bitrix/content/resources/demo/suite/bank-learning-1/index.html)

#### **5. Avatars**

Avatars can be used to tell a life-based story and build stronger ties with reality. Learners can even perform actions as avatars and interact with them, provided that the course authors develop the ideal avatar for a particular audience. Avatars can walk and talk, as cartoon characters would normally do, making e-learning more encouraging. They are a trendy and cheap way to bring presentations to life or guide EFL learners through the course, informing them about the key skills and notions to be learned in a given module. Avatars can be exploited to highlight important concepts and ask questions for clarification, give helpful tips or act out a role play.

Avatars are generated using online tools to enhance the content of an e-learning course, and they should not serve as a distractor. This technique is skillfully integrated into a short instructional presentation about using avatars in e-learning: <https://www.e-learningwmb.com/page/how-put-avatars-and-3d-your-e-learning>

#### **6. Online quizzes and tests**

Quizzes and tests facilitate the process of evaluation at the end of each course. In addition, they help the students reflect on their performance and summarize the learned content. Online tests and quizzes should be interactive to sink deeper into the minds of those tested and contribute to the acquisition of necessary skills. Quizzes can contain videos and podcasts, which are anything but boring. When questions are based on real-life situations, EFL learners project them on their background experience and reach answers by making critical judgements.

The link below exemplifies how incredibly engaging an interactive quiz on William Shakespeare can be, if it is presented in the form of a dialogue with a talented actor: <http://www.stageworkmckellen.com/>

#### **7. Chats and forums**

By definition, chats and forums for e-learners are as interactive as one can possibly imagine, so they are frequently implemented into learning management systems. E-learning resources are always supported with a forum where real-life situations are discussed, examples from within the domestic framework are provided, and feedback is granted. Such group collaboration proves to be an effective learning medium as long as it is connected with the course and corresponds to the learning goals. Moderators can give real-world examples and stimulate an in-depth discussion of a given TEFL issue. Today, collaborative learning and discussions may also take place on social media platforms.

The link below is a reference to a useful blog post about integrating chats into e-learning courses: <http://blogs.articulate.com/rapid-elearning/get-your-learners-chatting-in-your-next-e-learning-course/>

Detailed analysis of interactive techniques and online materials has revealed one important truth about interactive e-learning: it has an unlimited potential to boost students' motivation and maximize their gain as learners. The use of such methods and techniques as branching scenarios,

interactive videos and quizzes, simulation and gamification can provide EFL classrooms with endless opportunities. For this reason, ingenious interactive tools have already become irreplaceable in the field of online education.

**Conclusions.** The teaching process has become two-directional, involving learners as active and engaged contributors to didactic content and educators as mere facilitators of cognition. Electronic tools of learning have penetrated the traditional EFL classroom as digital information carriers and changed the philosophy of language learning, introducing online education as the new trend that is flexible, accessible, and highly interactive.

Appearing at different levels of teaching English and ranging from chats and tests to virtual simulation and gamification of reality, e-learning discovers new ways of educational interactions that contribute to deeper learning interest, better analytical skills, longer attention span, and higher learning outcomes.

As discussed in the paper, e-learning can appear to be more effective than teaching English in a traditional classroom. It allows multiple reiteration of individualized learning activities and offers a wide range of teaching methods and techniques that can make e-learning materials more appealing to “generation Z” students.

Interactive e-learning has great pedagogical potential – in teaching foreign languages in particular – but the point is in its wise planning, scheduling, and effective exploitation of e-materials and interactive teaching methods, such as branching scenarios, avatars, animated videos, case studies, simulation of reality, various tests and quizzes, chats, and forums.

Since a lot of EFL teachers lack technical knowledge of up-to-date digital technologies and electronic didactic tools available, it is not an easy task to develop interactive content. The problem can be solved either by using patterns and templates in e-learning course development or by active collaboration with experts from the field of technology. A far better scenario would be to introduce the basics of interactive e-course development to EFL teachers and instructors and help them effectively integrate electronic hacks and latest technology into the teaching process.

The problem of effective management of an interactive e-learning environment as an alternative to traditional EFL classroom opens a niche for further research. A more detailed investigation of e-learning methods can be helpful in teaching English as a foreign language not only to millennials but also to a more adult learning audience.

#### REFERENCES

1. Bijlani K., Manoj P. and Venkat Rangan P. A Framework for Interactive eLearning in a Virtual World // BIS (Workshops). Amrita University Springer Publications. – 2008. – Vol. 2. – P. 177-187.
2. Chan T., Roschelle J., His S., Kinshuk K., Sharples M., et. al. One-to-one technology enhanced learning: An opportunity for global research // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2006. – Vol. 1(1). – P. 3-29.
3. Ibrahim M., Al-Shara O. Impact of Interactive Learning on Knowledge Retention / In: Smith M.J., Salvendy G. (eds) Human Interface and the Management of Information. Interacting in Information Environments. Human Interface 2007. Lecture Notes in Computer Science. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. – 2007. – Vol. 4558. – P. 347-355.
4. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education, Center for Technology in Learning. Available at: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
5. Palacios L., Evans Ch. The Effect of Interactivity in e-Learning Systems. – Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2013. – 154 p.
6. Rodriguez-Ardura I, Meseguer-Artola A. E-learning continuance: The impact of interactivity and the mediating role of imagery, presence and flow // Information & Management. – 2016. – Vol. 53. – P. 504–516.
7. Thalheimer W. Does elearning work? What the scientific research says! Available at: <http://www.work-learning.com/catalog.html>
8. Tynan K. The four levels of e-learning interactivity. Available at: <https://coreaxis.com/four-levels-elearning-interactivity/>
9. United States National Center for Educational Statistics, 2017. Digest of Educational Statistics. Available at: [https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15\\_311.22.asp?current=yes](https://nces.ed.gov/programs/digest/d15/tables/dt15_311.22.asp?current=yes)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олександр Леонідов** – викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* історичний синтаксис англійської мови, інтерактивні методи навчання англійської мови, електронне навчання.

УДК 81'243:378.147.091.33

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Русіко РАПАВА, Карина КОВІНЬКО (Харків, Україна)*

*Р.Б.Рапава, К.В.Ковінько. Методичні аспекти фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов, перекладача та фахівця з прикладної лінгвістики.*

*У статті висвітлена проблематика формування педагогічної майстерності майбутнього викладача іноземної мови. На основі складових педагогічної майстерності проведено класифікацію груп здібностей, потреб та якостей майбутнього викладача іноземної мови. Проблема професійної спрямованості розглядається багатьма вченими, але єдиної думки щодо визначення поняття «професійна спрямованість» не існує, що фактично констатує факт складності та важливості для людини такого поняття. Зазвичай, під цим терміном розуміють інтерес до професії, схильність займатися нею, хоча більшість дослідників зазначають, що поняття «професійна спрямованість» є набагато ширшим. Це зумовлено різноманітними підходами щодо тлумачення поняття та активним розвитком психологічної та педагогічної науки.*

*Ключові слова:* викладач іноземних мов, компетенція, педагогічна діяльність, процес навчання, професійно-педагогічна спрямованість, студенти, формування особистості.

*Rusiko Rapava, Karina Kovinko. Methodical aspects of professional training of future English teachers, interpreters and applied linguistics specialists.*

*The article highlights the problems of forming the pedagogical skills of the future teacher of a foreign language. On the basis of the components of pedagogical skills, the classification of groups of abilities, needs and qualities of the future teacher of a foreign language has been conducted. The problem of professional orientation is considered by many scholars, but there is no consensus on the definition of the concept of "professional orientation", which actually states the fact of the complexity and importance for a person of such a concept. Usually, this term is an interest to the profession, a tendency to engage in it, although most researchers point out that the concept of "professional orientation" is much wider. This is due to a variety of approaches to the interpretation of the concept and the active development of psychological and pedagogical science.*

*Key words:* competence, forming of personality, pedagogical activity, process of studies, professionally-pedagogical orientation, students, teacher of foreign languages.

**Постановка проблеми.** Проблема підготовки викладача іноземних мов на даний час є особливо гострою, оскільки в світі змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Стало можливим залучення як в безпосереднє, так і опосередковане (через Інтернет) до спілкування великої кількості людей різних переконань, інтересів, віку, професій, що зумовило посилення мотивації до вивчення мов міжнародного спілкування. Тому з'являються і нові пріоритетні завдання щодо підготовки викладача іноземної мови як одного з головних суб'єктів навчального процесу, оскільки його діяльність вагомо впливає на ефективність процесу навчання.

Сучасна мовна освіта стала іншою, для неї характерними рисами є: міждисциплінарна інтеграція, багаторівневність, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння іноземною мовою.

Крім того, змінилися сфера та види професійної діяльності викладача іноземних мов.

З огляду на це не менш важливим та актуальним завданням є професійна підготовка викладацького складу вищої школи, зокрема викладачів іноземних мов. Оволодіння іноземними мовами є джерелом взаємного збагачення, взаєморозуміння і співробітництва, це також сприяє спілкуванню і взаємодії, відкриває нові можливості професійної мобільності, працевлаштування, освіти і доступу до інформації. В сучасних умовах різко підвищується суспільна потреба у фахівцях, які б добре володіли іноземними мовами як засобами міжкультурного спілкування. Розширення міжнародних зв'язків між країнами, в тому числі й України, вимагає перегляду усталених поглядів на систему підготовки викладачів іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сьогодні в теорії та практиці педагогічної освіти накопичені значні наукові напрацювання, що розкривають зміст підготовки майбутнього викладача іноземних мов. Вагомий внесок у вивчення цього питання здійснили у своїх працях такі науковці: О. Абдуліна, І. Адольф, Т. Бочарнікова, В. Н. Кузьміна, В. Сластьоніна, А. Спіріна, В. Степанова, І. Пасов, В. Шаповалов та ін.

**Метою статті** є визначення особливостей професійно-педагогічної спрямованості майбутніх викладачів іноземних мов та розкриття основних проблем професійної підготовки викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах, а також дізнатися, на що слід звернути увагу при підготовці майбутнього компетентного викладача.

**Виклад основного матеріалу.**

Здійснивши аналіз наукової літератури за данною темою, ми погоджуємось з думкою Л.М. Шевченко, що професійна спрямованість – це складне, багатогранне утворення, яке є результатом формування системи ціннісних мотивів, які спонукають особистість до засвоєння нею професійних знань, умінь, навичок та способів їх творчого використання на практиці [4, с. 207].

Професійна спрямованість студентів педагогічних спеціальностей визначається позитивним ставленням та інтересом до педагогічних професій, внутрішнім впливом (мотивами вибору педагогічної спеціальності), зовнішнім впливом (впливом родичів, друзів), соціальною значущістю обраної спеціальності тощо. Поняття професійна спрямованість складається з таких компетенцій: позитивне ставлення до професії; професійна придатність; професійна мотивація; професійні інтереси, цінності, відносини; психологічна готовність до професійної діяльності; професійна усталеність [2, с.124].

Виходячи з того, що ВНЗ повинні готувати висококваліфікованих, компетентних (які мають вище зазначені якості) спеціалістів, стверджуємо, що формування професійної спрямованості особистості має важливе значення. «Формувати професійну спрямованість у студентів – це означає закріплювати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильність та здібність до неї, прагнення удосконалювати свою кваліфікацію після закінчення вищого навчального закладу, задовольняти свої основні матеріальні та духовні потреби, постійно займатися обраним видом професійної праці, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії у власних очах майбутнього спеціаліста» [1, с.228].

Формування професійної спрямованості відбувається в тісному взаємозв'язку з установленням самої особистості, яке є безперервним, цілісним процесом розвитку і здійснюється в результаті її соціалізації, виховання і самовиховання. Результатом цього процесу є не тільки професійне формування особистості, а й її гармонійний розвиток, розширення світогляду, усвідомлення життєвих цінностей.

Під час навчання в ВНЗ професійна спрямованість формується на базі вже сформованих в підлітковому віці мотивів, що мають швидше соціальне, ніж власне особистісне або професійне значення. Часто у молоді вже існує стійке вибіркоче ставлення до учбових предметів відповідно до обраної професії. Наприклад, у студентів мистецьких спеціальностей спостерігається наявність хибного уявлення про виключну важливість предметів мистецького циклу і непотрібність всіх інших дисциплін. Студенти гуманітарних спеціальностей вважають важливими тільки предмети гуманітарного циклу. В зв'язку з цим перед викладачами ВНЗ постає завдання не тільки формувати професійну спрямованість, а і розвивати інтерес до дисциплін всіх циклів.

Студенти повинні характеризуватися наявністю професійно-педагогічної спрямованості, що полягає в готовності та прагненні займатись педагогічною діяльністю, передавати свої знання, уміння й навички.

Відповідно до цього студенти також повинні мати такі властивості: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою; психолого-педагогічну пильність та спостережливість; перцептивні педагогічні здібності; педагогічний такт і етикет; цілеспрямованість, вимогливість, справедливість, урівноваженість, витримку, працездатність; професійні установки; емпатійність; ціннісні орієнтації; гуманістичну спрямованість особистості [3, с.247-248].

Для формування професійно-педагогічної спрямованості студентів необхідно реалізовувати в першу чергу педагогічну спрямованість навчання, що полягає в визначенні педагогічних поглядів, знань, суджень та вмінь пов'язувати їх з безпосередньою практичною педагогічною діяльністю.

Професійно-педагогічна спрямованість може бути сформована двома напрямками: з одного боку, шляхом професіоналізації процесу навчання, підвищення якості викладання та застосування активних методів навчання, з другого боку – залученням студентів до такої діяльності, яка вимагає обов'язкового застосування не лише професійних, але й педагогічних знань, умінь і навичок. Тому, якщо весь процес навчально-виховної роботи буде підпорядкований формуванню професійно-педагогічної спрямованості, це позитивно вплине на весь комплекс мотивів, інтересів та потреб майбутнього фахівця, а як результат – на якість його підготовки [3, с.248-249].

В. Сластьонін на великому фактичному матеріалі показав, «... що не можна професійно зорієнтувати і повноцінно підготувати студентів до роботи в школі лише на заняттях з педагогіки, психології, методики й у процесі педагогічної практики, якщо всі інші предмети навчального плану дають тільки спеціальні й загальноосвітні знання без урахування специфіки професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. У зв'язку із цим найважливішою значущістю набуває вдосконалення професійно-педагогічної спрямованості викладання і позааудиторних форм виховної роботи...» [5, с.140-141].

Навчальна дисципліна «Іноземна мова» як основа процесу формування професійно-педагогічної спрямованості особистості була обрана нами з таких причин: іноземна мова не виражає основи якоїсь науки, володіння іноземною мовою має прикладний характер. Іноземна мова є засобом формування всебічно гармонійно розвиненої особистості; вона наближає обстановку навчального процесу до реальних умов, що викликає потребу в знаннях та їх практичному застосуванні й забезпечує особисту зацікавленість студента, перехід від пізнавальної мотивації до професійної. Іноземна мова служить засобом розширення диференціації й уточнення категоріального апарату; розвитку пізнавального інтересу й формування професійної спрямованості; вирішення комунікативних, пізнавальних і професійних завдань [5, с.236-237].

Для досягнення високого результату при вивченні іноземної мови та її подальшому викладанні необхідно зосередити велику увагу на виборі підручників і засобів навчання. При виборі змісту навчального матеріалу з іноземної мови необхідно враховувати інтереси та індивідуальність кожної окремої спеціальності. Особливо важливо, щоб зміст підручників, посібників з іноземної мови для вчителів був насичений професійної педагогічної лексикою, темами, поняттями, проблемами, які дозволяють впливати на мотиваційну, операційно-практичну сфери діяльності студентів і їх раннє включення в професійну діяльність. Крім того, слід враховувати відповідність матеріалу сучасному рівню педагогічних технологій, взаємозв'язку професійної, загальноосвітньої і спеціальних компонентів змісту освіти, а також вплив на мотиви, інтереси, потреби і схильності студентів.

### **Висновок**

Таким чином, процеси інтеграції в європейський освітній простір, зміни принципів, форм та методів роботи у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, їхньої фахової та соціальної компетентності, загальної й професійної культури. Від того, наскільки високим є рівень майстерності педагога, залежить кінцевий результат навчального процесу. Тому, формування професійно-педагогічної спрямованості у студентів буде ефективним, якщо орієнтувати студентів на педагогічну діяльність в процесі вивчення всіх предметів навчального плану. Зокрема ми пропонуємо дослідити особливості формування професійно-педагогічної спрямованості в процесі вивчення студентами іноземної мови.

Задля досягнення високих результатів по формуванню професійно-педагогічної спрямованості під час вивчення іноземної мови треба врахувати специфіку процесу навчання іноземної мови, яка полягає в підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Показниками ефективності навчального процесу з формування професійно-педагогічної спрямованості студентів у багаторівневій системі освіти на заняттях іншомовної підготовки та підвищення якості навчання є контроль, саморозвиток і виховання професійних компетенцій самих студентів.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Комарова А. А. Профессиональная подготовка педагогических кадров в классических университетах: идеи теории и практики // А. А. Комарова / Проблемы сучасної педагогічної освіти / Сер: Педагогіка і психологія: 36. статей. - Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. - Вил. 37. - Ч. 1. - С. 262-267.
2. Комарова, А. О. Особливості формування професійної - педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя [Текст] / А. О. Комарова // Проблемы сучасно педагогічної освіти! / Сер.: Педагогіка і психологія : 36. статей. - Ялта : РВНЗ КГУ, 2013. - Вип. 40. - Ч. 1. - С. 249-256.
3. Льченко О.В. Теоретичні основи формування професійної спрямованості майбутніх учителів // Педагогічні науки. – Суми, 2006. – 2006, ч.2. – С. 246 – 250.
4. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект // Наук. Вісн. – К., 2005. – Вип.88. – С.204 – 215.
5. Пассов Е.И. Методическое мастерство учителя иностранного языка / Е.И. Пассов // Иностр. яз. в шк. – 1984. – № 6. – С. 24–29.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Русіко Рапава** – викладач кафедри англійської мови факультету іноземних мов харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна.

*Наукові інтереси:* підготовка сучасного вчителя іноземних мов.

**Карина Ковінько** – викладач кафедри англійської мови факультету іноземних мов харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна.

*Наукові інтереси:* підготовка сучасного вчителя іноземних мов.

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

### СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ВОЗМОЖНЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ОПИСАНИЙ ДЛЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА

**Зоя АДАМИЯ, Нино САНАЯ (Тбилиси, Грузия)**

У цьому дослідженні розглянуто можливості лексикографічної параметризації (анотація, тегування) прислів'їв як пареміологічних одиниць для пареміологічного підкорпусу. Опис ґрунтується на структурно-семантичних ознаках, а саме конкретні конотативні ознаки значення прислів'їв в російській, французькій і грузинській мовах. У межах цих параметрів розглянуто й проаналізовано ознаки оцінки, емотиву та стилістичного маркера.

У статті також розглянуто теоретичні питання, пов'язані з широким і вузьким розумінням поняття фразеології з метою уточнення необхідності окремого пареміологічного підкорпусу. Запропоновано використання терміну фразеологія у широкому розумінні, куди віднесено прислів'я, і терміну власне фразеологічні одиниці для позначення фразеології у вузькому розумінні. Описано характеристики, які як наближають прислів'я до власне фразеологічних одиниць, так і розмежовують їх. У запропонованій авторами таблиці мікросемантичної параметризації прислів'їв, яка функціонує в офісній програмі Excel, використано досвід параметризації власне фразеографічних одиниць.

**Ключові слова:** лінгвістичний корпус, пареміологічний підкорпус, фразеологія, пареміологія, семантична аотація, тегування.

В этом исследовании рассмотрены возможности лексикографической параметризации (аннотация, тегирование) пословиц, как паремнологических единиц для лингвистического паремнологического подкорпуса. Описание опирается на структурно-семантические признаки, а конкретно коннотативные признаки значения пословиц в русском, французском и грузинском языках. В рамках таких параметров рассмотрены и проанализированы признаки оценки, эмотива и стилистического маркера.

В статье также рассмотрены теоретические вопросы, связанные с широким и узким пониманием понятия фразеологии с целью уточнения надобности отдельного, паремнологического подкорпуса. Предложено использование термина фразеология в широком понимании, куда входят пословицы, и термина собственно фразеологические единицы, для обозначения фразеологии в узком понимании. Описаны характеристики, как сближающие пословицы с собственно фразеологическими единицами, так и различающие их. В созданной авторами таблице микросемантической параметризации пословиц, которая функционирует в офисной программе Excel, использован опыт параметризации собственно фразеографических единиц.

**Ключевые слова:** лингвистический корпус, паремнологический подкорпус, фразеология, паремнология, семантическая аннотация, тегирование.

This research considers possibilities of lexicographic parameterization of proverbs as the paremiological units for the linguistic corpus. Such description is based on the semantic features, and specifically the connotation signs of value of proverbs in the Russian, French and Georgian languages. Signs assessment, emotive and stylistic markers are considered and analyzed as such parameters.

The paper also discusses theoretical questions of phraseological and paremiological units differentiation, describes characteristics both the bringing together proverbs with phraseological units and distinguishing them.

In the table of micro-semantic parameterization of proverbs created by authors which functions in office Excel program, the experience of similar phraseological parameterization is used.

**Key words:** linguistic corpus, paremiological corpus, phraseology, paremiology, semantic annotation, tagging.

Лингвистический анализ и описание пословиц хотя и отличается от этнографических и фольклорных подходов их изучения, но ни в коем случае не оторван от лингвокультурных архетипов того или иного народа. Эти архетипы проявляются в семантике их значений в виде коннотативного компонента и базируются на национально-культурных взглядах о том, что такое хорошо и что такое плохо. Именно эта черта пословиц сближает их с фразеологией и именно поэтому мы считаем обязательным начать наш доклад с выяснения, а точнее установления лингвистического статуса пословиц с целью принятия во внимание их

специфичность и их локализации или во фразеологическом подкорпусе (их включения в архитектуру фразеологического корпуса) или же создания отдельного паремиологического корпуса.

В современном языкознании существует несколько теорий, согласно которым пословицы либо включаются в состав фразеологии, либо остаются за ее пределами. Всякая систематизация фразеологического материала в виде классификаций строится в зависимости от того, какие свойства фразеологической единицы подвергаются анализу, а так как устойчивые соединения слов многообразны, как в структурном, семантическом, так и в функциональном плане, то вопрос об объеме и содержании понятия фразеологической единицы до сих пор вызывает разногласия.

Понятие фразеологической единицы (ФЕ), объем, объект и границы фразеологии являются основными проблемами теоретического характера связанные с построением фразеологического субкорпуса. Конечно же, если под понятием фразеологии подразумевать широкое понятие этого термина, то фразеологической единицей можно назвать любую фиксированную лексику [3, 17], и тогда границы этой дисциплины расширяются «до общей синтаксической комбинаторики», и тогда в её круг включают даже «размытые» устойчивые соединения слов [14: 37].

В русской лингвистической литературе устойчивость, под которой подразумевается «воспроизводимость» многоэлементных единиц «в готовом виде» [10: 76], признаётся единственным признаком, объединяющим фразеологические номинативные единицы, среди которых вырисовываются множество видов и переходных видов не подвластных чёткому их разграничению [17: 63]. При таком подходе, конечно же, паремиологические единицы могут быть рассмотрены в рамках фразеологии. Хотя в западных странах все устойчивые сочетания принято называть «фразами», что конечно же удобно для их объединения в одну группу, но никак не для разграничения подгрупп.

Действительно, «пословицы ... отличаются ... прежде всего тем, что выражают не понятия, а суждения и обозначают типовые ситуации» [5 : 21].

Существуют и другие аргументы других лингвистов, оправдывающие невключение пословиц в границы фразеологии. К объекту фразеологии относят только устойчивые сочетания, эквивалентные словам, а пословицы являются цельными предложениями [20]. Ту же мысль подтверждает Молотков: «Смысловая структура пословицы отличается от фразеологизма: в основе содержания высказывания, передаваемого предложением-пословицей, лежит суждение, тогда как в основе лексического значения фразеологизма - то или иное понятие» [22]. В то же время «Пословицы не нуждаются в синтаксическом окружении, в то время как фразеологизмы не являются законченными предложениями и в таковом нуждаются» [22]. Кроме того «Пословицам, в отличие от фразеологических единиц, не присуща семантическая неделимость. Живая синтаксическая связь между компонентами всегда налицо, общее их значение мотивировано и обычно выводимо из значения компонентов» [Фелицина 1979].

Мы склонны выделить следующие существенные признаки пословиц, создающие их самобытность, их специфику: 1) устойчивость и воспроизводимость [9], а также коннотативность – приближающие эти единицы к фразеологическим; 2) законченность формы предложения (во французскоязычной лингвистической литературе их даже называют устойчивыми высказываниями – «énoncés figés» [20: 169] или пословичными высказываниями «énoncés proverbiaux» [там же 170] и афористичность (дидактичность), «основной признак, идентифицирующий пословицы» [20: 169] и отличающий их от фразеологических единиц. При описании пословиц мы руководствуемся именно этим отличительным от фразеологии признаком и соответственно считаем возможным создание отдельного паремиологического подкорпуса.

И так, нашим методологическим подходом к паремиографическому корпусному описанию пословиц является в своей основе семантическим (компонентно структурным), одним из трёх (семантический, функциональный и структуральный) [20: 279] лингвистических аспектов исследования в паремиологии, а конкретно коннотативным.

Под понятием коннотации мы подразумеваем субъективную, прагматическую информацию, накладываемую на объективную, денотативную в семантической структуре языкового знака, а пословицы, для большего удобства их описания, мы рассматриваем, не смотря на их многоэлементный лексический состав, как одно целое, один семиотический знак.

Коннотативная информация в семантической структуре пословиц, впрочем, как и других языковых номинативных единиц, является макрокомпонентной, состоящей из микрокомпонентов. а конкретно: оценки, эмотива и стилистического маркера.

С зарождением компьютерной лексикографии, включая компьютерную паремиографию, раскрылись новые горизонты, как в практической паремиографии, так и в теоретической. В связи с обширными возможностями памяти и с созданием Excel офисной программы, которая позволяет описание как можно больше зон параметризации языковых единиц, стало возможным включить в такого рода словари не только большее количество параметров – признаков, но и огромное количество пословиц.

Главным вопросом компьютерного лексикографического описания является установление признаков - параметров, иначе говоря, зон описания (аннотация, тегирование).

Созданная нами таблица семантического коннотативного описания, под которым подразумевается компонентный семантический анализ пословиц выглядит следующим образом:

Паремиологическая единица (ПЕ)	Дефиниция (значение, смысл)	Коннотативный макрокомпонент		
		оценка	эмотив	стилистический маркер

Первой графой, зоной описания в коннотативном макрокомпоненте таблицы лексикографической обработки ПЕ является - «оценка». И хотя различают разновидности оценок: «логическая» и «эмоциональная» [8], та же «рациональная» и «эмоциональная» [4], логическая, суггестивная и эмоциональная – [17, 11]. Мы же оценку и эмотив рассматриваем как разные признаки [2, 18] в отдельных зонах описания, а оценку различаем только двух видов: положительную и отрицательную. Например, отрицательная оценка выражена в пословицах: (1) Скупой платит дважды (русс.); (2) Bon Marché coute cher (франц.) - Всё что дешево стоит дороже; (3) იაფი ხორცი წვენი არ გაუკეთდებაო (груз.) – Дешевое мясо не имеет сока. Во всех трёх пословицах, не смотря на разные образы (1) –скупой; (2) дешевизна; (3) дешевое мясо, объектом оценки является «скупой человек».

Примером положительной оценки являются следующие: (1) Старый друг лучше новых двух (русс.); (2) Les vieux amis et les vieux écus sont les meilleurs (франц.) – старые друзья и старые деньги (эю) наилучшие; (3) მეგობარი და ღვინო ძველი სჯობის ახალსაო (груз.) – Старый друг и вино лучше новых. В этих пословицах на всех трёх языках оценивается «друг», но во французском на ряду с другом фигурируют «деньги», а в грузинском «вино», что и отличает их в культурно-национальном аспекте.

В нашей таблице семантической параметризации (аннотации) **зона оценки** обозначается символами: **Bon/AntiBon** заимствованными из арсенала лексических функций, созданном Мельчуком и Жолковским [12, 13], [6, 7] и впоследствии переработанным и развитым Н. Д. Апресяном [1]. Компонент «оценки» устанавливается с помощью лингвистической интуиции.

Второй графой, зоной описания (тэгом) в коннотативном макрокомпоненте таблицы лексикографической обработки ПЕ является «эмотив» - эмоциональный компонент содержания. Этот компонент устанавливается с помощью психологического опроса типа «лингвистического интервью», использованным Шаховским в исследовании «Лингвистическое интервью как метод установления эмотивной адекватности оригинала и

перевода» [18]. Смысл эксперимента заключается в опросе представителей данного языкового коллектива, которые должны ответить на вопрос: с какой эмоцией сказано то или иное слово, или же предложение. Обычно результаты такого рода исследования показывают, что эмоциональная окраска номинации не уместается в рамки **одобрение/неодобрение** и что спектр этих эмоций намного шире. Например, в пословице: (1) Если хочешь потерять друга, отдай в долг (русск.); (2) *Ami au preter, ennemi au rendre* (франц.) – Друг при одолжении, враг при возврате; (3) სესხების დროს მეგობარი, დაბრუნებისას მტერი (груз.) – Во время одолжения – друг, а вовемя возврата враг. Здесь во всех трёх языках выражено «сожаление» по поводу дружбы в случае одолжения денег. То же самое эмотивное отношение выражено в уже названных нами пословицах: (1) Скупой платит дважды (русск.); (2) *Bon Marché coute cher* (франц.) - Всё что дешёво стоит дороже; (3) იაფიან ხორცს წვენი არ გაუკეთდება (груз.) – Дешевое мясо не имеет сока. Во всех трёх пословицах, не смотря на разные образы (1) –скупой; (2) дешевизна; (3) дешёвое мясо, эмотивное отношение выражает сожаление по отношению к «скупому».

Существуют также пословицы в которых, не выражены ни оценка, ни эмоция. Например: (1) Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать (русск.); (2) *Il vaut se fier à ses yeux qu' à ses oreilles* (франц.) - Лучше доверять своим глазам, чем своим ушам; (3) ახჯერ გაგობილს, ერთხელ ნახვა სჯობია (груз.) - идентичная русской, с разницей последовательности частей пословицы, что может быть объяснено калькированием с русского, которое подверглось стандартизации и превратилось в языковую норму в грузинском. В этих пословицах, на наш взгляд, не обозначена ни оценка, ни эмоция а всего лишь побуждение «не верить услышанному, а доверять своим глазам». Наряду с побуждением, выражены оценка и эмоция в другой пословице: (1) Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке (русск.); (2) *Le vin delie la langue* (франц.) - Вино развязывает язык; (3) რაც ფხიზელს გულში აქვს, ის მოვრალს ენაზე (груз.). Здесь во всех трёх языках, выражена и отрицательная оценка «пьяного» и эмоция «насмешки», а побуждает «много не пить и не терять контроль над собой выпивая».

Стилистическая помета в таблице должна указывать на функциональный стиль, языковую сферу употребления описываемой пословицы. Вслед за Валерием Занглигером считаем, что «Пословицы в стилистическом отношении гораздо более однородны, чем слова. Все пословицы, как правило, употребляются в разговорной речи. Поэтому в пословичной синонимии класс стилистических синонимов представлен не так отчетливо, как в лексике. В то же время, типичный для пословиц эмоционально-оценочный признак выражается в разных пословицах с разной степенью интенсивности (Сравним: Пеший конному не товарищ и Гусь свинье не товарищ). Это в значительной степени определяет сферу их функционирования (даже в рамках разговорной речи, которая неоднородна). В этом смысле можно говорить о выделении стилистических синонимов и среди пословиц» [5].

Поскольку пословицы являются результатом народного творчества, то в большинстве случаев их стилистической пометой должна быть «разговорная речь», мы считаем, что этот вопрос требует отдельного и тщательного исследования.

В конечном итоге, таблица лексикографической параметризации пословиц для лингвистического корпуса должна выглядеть следующим образом. Приведём пример всего лишь одной пословицы: «Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке» в трёх языках:

Паремиологическая единица (ПЕ)	Денотативный аспект	Коннотативный аспект (макрокомпонент)		
		оценка	эмотив	стилистический маркер
Что у трезвого на уме, то у пьяного на языке	Много не пить и не терять контроль над собой выпивая.	AntiBon	Насмешка	Разговорная речь

Le vin délie la langue	Il ne faut pas boire trop	AntiBon	moquerie	Langue parlée
რაც ფხიზელს გულში აქვს, ის მთვრალს ენაზეო	ბევრი სმა არ არის სასურველი	AntiBon	დაცინვა	სალაპარაკო ენა

Конечно же, выбранные нами признаки, могут варьировать, а их перечень может расширяться по ходу изучения и дифференцирования коннотативных сем. Например, у исследователей может оказаться желание добавить параметр «культурно-национальной» окраски. Мы же считаем, что культурно-национальная информация может заключаться на всех уровнях функционирования пословиц, во всех коннотативных признаках в зависимости от выбора образов в том или ином языке.

Составленная нами таблица микросемантической параметризации пословиц функционирует в офисной программе Excel, которая даёт возможность расширять количество признаков до бесконечности, а в исследованиях корпусной лингвистики, возможно осуществлять поиск одного отдельного параметра: оценки или эмотива, и получать на выходе все пословицы, которые выражают ту или иную оценку, или же эмотивную окраску.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Apresjan N. D. 2000. Leksicheskaia semantika. Sinonimicheskie sredstva jazyka. [Lexical Semantics. Synonymous means of language]. Moskva: Izdatel'stvo "Nauka" (II-e izd.).
2. Arnold I. V. 1970. Jemocional'nyj, jekspressivnyj, ocenocnyj i funkcional'no-stilisticheskij komponenty leksicheskogo znachenija slova. [Emotional, expressive, evaluative and functional and stylistic components of the lexical meaning of the word] // Leningrad: XXII Gercenovskie chtenija: Inostrannye jazyki.
3. Balli Sh. 1961. Francuzskaja stilistika. [French stylistics], Moskva: "Progress".
4. Vol'f E. M. 1985. Funkcional'naja semantika ocenki (na materiale portugal'skogo jazyka). [Functional semantics assessment (based on the Portuguese language)], Moskva: "Nauka".
5. Zangliger V. 2010. Variantnost' i sinonimija poslovic. [Variation and synonyms of proverbs], Bolgarskaja rusistika /3-4/.
6. Zholkovskij A. K., i Mel'chuk I. A. 1965. O vozmozhnom metode instrumenta semanticheskogo sinteza. [A possible method of semantic synthesis tool] // Bjull. nauchno-tehnicheskaja informacija, №6, Moskva.
7. Zholkovskij A. K., i Mel'chuk I. 1969. K postroeniju deistvujushhej modeli jazyka «Smysl ↔ Tekst» [Construction of deistvuyushey modeli language "meaning ↔ Text"] // Bjull. «Mashinnyj perevod i prikladnaja lingvistika», vyp. II, Moskva.
8. Ivin A. A. 1970. Osnovanija logiki ocenok. [Basics of logic ratings], Moskva: Izd-vo MGU.
9. Karlinskij A. E. 2007. Izbrannye trudy po teorii jazyka i lingvodidaktike. [Selected works on the theory of language and linguistics], – Almaty.
10. Kunin A.V. 1970. Anglijskaja frazeologija (teoreticheskij kurs). [English phraseology (theoretical course)], M.
11. Kyzzyrova A.M. K PROBLEME IZUCHENIJA PAREMIOLOGICHESKOJ SISTEMY KAZAHSKOGO JAZYKA. [STUDY ON THE PROBLEM OF paremiological Kazakh language], Filologicheskie nauki/ 3. Teoreticheskie i metodologicheskie problemy issledovanija jazyka. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Philologia/59853.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59853.doc.htm)
12. Mel'chuk I. A. 1974a.92. melCuki 1974a. Opyt teorii lingvisticheskikh modelej Smysl < = > Tekst. [The experience of the theory of linguistic models Meaning <=> text], Moskva: "Nauka".
13. Mel'chuk I. A. 1974b. Ob odnoj lingvisticheskoy modeli tipa Smysl < = > Tekst. [On a linguistic model type Meaning <=> Text], Moskva: Izv. AN SSSR, ser. lit. jaz. №5.
14. Mokenko V. M. 2001. Frazeologicheskie teorii v zerkale leksikograficheskoy praktiki. [Phraseological theory in the mirror lexicographical practice], V kn.: Frazejgrafia slowianska. Opole.
15. Telija V. N. 1986. Konnotativnyj aspekt semantiki nominovannyh edinic. [Connotative aspect of semantics nominative units], Moskva: "Nauka".
16. Telija V. N. 1991. Mehanizmy jekspressivnoj okraski jazykovykh edinic [Connotative aspect of semantics nominative units] // Chelovecheskij faktor v jazyke, Moskva: "Nauka".
17. Telija V.N. 1996. Russkaja frazeologija. [Russian phraseology], Moskva.
18. Shahovskij V. I. 1982. Lingvisticheskoe intervju kak metod ustanovlenija jemotivnoj adekvatnosti originala i perevoda [Linguistic interview as a method of establishing the adequacy of the original and emotive translation] // Sredstva vyrazhenija jekspressivnosti teksta, Rostov na donu: "Nauka".
19. Shahovskij V. I. 1983. Jemotivnyj komponent znachenija i metody ego opisanija. [Emotional component values and methods of its description], Volgograd: "Nauka".
19. /Marianne Eggert de Figueiredo, 2006. Proverbs dans les discours spontanés. Centre de recherches en linguistique, littératures et civilisations romanes (EA 1570) « Approches comparatives des langues romanes : discours,

lexique, grammaire » Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis (France). *Paremia*, 15: pp., 169-170. – Режим доступа: [http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/015/017\\_eggert.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/015/017_eggert.pdf)

20. Valerij Mokienko. 2005. La parémiologie russe: une partie de l'espace linguistique et culturel européen, *Revue des études slaves*, vol., 76, p 279

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave\\_00802557\\_2005\\_num\\_76\\_2\\_6948](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/slave_00802557_2005_num_76_2_6948)

21. Ozhegov 1986, Felicina 1987, Shherba 1957, Amosova 1963, Toropcev 1966, Smirnickij 1996 - <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=667511>

22. Molotkov 1977, Malova 1998, Felicina 1979. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=667511>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Зоя АДАМІЯ** - доктор філології, професор, керівник міжнародних зв'язків і відношень Навчального університету імені Еквтіме Такаїшвілі.

*Наукові інтереси:* актуальні питання прикладної лінгвістики, пареміології, корпусної лінгвістики, лексичної семантики.

**Ніно САНАЯ** - доктор філології, асоційований професор Сухумського державного університету.

*Наукові інтереси:* актуальні питання прикладної лінгвістики, пареміології, корпусної лінгвістики, лексичної семантики.

УДК 811.111 [371+373.2]

## СЛОВНИК-ТЕЗАУРУС ТЕРМІНОЛОГІЇ МАРКЕТИНГУ: ПОНЯТТЯ «ПРОСУВАННЯ»

**Олена РАДЧЕНКО (Черкаси, Україна)**

*Олена Радченко. Словник-тезаурус термінології маркетингу: поняття «ПРОСУВАННЯ». У нашій роботі застосована методика концептуального аналізу для здійснення тематичної стратифікації англійських словосполучень із поняттям ПРОСУВАННЯ та подальшим укладанням англо-українсько-російського словника-тезауруса термінології маркетингу. Поняття ПРОСУВАННЯ розглядається як концептосфера, структурована шістьма доменами. Кожен із доменів містить декілька тематичних парцел та субпарцел, до складу яких входять концепти, позначені субстантивними, дієслівними, прийменниковими та предикативними словосполученнями, які позначають предметні сутності, їх ознаки та дії.*

*Перспективу подальших досліджень вбачаємо в застосуванні розробленої нами теоретичної схеми аналізу фактичного матеріалу для укладання англо-українсько-російського словника-тезауруса термінології маркетингу.*

**Ключові слова:** словник-тезаурус, термінологія маркетингу, концептуальна модель, концептосфера, домен, фрейм, типи словосполучень.

*Олена Радченко. Словарь-тезаурус терминологии маркетинга: понятие «ПРОДВИЖЕНИЕ». В нашей работе применена методика концептуального анализа для осуществления тематической стратификации англоязычных словосочетаний с понятием ПРОДВИЖЕНИЕ и дальнейшего составления англо-украинско-русского словаря-тезауруса терминологии маркетинга. Понятие ПРОДВИЖЕНИЕ рассматривается как концептосфера, структурированная шестью доменами. Каждый из доменов содержит несколько тематических парцелл и субпарцелл, в состав которых входят концепты, представленные субстантивными, глагольными, предложными и предикативными словосочетаниями, которые обозначают предметные сущности, их качества и действия.*

*Перспективу дальнейших исследований видим в применении разработанной нами теоретической схемы анализа фактического материала для создания англо-украинско-русского словаря-тезауруса терминологии маркетинга.*

**Ключевые слова:** словарь-тезаурус, терминология маркетинга, концептуальная модель, концептосфера, домен, фрейм, виды словосочетаний.

*Olena Radchenko. Thesaurus-dictionary of terminology of marketing: concept PROMOTION. This paper is devoted to the procedure of compiling a terminological thesaurus-dictionary as one of the actual tasks of lexicography. The methodology of the conceptual analysis worked out in the cognitive linguistics is aimed on designing conceptual models of different conceptual spaces and helps to optimize the process of compiling thesaurus-dictionaries. In our research for the first time we apply the methodology of the conceptual analysis for thematic stratification of English word combinations containing the concept PROMOTION and compiling English-Ukrainian-Russian thesaurus-dictionary of the terminology of marketing. Different meanings of words combinations allow considering the concept PROMOTION as a conceptual sphere that is structured with the help of six domains. Each domain consists of thematic parcel and subparcels that contain concepts presented with the help of substantive, verbal, prepositional and predicative word combinations. The applied methodologies help to structure the terminology of marketing and compile its thesaurus-dictionary, determine the degree of prominence of different domains and concepts, has practical value for marketers, translators and for teaching business English. The results of the research may be used for analysing concepts of any terminology and compiling its thesaurus-dictionary.*

*The perspective of the further research we see in applying worked out theoretical scheme of data analysis for compiling English-Ukrainian-Russian thesaurus-dictionary of terminology of marketing.*

**Key words:** thesaurus-dictionary, terminology of marketing, conceptual model, conceptual sphere, domain, frame, types of word combinations.

Однією з актуальних проблем, яка поки що перебуває у стадії початкового розроблення, є укладання тематично організованих словників-тезаурисів термінів. Нині для їх упорядкування може бути застосований доробок когнітивної лінгвістики – концептуальні моделі, які будуються на алгоритмічних засадах. У нашій статті запропоновані принципи побудови словника-тезауруса термінів, базованого на концептуальній моделі поняття ПРОСУВАННЯ.

**Актуальність** статті зумовлена, по-перше, зверненням до мовних позначень поняття, яке широко застосовується в термінології маркетингу. По-друге, аналіз поняття ПРОСУВАННЯ здійснюється з позицій когнітивної лінгвістики як однієї з провідних мовознавчих течій.

**Метою** статті є демонстрація процедури по виявленню структурних та семантичних особливостей словосполучень з лексемами *promotion, advertising, advertisement, promotional mix, direct marketing, direct mail, telemarketing, social media marketing, electronic marketing, email marketing, direct selling, text marketing* та *leaflet marketing*, з'ясуванню принципів побудови словника-тезауруса, базованого на концептуальній моделі, здійсненню стратифікації досліджуваних словосполучень і укладанню словника-тезауруса.

**Фактичний матеріал** статті представлений 507 англійськими економічними термінологічними словосполученнями з лексемами *promotion, advertising, advertisement, promotional mix, direct marketing, direct mail, telemarketing, social media marketing, electronic marketing, email marketing, direct selling, text marketing* та *leaflet marketing*. Джерелом фактичного матеріалу стали тлумачні та перекладні економічні словники англійської мови, а також вибірка з текстів економічного спрямування.

**Методика аналізу** фактичного матеріалу є комплексною: вона включає *метод формального моделювання* – для визначення синтаксичних моделей словосполучень та типів цих моделей; *метод концептуального моделювання на підставі семантики лінгвальних мереж* (С. А. Жаботинська) – для здійснення семантичної класифікації словосполучень з лексемами *market, market share, market segment* та *market niche* та їх упорядкування у словнику-тезаурусі; *кількісні підрахунки* – для встановлення ступеня проміантності різних складників поняття ПРОСУВАННЯ.

Проблему розробки та структурування тезаурисів вивчали Ш. Баллі [1], В. В. Морковкін [9], Ю. М. Караулов [7] та ін. **Тезаурус**, за визначенням Ю. М. Караулова [7], – це семантичний словник, який є впорядкованим збірником термінів, що відображують сукупність знань людини усередині певної предметної сфери і зберігають перелік понять разом з їх інтерпретацією та відношеннями. **Термінологічний словник-тезаурус** представляє когнітивну модель певної галузі знання або людської діяльності та повинен містити повну інформацію про спеціальні одиниці фахової мови й характеризуватися високою інформативністю, однозначністю, точністю й експресивною нейтральністю. Саме таких вимог ми дотримувались при укладанні моделі англо-українсько-російського словника-тезауруса термінології маркетингу [11] та, зокрема, аналізу мовних одиниць для позначення поняття ПРОСУВАННЯ.

Маркетинг займає особливе місце серед реалій, що стали ознакою сучасного бізнесу. Терміносистема маркетингу представлена сукупністю спеціальних найменувань об'єктів, суб'єктів і процесів маркетингової діяльності, яка вивчається маркетингом як науковою галуззю. У сучасних терміносистемах зафіксоване превалювання термінів-словосполучень, які уточнюють уже наявні поняття, а також називають нові, їхня частка у сучасних термінологіях може сягати 70 % [12, с. 630]. Такі словосполучення є поширеними і серед термінів маркетингу. За підрахунками Д. П. Шапран [14, с. 1], терміни-словосполучення в українській терміносистемі складають близько 60 %, а, на думку О. І. Гутиряк, в англійській терміносистемі маркетингу їхня доля сягає 72 % [2, с. 8].



У словнику-тезауусі лексичні одиниці групуються не за алфавітним, а за тематичним (семантичним) принципом. У такому словнику лексичні одиниці утворюють семантичні поля, між одиницями яких можуть встановлюватися синонімічні та антонімічні, гіперонімічні та асоціативні відношення. Такі відношення можуть бути поєднані в концептуальній моделі, представленій як одновимірною або багатовимірною мережою чи матрицею [4]. Відношення між інформаційними вузлами концептуальної моделі представлені базисними пропозиційними схемами – буттевими, акціональними, посесивними, ідентифікаційними та компаративними. Концептуальна модель, до якої застосована когнітивна операція (або операції), перетворюється на когнітивну модель.

Концептуальна модель демонструє зв'язок концептів у поняттєвому (концептуальному) просторі. Під **концептом** (*concept*) розуміють оперативну змістову одиницю пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи мозку, всієї картини світу, відбитої у психіці людини [8, с. 18]. Концепти не можуть існувати в мисленні ізольовано: вони об'єднуються в особливі структури – **концептуальні домени** (*conceptual domains*) [16, с. 488].

Для опису мовного матеріалу С. А. Жаботинська [5, с. 76] пропонує термінологічні визначення різних рівнів концептуальної організації. **Концептуальна сфера** – увесь інформаційний простір словника-тезаууса. **Домен** – інформаційний фокус у межах концептуальної сфери. **Парцела** – інформаційний фокус у межах домену, представлений синонімами та антонімами. **Концепт** – поняттєва складова частина парцели, маніфестована окремим словом.

Поняттєві простори, які існують на різних рівнях концептуальної організації, упорядковуються за допомогою концептуальної структури, котра називається мережею, або фреймом. У фреймовій семантиці під **фреймом** розуміють систему категорій, структурованих відповідно до певного мотиваційного контексту [15, с. 111]. Поняття «фрейм» пов'язане з поняттям «пропозиція». **Пропозиція** – це елементарна структура представлення знань, що включає логічний суб'єкт (основне, цільове поняття) і логічний предикат (ознаку суб'єкта) [10, с. 9-10]. Пропозиція трактується як елементарний фрейм, і як конститутивний елемент фрейму, тобто фрейм можна розуміти як цілісний набір пропозицій [10, с. 4].

У результаті об'єднання пропозицій вибудовується **концептуальна мережа**, де інформація концентрується у вузлах (слотах) і реляційних дугах, які їх з'єднують. Кожен вузол представляє інформацію про певну сутність і її місце в мережі [3, с. 258].

Зазначені поняття, які є базовими для когнітивної лінгвістики, застосовуються в розробленій С. А. Жаботинською методиці концептуального аналізу, названій **семантикою лінгвальних мереж (СЛМ)** [5; 6]. Концептуальні мережі, які структурують значення мовних і мовленнєвих знаків, формуються базисними пропозиціями, котрі мають найвищий ступінь абстрактності, або схемності, і представляють початкові категорії мислення й реляції між ними. Тип пропозиційної схеми встановлюється за її приналежністю до одного з п'яти базисних фреймів – предметного, акціонального, посесивного, ідентифікаційного та компаративного [6; 7; 17, с. 81-83].

Отже, у маркетингу **просування** визначається як є будь-яка форма повідомлення, використовується підприємством для інформації, переконування чи нагадування споживачам про свої товари, образи, ідеї, громадську діяльність чи вплив на суспільство [13, с. 188]. Синонімічними поняттями до просування є **комунікація** (*communication*), та **набір засобів просування** (*promotional mix*). Термін «просування» є гіперонімом відносно **рекламування** (*advertising*) та **прямого маркетингу** (*direct marketing*). Гіперонім рекламування (*advertising*) включає гіпонім **рекламне оголошення** (*an advertisement*). Гіперонім прямий маркетинг містить такі гіпоніми як **пряме листування** (*direct mail*), **телемаркетинг** (*telemarketing*). Крім того, до складу прямого маркетингу входять **соціальний медіа маркетинг** (*social media marketing*), **електронний маркетинг** (*e-marketing*), **розсилка електронної пошти** (*email marketing*). Не менш важливими є **прямі продажі** (*direct selling*), **текстовий маркетинг** (*text marketing*), **листівковий маркетинг** (*leaflet marketing*).

Поняття ПРОСУВАННЯ є складником різних за своєю структурою словосполучень. Аналіз семантичних значень словосполучень та їх упорядкування на підставі концептуальної моделі-матриці дозволяє здійснити семантичну класифікацію, що стає основою для створення словника-тезауруса англomовних словосполучень з поняттям ПРОСУВАННЯ.

У нашій роботі ПРОСУВАННЯ є концептосферою, що упорядковується за допомогою мережі, яка інтегрує партитивну і класифікативну (whole-part) схеми і є підґрунтям для семантичної класифікації словосполучень і укладання словника-тезауруса. Центральним доменом у мережі є ПРОСУВАННЯ, представлений концептом просування (*promotion*). ПРОСУВАННЯ має синонімічні концепти КОМУНІКАЦІЯ (*communication*) і НАБІР ЗАСОБІВ ПРОСУВАННЯ (*promotional mix*). Домен ПРОСУВАННЯ є холонімом для партонімічних доменів РЕКЛАМУВАННЯ (*advertising*) і ПРЯМИЙ МАРКЕТИНГ (*direct marketing*). РЕКЛАМУВАННЯ (*advertising*) є холонімом для партонімічного домену ОГолоШЕННЯ (*advertisement*). ПРЯМИЙ МАРКЕТИНГ (*direct marketing*) є класифікатором-родом для видових доменів ПРЯМЕ ЛИСТУВАННЯ (*direct mail*), ТЕЛЕМАРКЕТИНГ (*telemarketing*), СОЦІАЛЬНИЙ МЕДІА МАРКЕТИНГ (*social media marketing*), ЕЛЕКТРОННИЙ МАРКЕТИНГ (*e-marketing*), РОЗСИЛКА ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ (*email marketing*), ПРЯМІ ПРОДАЖІ (*direct selling*), ТЕКСТОВИЙ МАРКЕТИНГ (*text marketing*), ЛИСТІВКОВИЙ МАРКЕТИНГ (*leaflet marketing*).

У нашій роботі словосполучення з поняттям ПРОСУВАННЯ були розглянуті з точки зору їх зовнішньої форми та їх семантики. За кількістю серед аналізованих словосполучень переважають словосполучення з лексемою *advertising* – 22,7%, що пояснюється більш широким використанням цієї лексеми у зв'язку з її загальним і нейтральним значенням. Найменш численними є словосполучення з лексемою *promotional mix* – 2,4%.

За даними аналізу фактичного матеріалу синтаксичні структури словосполучень з поняттям ПРОСУВАННЯ належить до трьох основних типів, встановлених за приналежністю ключового компонента до певної частини мови, а саме до субстантивних, дієслівних і прийменникових словосполучень. 25 % словосполучень є **предикативними** (напр., *electronic marketing introduces – електронний маркетинг представляє, advertisement shows – оголошення показує*), які є особливим типом словосполучень, що виокремлюються в деяких класифікаціях. За кількістю словосполучень серед структурних типів домінують **субстантивні словосполучення** (напр., *potential of social media marketing – потенціал соціального медіа маркетингу, zero-based advertising – реклама з нуля*) – 46,8 %, що пояснюється існуванням багатьох видів просування. **Дієслівні словосполучення** (напр., *to finance advertising – фінансувати рекламу, to alter advertisement – змінювати оголошення*) є приблизно вдвічі менші за кількістю (24,3%), ніж субстантивні; **прийменникові словосполучення** (напр., *in advertisement – в оголошенні, through telemarketing – через телемаркетинг*) є найменш кількісними (3,9%).

Досліджувані словосполучення з поняттям просування мають різні значення, об'єднані в межах концептосфери ПРОСУВАННЯ. У межах концептосфери ПРОСУВАННЯ виокремлюємо 6 доменів: 1) ПРОСУВАННЯ ЯК ТАКЕ (43,6 %), 2) ВИДИ ПРОСУВАННЯ (20,9%), 3) ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСУВАННЯ (5,9%), 4) ОПЕРАЦІЇ З ПРОСУВАННЯМ (23,5%), 5) ПОКРАЩЕННЯ У СФЕРІ ПРОСУВАННЯ (2,4 %), 6) ПОГРІШЕННЯ У СФЕРІ ПРОСУВАННЯ (3,7%). Кожен із доменів складається з декількох тематичних парцел, які можуть містити субпарцели. Парцели та субпарцели, в свою чергу, членуються відповідно до сутностей, позначених за допомогою словосполучень різних формальних типів: субстантивні словосполучення позначають види за загальні характеристики просування; дієслівні словосполучення називають дії, які виконуються з просуванням; предикативні словосполучення позначають дії, які виконує просування; прийменникові словосполучення вказують на ознаки просування.

Кількісний аналіз словосполучень, які позначають різні домени, парцели та субпарцели, дозволив встановити промінантність відповідних понять. За результатами дослідження у концептосфері ПРОСУВАННЯ домінує ПРОСУВАННЯ ЯК ТАКЕ. Акцентованим поняттям домену є *складові частини просування*. Найбільш промінантним складником домену ВИДИ ПРОСУВАННЯ є *зображене просування*. Акцентованими

конституентами домену ОПЕРАЦІЇ З ПРОСУВАННЯМ є *розвиток просування*. В домені ЗАГАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСУВАННЯ переважає *хороше просування*. Домен ПОКРАЩЕННЯ ПРОСУВАННЯ асоціюються із *позитивним впливом*, а ПОГІРШЕННЯ ПРОСУВАННЯ із *перешкодами просуванню*. Загалом промінантність певних складників поняття ПРОСУВАННЯ дозволяє визначити ті його аспекти, які є найсуттєвішими для англомовного суспільства.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо в застосуванні розробленої нами теоретичної схеми аналізу фактичного матеріалу для укладання англо-українсько-російського словника-тезауруса термінології маркетингу, який стане у нагоді маркетологам, перекладачам, а також буде мати цінність при викладанні *ділової англійської мови та спекурсів з міжнародного бізнесу*. Крім того, методика укладання словника-тезауруса може бути застосована і для створення термінологічних словників-тезаурусів будь-якої галузі людських знань.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.
2. Гутиряк О. І. Англійська термінологія маркетингу: структура та семантичні характеристики : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. І. Гутиряк. – К., 1999. – 18 с.
3. Жаботинская С. А. Концепт-домен : матричная и сетевая модели / С. А. Жаботинская // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 168, Т. 1. – С. 254-259.
4. Жаботинская С. А. Онтологии для словарей-тезаурусов: лингвокогнитивный подход / С. А. Жаботинская // Філол. трактати. – 2009. – Т. 1. – № 2. – С. 71-87.
5. Жаботинская С. А. Семантика лингвальных сетей и моделирование информации в профессиональной сфере / С. А. Жаботинская // Тринадцатая междунар. науч.-практ. конф. «Экономическая психология : современные проблемы и перспективы развития», 26-29 ноября 2013 г. : материалы конф. – СПб., 2013. – С. 96-100.
6. Жаботинская С. А. Сетевая семантика: теория и практика / С. А. Жаботинская // Когнитивные исследования языка. Вып. XIV : Когнитивная лингвистика : итоги, перспективы. Всерос. науч. конф. ТГУ им. Г. Р. Державина, 11-12 апреля 2013 г. : мат-лы конф.– М., Тамбов, 2013. – С. 81-86.
7. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1981. – 363 с.
8. Кубрякова Е. С. Ономазиология / Е. С. Кубрякова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 345-346.
9. Морковкин В. В. Идеографические словари / В. В. Морковкин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 71 с.
10. Панкрац Ю. Г. Пропозициональные структуры и их роль в формировании языковых единиц разных уровней / Ю. Г. Панкрац. – Минск-Москва : МГПИИЯ, 1992. – 112 с.
11. Радченко О. Ю. Концептуальна метафора в терміносистемі маркетингу (на матеріалі англомовних текстів) : дис. ...канд. філол. наук : 10.02.04 / О. Ю. Радченко. – Черкаси, 2012. – 314 с.
12. Симоненко Л. О. Термінологія // Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – С. 631.
13. Турченко М. О. Маркетинг : навч. посіб. / М. О. Турченко, М. Д. Швець, Т. С. Карпан. – Рівне : НУВГП, 2010. – 293 с.
14. Шапран Д. П. Сучасна українська термінологія маркетингу: семантика та прагматика : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Д. П. Шапран. – Дніпропетровськ, 2004. – 19 с.
15. Fillmore Ch. J. Frame Semantics / Ch. J. Fillmore // The Linguistic Society of Korea (ed.). Linguistics in the Morning Calm. – Seoul : Hanshin Publishing Co, 1982. – P. 111-137.
16. Langacker R. W. Foundations of Cognitive Grammar / Langacker R. W. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1987. – V. 1 : Theoretical prerequisites. – 516 p.
17. Zhabotynska S. A. Principles of Building Conceptual Models for Thesaurus Dictionaries [Electronic source] / S. A. Zhabotynska // Cognition, communication, discourse. – 2010. – № 1. – P. 75-92. – Access mode : [https://sites.google.com/site/cognition\\_discourse/vypusk-no1-2010](https://sites.google.com/site/cognition_discourse/vypusk-no1-2010).

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олена Радченко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

*Наукові інтереси:* когнітивна лінгвістика, корпусний аналіз, фреймова семантика, лексикографія, теорія концептуальної метафори.

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ, ТЕКСТОЗНАВСТВА ТА ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА

УДК 81:1

## ОНТОЛОГІЯ МОВНОГО ЗНАННЯ

**Василь БЯЛИК (Чернівці, Україна)**

У статті розглядається проблема джерела та походження знання, його класифікації та трактуванні у різних авторів в галузі філософії, психології та когнітивній науці. Встановлюється зв'язок між знанням та іншими поняттями, такими як: інформація, відомості, свідомість, пам'ять та розуміння. Основними характеристиками знання є такі: 1) знання є результатом процесу пізнання; 2) знання перевіряється практикою; 3) знання – діалектичне поєднання абсолютної й відносної істини; 4) знання – поняття соціальне; 5) знання фіксується за допомогою мови. Серед критеріїв науковості знання звичайно виділяють: логічні критерії науковості знання: несуперечність, повнота, незалежність, логіцизм, формалізм; емпіричні критерії: верифікація, фальсифікація; екстралогічні й неемпіричні критерії: простота, краса, евристичність, когерентність. Когнітивне визначення знання доповнюється трьома істотними моментами: 1) знання системне; 2) знання опосередковане пам'яттю; 3) знання існує й функціонує у вигляді певних структурних одиниць.

Окремо характеризується мовне знання як основа пізнавальної та освітньої діяльності індивіда. Запропоновано класифікацію мовного знання в освітньо-пізнавальній діяльності, яка включає фактичне, концептуальне, процедурне та метакогнітивне знання.

**Ключові слова:** знання, інформація, відомості, свідомість, розуміння, пам'ять фактичне знання, концептуальне знання, процедурне знання, метакогнітивне знання.

*The article dwells on the problem of knowledge sources, its origin and classification by various authors in philosophy, psychology, and cognitive science. The relationship between knowledge and its relevant notions, such as information, facts, consciousness, memory, and understanding has been established. The basic characteristics of knowledge are as follows: 1) knowledge is a result of cognition, 2) knowledge is verified by practice, 3) knowledge is a dialectic unity of absolute and relative truth, 4) knowledge is a social notion, 5) knowledge is fixed with a help of language. Among the science criteria of knowledge traditionally consistency, completeness, independence, logics, formalism, empiric criteria: verification, falsification; extra logic and non-empiric criteria; simplicity, beauty, heuristics, and coherence are singled out. The cognitive definition of knowledge is completed by three essential moments: 1) knowledge is systemic; 2) knowledge is mediated by memory; 3) knowledge exists and functions in the form of certain structural units. Special emphasis is laid on linguistic knowledge as a means of educational and cognitive activity of a personality. The classification of linguistic knowledge for educational and cognitive activity has been offered. It embraces factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge, metacognitive knowledge. Factual knowledge implies the basic elements students must know to be acquainted with a discipline or solve problems in it and includes knowledge of terminology and knowledge of specific details and elements. Conceptual knowledge presupposes the interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together. It includes knowledge of classifications and categories, knowledge of principles and generalizations, and knowledge of theories, models, and structures. Procedural knowledge is about how to do something, methods of inquiry, and criteria for using skills, algorithms, techniques, and methods. It includes knowledge of subject-specific skills and algorithms, knowledge of subject-specific techniques and methods, knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures. Metacognitive knowledge is knowledge of cognition in general as well as awareness and knowledge of one's own cognition. It presupposes strategic knowledge, knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge, and self-knowledge.*

**Key words:** knowledge, information, facts, memory, understanding, factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge, metacognitive knowledge.

**Постановка проблеми.** Проблеми знання, традиційні для філософії, в останні десятиліття стають об'єктом дослідження багатьох наукових дисциплін, включаючи власне когнітологію, а також когнітивно зорієнтованих психологію, педагогіку, культурологію, антропологію тощо. Лінгвістика також зосереджує свою увагу на висвітленні аспектів знання, що зумовлено в першу чергу властивостями мови як основного інструмента породження, зберігання й передачі (розбивка наша – В.Б.) знання [293].

**Метою** статті є спроба критичного аналізу онтології знання на базі різноаспектних підходів у філософії, психології, когнітивній науці та лінгвістиці, класифікації мовного

знання для пізнавально-освітньої діяльності індивіда.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перші формулювання поняття знання знаходимо ще в античних філософів. Платон, основоположник теорії пізнання, (у широкому розумінні), визначав знання як здатність збагнути справжнє буття і як результат цієї здатності [20]. Широке тлумачення Платоном поняття знання полягає в тому, що він розрізняв чуттєве знання, різновидами якого є "віра" й "подібність", і інтелектуальне знання. Пізнання чуттєвих речей залишає нас у світі недостовірного знання, або "думки". Істинне пізнання – це пізнання світу ідей, що здійснюється розумною частиною душі [20, с. 101].

Про знання як про "розуміння, яке не піддається ніяким доводам", говорив Аристотель [1, с. 435; 2, с. 91–116]. Д. Юм розумів під знанням "впевненість, що виникла з порівняння ідей" [27, с. 208]. І. Кант розглядав знання як "суб'єктивно й об'єктивно достатнє визнання істинності судження" [12; 13, с. 672–673]. Т. Гоббс вважав, що "знання полягає в якомого повнішому розумінні причин усіх речей" [5, с. 121–122; 6]. Ф. Шеллінг ототожнює знання з буттям: "Буття (матерія), розглянуте як продуктивність, є знання; знання, розглянуте як продукт, є буття" [26, с. 291].

Центральними питаннями теорії знання, які розглядалися упродовж багатьох століть, були питання про природу знання та його джерела, про співвідношення знання й об'єктивної реальності, про абсолютну й відносну істину тощо [4; 18; 22; 23]. Відношення до феномена знання в сучасній науці може бути проілюстроване на прикладі філософії, когнітології, психології.

Філософське традиційне трактування знання знаходимо у філософських енциклопедичних виданнях: "Знання, перевірений суспільно-історичною практикою й засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відбиття у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. Знання має різний ступінь вірогідності, відображаючи діалектику відносної й абсолютної істини. За своїм генезисом і способом функціонування знання є соціальним феноменом. Воно фіксується у формі знаків природної й штучної мов" [29; 30; 31; 34, с.192 та ін.].

Крім апріорних (за І. Кантом) знань, людина є носієм величезного обсягу знань, надбаних нею в процесі життя. Серед цих знань виокремлюють: 1) знання, що сформувалися на основі досвіду; б) знання, вироблені в процесі рефлексії; 3) знання, отримані за допомогою мови, причому в останніх розрізняють власне мовні знання й знання, почерпнуті з текстів. Питома вага цих типів знань в індивідуальному знанні людини різна. Так, підкреслює М. Хайдеггер, лише мала частина індивідуальних знань породжується в процесі рефлексії. Значна частина знань передається через досвід, засвоюється в ході безпосередньої практичної діяльності [28].

Ці твердження суголосні і з уявленнями Дж. Локка, який розрізняв інтуїтивне знання, демонстративне знання, чуттєве знання [17], і з поглядами Дж. Берклі, який писав, що для всякого, хто спостерігає за об'єктами людського пізнання, очевидно, що вони є або ідеями, дійсно сприйнятими почуттями, або такими, які ми одержуємо, спостерігаючи емоції й дії розуму, або, нарешті, ідеями, утвореними за допомогою пам'яті й уяви, нарешті, ідеями, що виникають через поєднання, поділ або просте уявлення того, що було спочатку сприйняте одним із вищезазначених способів [3, с. 171].

У залежності від ступеня усвідомленості знання його носієм, від способу його надбання розрізняють явне (наявне) і неявне знання.

Поняття неявного знання (навички, експертне знання) було запропоноване М. Полані, який стверджував, що дослідження неусвідомленого сприйняття знання перебувають у відношеннях паралельних і перехресних опозицій, і кваліфікація конкретного знання може містити різні комбінації цих характеристик, які доповнюються в разі необхідності індивідуальними ознаками [див. 22].

Неявне знання відоме як криптогноза (криптогноза (від грец. – таємне, приховане знання) відрізняється від наявного знання тим, що його нагромадження й використання відбувається за допомогою неусвідомлюваних та інтуїтивних процесів [9]. Серед критеріїв науковості знання звичайно виділяють: логічні критерії науковості знання: несуперечність,

повнота, незалежність, логіцизм, формалізм; емпіричні критерії: верифікація, фальсифікація; екстралогічні й неемпіричні критерії: простота, краса, евристичність, когерентність [10].

Ідея М. Полані суголосна з міркуваннями російського філософа С.Л. Франка, коли останній зазначав, що подібно до того, як ми добре знаємо, що ми маємо на увазі, коли говоримо про наше власне існування і разом із тим неспроможні виразити це в словах і поняттях, описати зміст того, що ми при цьому мислимо, – так само ми, досягши у внутрішньому досвіді розсуду того, що ми назвали реальністю, разом із тим неспроможні виразити це знання, визначити його, аналізувати його зміст. Насправді це є, здавалося б, якимсь німе, невимовне знання, оскільки розуміти, осягати означає виразити в поняттях, тобто встановити відмінність одного від іншого й зв'язок між ними, "пояснити" одне через вказівку його відношення до іншого. Наша свідомість, наш досвід є ширшим, ніж сфера нашої думки; думка допомагає нам орієнтуватися в різноманітті його змісту, але не поширюється на те граничне щось, що утворює первинну основу й загальну суть нашого надбаного досвіду [24, с. 76–78].

Говорячи про абсолютну вірогідність знання, необхідно пам'ятати про впроваджене К. Поппером поняття фальсифікації як принципової спростованості будь-якого твердження, що стосується науки. Наукове знання, згідно з К. Поппером, тоді є науковим, коли воно може бути піддане фальсифікації. Нефальсифіковане знання не є науковим [21].

В результаті аналізу дефініцій знання, які знаходимо у працях вищевказаних авторів, можна стверджувати, що основними характеристиками знання є такі: 1) знання є результатом процесу пізнання; 2) знання перевіряється практикою; 3) знання – діалектичне поєднання абсолютної й відносної істини; 4) знання – поняття соціальне; 5) знання фіксується за допомогою м о в и (розбивка наша – В.Б.).

Знання в когнітивній науці розглядають як "поняття, яке охоплює значний спектр уявлення, що належить до підсумків пізнавальної діяльності людини й результатів осмисленого нею предметного досвіду. Знання є те, що вже відклялося у свідомості й становить частину пам'яті. Знання не є зібранням випадкових фактів, а набором *відомостей* (курсив наш – В.Б.), об'єднаних у певну впорядковану систему" [15, с. 28].

У межах запропонованої В.В. Морковкіним концепції ментально-лінгвального комплексу (МЛК), який об'єднує в собі свідомість, мислення й мову, знання визначається через поняття інформеми як базової одиниці МЛК. Під інформемами розуміють інформаційні згустки, за допомогою яких завдяки мові здійснюється мислення й функціонує свідомість. Розрізняють неіменовані та іменовані інформеми, або концепти. Сукупність усіх інформем (іменованих і неіменованих), якими володіє свідомість людини, є її знанням [19, с. 44–53]. Як бачимо, В.В. Морковкін акцентує увагу на інформаційному аспекті виокремленої одиниці та її кореляції зі свідомістю, що навіть у межах МЛК виявляється дещо однобічним висвітленням інформаційної сутності лексичної одиниці, оскільки не залишається місця для власне лінгвального аспекту досліджуваної одиниці. На наше переконання, тільки врахування мовних і позамовних чинників (інформаційна складова) може вирішити цю проблему. Тому ЛК неодмінно повинен враховувати як лінгвальні, так і позамовні чинники формування знання у своїй структурі.

Отже, когнітивне визначення знання доповнюється попередніми трьома істотними моментами: 1) знання системне; 2) знання опосередковане пам'яттю; 3) знання існує й функціонує у вигляді певних структурних одиниць.

У багатьох працях, в яких розглядаються зазначені проблеми, поряд з терміном знання багатьма сучасними науками використовується термін інформація, який має численні варіанти тлумачення. Ці два терміни мають семантичне навантаження, яке вказує як на їх спорідненість, так і їхню диференціацію.

Порівнявши словникові визначення знання й інформації, бачимо, що в мовній системі обидві лексичні одиниці функціонують як багатозначні слова, кожне з яких реалізується в кількох основних лексико-семантичних варіантах

**Інформація.** 1. (ж. тільки одн.) Те саме, що інформування. 2. Відомості про які-небудь події, чиясь діяльність т.ін.; повідомлення про щось [33, с. 42].

**Знання.** 1. Обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого- що-небудь. 2. (тільки мн.) Сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження і т.ін. 3. Пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому [32, с. 641–642].

**Information** – facts or details that tell you something about a situation, person, event etc [650, с. 732].

**Knowledge** – the facts, skills, and understanding that you have gained through learning or experience [35, с. 786].

Відповідно, у повсякденному використанні знання та інформація тлумачаться через загальне поняття відомості (facts), що й лежить в основі можливості їх синонімічного вживання.

З іншого боку, спостерігаємо спільність цих понять і на дериваційному рівні. Яскравою ілюстрацією можуть слугувати деривати від кореня *зна-* (*знаК, знаЧЕННЯ, знаННЯ, ПЗнаННЯ, ВИзнаННЯ, ДЗнаННЯ, ВИзнаЧЕННЯ, ПОзнаЧЕННЯ, ВІДзнаЧЕННЯ, знаТНИЙ, знаМЕНИТИЙ, знаНИЙ, знаЧНИЙ* тощо). Зважаючи на те, що знання (в тому числі і мовне) передбачає наявність сукупності відомостей, цілком природним видається його зв'язок із *Свідомістю* ( у російській мові це виявляється більш експліцитно, на нашу думку. Пор.: *знание : Сознание*). Така ж ситуація є притаманною і для інших мов. Так, наприклад, в англійській мові спостерігаємо спільність між дериваційними елементами лексем *science* (*наука, знання*) та *conscience, consciousness* (свідомість). Отже, знання чітко пов'язане з інформацією, відомостями та свідомістю (пам'ять, розуміння) і використовується разом з цими поняттями в усіх сферах людського життя, в тому числі і науковій.

Так, у математиці інформація піддається кількісному визначенню. При цьому "посилення тенденції у рамках даних теорій від суто кількісного, статистичного розуміння інформації до розкриття її змісту означає зближення категорії інформації з категорією знання" [14, с. 51–52].

У науці виділяються дві протилежні концепції інформації – атрибутивна й функціональна. Відповідно до першої (Б.В. Ахлібінінський, Л.Б. Баженов, Б.В. Бірюков та ін.), інформація є властивістю всіх матеріальних об'єктів, атрибутом матерії. Водночас друга інформаційна концепція (Н.П. Абрамова, В.Г. Афанасьєв, Д.І. Дубровський, М.І. Жуков, А.М. Коршунов) пов'язує інформацію з функціонуванням систем, що самовизначаються [7, с. 96–97].

У більшості праць з епістемології, психології, психолінгвістики, теорії комунікації термін інформація споконвічно використовувався, як правило, для позначення не того змісту, що передбачалося теорією інформації або її модифікацій, а для *позначення деякого знання*. Під впливом цього й увага дослідників усе більше перемикається з категорії "інформація" на категорію "знання". Ці обставини, очевидно, і послужили стимулом до формування когнітивного підходу.

У когнітивній науці інформація трактується ширше: "Термін інформація застосовується до всіх тих даних, які надходять до людини зовні по різних чуттєво-перцептуальних і сенсорно-моторних каналах, а також тих даних, які вже перероблені центральною нервовою системою, інтеріоризовані й реінтеріоризовані людиною й представлені в його голові у вигляді ментальних репрезентацій" [29, с. 35].

З наведеного визначення випливає, що поняття *інформація* є більш широким, ніж поняття *знання*, і містить у собі останнє, що дозволяє в багатьох випадках використовувати ці терміни як взаємозамінні.

Знання, отримані за допомогою мови, не тільки становлять основну частину людського знання, але за своєю смисловою значущістю перевершують усі інші. Більше того, всі знання, якими володіє мовна особистість, тією чи іншою мірою зумовлені мовою, а сам процес засвоєння рідної мови може розглядатися як прилучення до знання, відображеного в одиницях і категоріях мови, і здійснюється цілком природним і практично не помітним для людини способом [19, с. 44 – 53].

Багато дослідників зазначають, що мовні знання є не що інше, як компонент наївної картини світу даного етносу, закодований у самій системі мови, тобто в його словнику й

граматиці. Набір граматичних категорій, спосіб організації лексики відображають специфічне бачення світу, яке властиве мовному колективу [25].

Мовне знання є важливим інструментом у пізнавально-освітній діяльності мовної особистості. Всі типи такого мовного знання, вважаємо, можна розділити на чотири категорії: фактичне, концептуальне, процедурне та метакогнітивне знання.

**Фактичне** знання передбачає базові елементи, які має засвоїти студент, щоб ознайомитися з дисципліною, чи вирішенням проблеми в її межах. Сюди можна віднести знання термінології (словниковий запас технічних чи лінгвістичних термінів тощо), знання конкретних деталей та елементів (надійні джерела інформації для досягнення вмінь та навичок у фонології, граматиці, чи основні природні ресурси тощо).

**Концептуальне** знання вказує на взаємовідношення між базовими елементами в межах більшої структури, що дозволяє їм разом функціонувати. Воно охоплює знання класифікацій та категорій (періодизація історії мови, функціональні стилі, форми власності бізнесу тощо). Сюди ж входить знання принципів і узагальнень, як от: закон Грімма-Вернера, закон мовної економії, теорема Піфагора, закон попиту і пропозиції і т.ін.), а також знання теорій, моделей, структур (теорія еволюції, теорія перекладацьких відповідностей, теорія скопусу, структура Британського парламенту).

**Процедурне** знання спрямоване на те, як щось робити, і охоплює методи дослідження, критерії для використання вмінь, алгоритмів, технік та методів. В першу чергу сюди відносимо знання конкретних навичок і вмінь та алгоритмів (як правильно вимовляти фонему, сприймати мову на слух, алгоритм ділення цілих чисел, вміння малювати аквареллю тощо), а також знання конкретних технік та методів (техніка проведення інтерв'ю, техніка послідовного чи синхронного перекладу, наукові методи). До цієї категорії відноситься також знання критеріїв для застосування відповідних процедур у пізнавально-освітньому процесі (наприклад, коли застосовувати процедуру, яка б використовувала другий закон Ньютона, критерії щодо можливості використання конкретного методу для обчислення бізнес коштів, квантитативні методи в лінгвістичних дослідженнях тощо).

**Метакогнітивне** знання – це знання про пізнання загалом, а також усвідомлення та знання власного пізнання і передбачає стратегічне знання, знання про когнітивні задачі, які включають відповідне контекстуальне та умовне знання та самознання (критичне знання). Стратегічне знання охоплює знання предмету підручника, використання евристичного знання. Знання про когнітивні задачі передбачає знання вимог до різних завдань, знання тестів, запроваджених викладачем. Критичне знання передбачає усвідомлення особистістю власного рівня знання.

Як бачимо вищенаведені категорії мовного знання охоплюють широкий спектр як освітньої, так пізнавальної діяльності людини загалом. Тут цілком можна погодитись із О.О. Залевською, яка вважає, що мовні знання потрібні людині як засіб пізнання і спілкування, а це означає, що, з одного боку, мовні знання нерозривно пов'язані із образом світу людини, яка користується мовою, тобто іншими видами знання, а з іншого – дослідження мовного знання вимагає виходу за межі лінгвістики в психологію, соціологію, культурологію тощо [8, с. 39].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Оскільки будь-яке знання за своєю природою й функціонуванням соціальне, то зрозуміло, що в процесі соціалізації беруть участь знання, які індивід одержує з усіх можливих джерел, однак їхнє місце в цьому випадку пропорційне їхньому реальному стану серед інших видів знання людини, отже, пріоритет мовних знань у процесі соціалізації очевидний. Питання про обсяг поняття знання вирішується в науці неоднозначно. Розбіжності вузького й широкого підходів до знання полягають у тому, що при першому до обсягу поняття входить лише суто знання (ментальні структури), при другому – знання, думка, оцінка тощо.

Перспективою подальших лінгвістичних досліджень можна вважати розв'язання проблеми передачі знання при перекладі, враховуючи фонові знання та енциклопедичні знання, що складають етнокультурний фонд мови-джерела та мови-перекладу.



**БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Аристотель. О душе / Аристотель // Сочинения : [в 4 т.]. — М. : Мысль, 1975. — Т. 1. — С. 369—448.
2. Аристотель. Об истолковании / Аристотель // Сочинения : [в 4 т.]. — М. : Мысль, 1978. — Т. 2. — С. 91—116.
3. Беркли Дж. Сочинения / Дж. Беркли ; [сост., общ. ред. и вступит. статья И. С. Нарского]. — М. : Мысль, 1978. — 556 с. — (Философское наследие).
4. Вдовиченко А. В. Расставание с "языком" : Критическая ретроспектива лингвистического знания : [монография] / А. В. Вдовиченко — М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского Гуманит. ун-та, 2008. — 512 с.
5. Гоббс Т. Избранные произведения : [в 2 т. ] / Т. Гоббс. — М. : Мысль, 1964. — 583 с. — (Серия : Философское наследие).
6. Гоббс Т. Сочинения : [в 2 т. ] / Т. Гоббс. — М. : Мысль, 1989. — Т. 1. — 623 с.
7. Дубровский Д. И. Информация, сознание, мозг / Д. И. Дубровский. — М. : Высш. школа, 1980. — 286 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : [учеб.] / А. А. Залевская. — [2-е изд., испр. и доп.] — М. : Росийск. гос. гуманит. ун-т, 2007. — 560 с.
9. Ильин И. П. Стилистика интертекстуальности : Теоретические аспекты / И. П. Ильин // Проблемы современной стилистики : сб. науч.-аналит. обзоров. — М. : ИНИОН АН СССР, 1989. — С. 186—207.
10. Ильин И. П. Теоретические аспекты коммуникативного изучения литературы / И. П. Ильин // Семиотика. Коммуникация. Стил. — М. : Интрада, 1996. — 256 с.
11. Ирина-Коган В. Р. В мире научной интуиции / В. Р. Ирина-Коган, А. А. Новиков. — М. : Наука, 1978. — 191 с.
12. Кант И. Сочинения : [в 6 т.] / И. Кант. — М. : Мысль, 1963. — Т. 2. — 611 с.
13. Кант И. Сочинения : [в 6 т.] / И. Кант. — М. : Мысль, 1963. — Т. 3. — 799 с.
14. Коршунов А. М. Познание и деятельность / А. М. Коршунов. — [2-е изд.]. — М. : Политиздат, 1984. — 142 с.
15. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова // РАН. Институт языкознания. — М. : Наука, 1997. — 329 с.
16. Кубрякова Е. С. Язык и знание : На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
17. Локк Д. Опыт о человеческом разумении / Д. Локк // Сочинения : в 3 т. — М. : Мысль, 1985. — Т. 1. — 622 с.
18. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. (Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке). / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. — М. : Прогресс – Традиция, Фонд Мераба Мамардашвили, 2009. — 288 с.
19. Морковкин В. В. Язык как проводник и носитель знания / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина // Русский язык за рубежом. — 1997. — № 1—2. — С. 44—53.
20. Платон. Сочинение : в 3 т. / Платон. — М. : Мысль, 1990. — Т. 2. — 830 с.
21. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. — М. : Прогресс, 1983. — 605 с.
22. Слюсарь Н. А. На стыке теорий: Грамматика и информационная структура в русском и других языках / Н. А. Слюсарь. — М. : ЛИБРОКОМ, 2009. — 416 с.
23. Солганик Г. Я. Очерки модального синтаксиса : [монография] / Г. Я. Солганик. — М. : Флинта : Наука, 2010. — 136 с.
24. Франк С. Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия / С. Л. Франк. — Париж : YMCA, 1956. — 210 с.
25. Фрумкина Р. М. Представление знаний как проблема / Р. М. Фрумкина и др. // ВЯ. — 1990. — № 6. — С. 85—101.
26. Шеллинг Ф. И. Й. Сочинения : в 2 т. / Ф. И. Й. Шеллинг. — М. : Мысль, 1987. — Т. 1. — 637 с.
27. Юм Д. Сочинения : [в 2 т.] / Д. Юм. — М. : Мысль, 1996. — 800 с. — (Серия : Философское наследие).
28. Heidegger M. On Time and Being / M. Heidegger. — NY : Harper & Row, 1972. — 84 p.

**ДОВІДКОВА ЛІТЕРАТУРА ТА СЛОВНИКИ**

29. Краткий словарь когнитивных терминов / [Под общ. ред. Е. С. Кубряковой]. — М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — 245 с.
30. Краткий философский словарь / [Ред. А. П. Алексеев]. — [2-е изд.] — Б. М. : Проспект, 2006. — 492 с.
31. Новая философская энциклопедия : [в 4 т.] / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; пред. научно-ред. совета В. С. Степин. — М. : Мысль, 2000.
32. Словник української мови : в 11-ти т. / [Ред. Г. М. Гнатюк]. — К. : Наукова думка, 1972. — Т. 3 — 744 с.
33. Словник української мови : в 11-ти т. / [Ред. І. К. Білодід]. — К. : Наукова думка, 1973. — Т. 4. — 840 с.
34. Философский словарь. Новейший философский словарь. — [2-е изд., пер. и доп.]. — Минск : Интерпрессервис, Книжный дом, 2003. — 1280 с.
35. Contemporary English Dictionary Longman : Longman Dictionary of Contemporary English. (Словарь современного английского языка : в 2 т.). — М. : Русский язык, 1992. — 1249 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Василь Бялик** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

*Наукові інтереси:* лексична семантика, когнітивна лінгвістика, проблеми художнього та нехудожнього перекладу, лексикографія, загальні проблеми мовознавства.

УДК 811.134

## ТРАНСФОРМАЦІЯ СВІТОМОДЕЛЮЮЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОГО ЖАНРУ ЗАГАДКИ

**Ірина ГАЦЕНКО (Чернігів, Україна)**

*У статті аналізується семантична структура загадок. Представлені результати дослідження світомоделюючого потенціалу жанру народної та сучасної загадки. Виявлено специфіку світомоделюючої функції фольклорних стереотипів у традиційній та сучасній загадці, досліджена тематична структура традиційних і сучасних загадок. На основі ступеня або виду подібності між денотатом і сигніфікатом виділяється кілька типів народних загадок. Доведено, що специфіка досліджуваного жанру дозволяє актуалізувати здатність до виконання як обрядових, так і необрядових функцій. Основною комунікативною метою жанру загадки є трансляція і перевірка знань носіїв культури про світ матеріальних цінностей, що сприяє стабілізації життєдіяльності фольклорного колективу. У традиційній культурі подібні знання з'являлися у вигляді особливого тасмного коду. Завдяки присутності в традиційних текстах фольклорного коду загадки зберігали в собі особливу «ціннісну» інформацію, що виражено в описі її співвідношенні ключових для культури реалій, разом з тим спостерігається втрата фольклорної кодової системи. Завдяки взаємному впливу фольклору й писемної літератури в сучасній свідомості все ж наявні фрагментарні знання фольклорного коду. У результаті цього деякі традиційні загадки залишаються включеними до актуальної сфери свідомості носія сучасної культури. Фольклорна картина світу, відбита в сучасній загадці, відрізняється наявністю достатньо стабільних елементів її структури.*

**Ключові слова:** фольклорна картина світу, загадка, структура, світомоделююча функція, фольклорний код, семантика.

*Представлены результаты изучения миромоделирующего потенциала жанра народной и современной загадки. Выявлена особенность миромоделирующей функции фольклорных стереотипов в классической и современной загадке, а также проанализирована тематическая структура классических и современных загадок. На основе степени или типа схожести между денотатом и сигнификатом выделено несколько видов народных загадок. Подтверждено, что особенность исследуемого жанра дает возможность актуализовать способность к осуществлению как ритуальных, так и необрядовых функций. Главной коммуникативной целью жанра загадки является проверка знаний носителей культуры о мире материальных ценностей, что способствует стабилизации жизнедеятельности фольклорного коллектива. В традиционной культуре аналогичные познания представлены в виде особенного кода. Вследствие наличия в классических текстах фольклорного кода загадки сохраняли в себе особенную информацию, которая выражена в описании и соотношении основных для культуры реалій, вместе с тем прослеживается утрата фольклорной кодовой системы. Вследствие взаимного воздействия фольклора и письменной литературы в современном сознании все же представлены фрагментарные знания фольклорного кода. Вследствие этого некоторые классические загадки остаются включенными в актуальную сферу сознания носителя современной культуры. Фольклорная картина мира, отображенная в современной загадке, отличается присутствием довольно стабильных компонентов её структуры.*

**Ключевые слова:** фольклорная картина мира, загадка, структура, семантика, фольклорный код, миромоделирующая функция.

*The article analyzes the semantic structure of riddles. The results of the study of the world-modeling potential of the genre of the people's and modern riddles are presented. The specifics of the world-modeling function of folklore stereotypes in the traditional and modern riddle are revealed, as well as the thematic structure of traditional and modern riddles. On the basis of the degree or type of similarity between the denoter and the signifier, several types of folk riddles are singled out. It is proved that the specificity of the studied genre allows us to actualize the ability to perform both ritual and non-regular functions. The main communicative goal of the genre of the riddle is the translation and verification of the knowledge of the bearers of culture about the world of material values, contributes to the stabilization of the life activity of the folklore collective. In traditional culture, such knowledge appeared in the form of a special secret code. Due to the presence in the traditional texts of the folklore code, riddles kept a special "value" information, which is expressed in the description and correlation of the key realities for culture. At the same time, a loss of the folk code system is observed. Due to the mutual influence of folklore and written literature, a fragmentary knowledge of folklore code is still present in the modern consciousness. As a result, some traditional puzzles remain included in the current sphere of consciousness of the bearer of modern culture. The folkloric picture of the world, reflected in the modern puzzle, is distinguished by the presence of sufficiently stable elements of its structure.*

**Key words:** folklore picture of the world, riddle, structure, world-modeling function, folklore code, semantics.

Побутування фольклору в сучасному суспільстві, модифікуючись, зберігає основні риси, властиві традиційній фольклорній комунікації. Процеси урбанізації, що призвели до зміни форм культури, культурних комунікацій, з одного боку, не могли не відбитися на фольклорі, його існуванні, з іншого боку, – вони практично не торкнулися основної базової

функції – світомоделюючої. Фольклорні жанри, що функціонують у рамках фольклорного колективу, у полідискурсивному просторі освоюють нові сфери побутування, у яких існують за традиційними законами: загадка і казка традиційно продовжують виконувати дидактичну і розважальну функції, пісенні жанри – емоційну. Будь-яка національна культура активно зберігає жанри, властиві їй, особливо в умовах глобалізації, «...у них (жанрах), як у сортувальних комірках, зберігаються різні елементи культури, ідеології, ціннісних орієнтацій. Жанри входять до числа головних із «вбудованих» у будь-яку культуру конструкцій, призначених для збереження й відтворення того, що з погляду цієї культури є «правильним»... для цього жанру, крім зберігання культурного матеріалу, ще й припиняють доступ до нього чужорідного матеріалу» [7, с. 76]. Хоча в цей час фольклор меншою мірою виконує функцію соціокультурної ідентифікації, все ж демонстрація знання лінгвокогнітивної моделі жанру, наявності її у свідомості є способом перевірки, упізнання «своїх».

Фольклор, зважаючи на маргіналізацію основної мети: передача знання, – оскільки сучасна людина одержує їх і з інших джерел, – шукає додаткові способи актуалізації свого змісту, одночасно й інші дискурси активно звертаються до фольклору як колективної скарбнички. Мова фольклору є специфічною світомоделюючою системою, у якій відбивається особливе сприйняття дійсності фольклорного соціуму. Як відзначає В. фон Гумбольдт, необхідність вивчення мови у співвідношенні з народним духом пов'язана з тим, що «мова є ніби зовнішнім проявом духу народів: мова народу є його дух, а дух народу є його мова» [4, с. 68].

Внаслідок цього вивчення мови фольклору дає можливість моделювати реалізовану в загадці фольклорну картину світу. Під фольклорною картиною світу ми розуміємо сукупність колективних знань про навколишнє середовище, що знайшли відображення у фольклорних текстах. Дійсність, відтворена у фольклорній картині світу, на відміну, скажімо, від повсякденної, є обробленою в естетичному плані. «Фольклорна творчість у процесі трансформації побуту дає чимало фантастичного, нереального, збагачує картини й образи вимислом» [6, с. 123].

Фольклорна картина світу відрізняється жанровою зумовленістю. Інформація, що зберігається в ній і передається від покоління до покоління за допомогою фольклорних текстів, актуалізується в різних жанрах відповідно до вимог і можливостей цієї жанрової форми, це мотивовано тим, що «у кожного жанру свої сфери побутування, свої суспільні функції й свої можливості» [6, с. 53]. Жанрова детермінованість виявляється в тому, який елемент світу вибирається для відбиття, яким чином він трактується, як він представлений, оцінюється. Отже, жанр є визначальним фактором у моделюванні фольклорної картини світу, тому що задає певні рамки відтворення дійсності в співвідношенні з місцем, сферою функціонування.

Наша стаття присвячена вивченню світомоделюючих можливостей жанру загадки, що існує в традиційній і сучасній культурі.

Сучасна загадка є кодовим текстом, знання якого в окремих випадках стає способом визначення приналежності до тієї або іншої соціальної групи. Поряд із соціодиференціовальною функцією загадка в традиційній і сучасній культурі може мати обрядові функції. Специфіка досліджуваного жанру дозволяє актуалізувати здатність до виконання як обрядових, так і необрядових функцій. У традиційній культурі загадка, як правило, є обрядовим жанром, включається до обрядової дії (весілля, полювання). Слід зазначити, що сучасна загадка менше вживається в обрядах (як правило, це весільний обряд викупу) і функціонує в основному як необрядовий жанр, реалізуючи нарівні з вищезгаданими розважальну функцію. Основною комунікативною метою жанру загадки є трансляція й перевірка знань носіїв культури про світ матеріальних цінностей, що сприяє стабілізації життєдіяльності фольклорного колективу. У традиційній культурі подібні знання з'являлися у вигляді особливого таємного коду. Завдяки присутності в традиційних текстах фольклорного коду загадки зберігали в собі особливу «ціннісну» інформацію, що виражено в описі й співвідношенні ключових для культури реалій. У цей час спостерігається втрата

фольклорної кодової системи. Завдяки взаємному впливу фольклору й писемної літератури в сучасній свідомості все ж наявні фрагментарні знання фольклорного коду. У результаті цього деякі традиційні загадки залишаються включеними до актуальної сфери свідомості носія сучасної культури. Наприклад, у загадці: *І не дівчина (калина), а червоні стрічки носить*. Відповідно до фольклорного коду здійснюється співвідношення образу дерева (калина) і жіночого початку (дівчина), що розпізнається сучасною свідомістю. Внаслідок того, що в сучасній культурі існують традиційні загадки, які зберігають стійкий актуальний зміст, які сприймаються в традиційному ключі або мають певне переосмислення в сучасній дійсності, подібні тексти можна віднести до сучасних загадок.

Крім того, до сучасних загадок належать тексти, що характеризуються більшою мірою буквальним описом загадуваних реалій, як і загадки, які неможливо розгадати. Отже, сучасна загадка – це багатогранне утворення, що включає в себе різноманітні види текстів. Здатність загадки до реалізації різних функцій є причиною того, що її тексти є затребуваними іншими типами дискурсу. Так, наприклад, завдяки наявності навчальної функції тексти загадок можуть включатися до педагогічного дискурсу. Установка на гру сприяє тому, що цей жанр може взаємодіяти з іншими дискурсами: медійним, побутовим, святковим [5, с. 2].

У фокусі жанру загадки перебувають переважно об'єкти матеріального світу, представлені в текстах загадок з незвичного боку. Серед основних характеристик фольклорної картини світу можна виділити наступні: наявність семіотичних опозицій, символістика, ціннісна орієнтованість, традиційність. Фольклорна картина світу, що створюється народом, виступає своєрідним феноменом у результаті поступового формування в рамках різних типів мислення: міфологічного, наївного, релігійного [3, с. ]. «Поряд з відбиттям у фольклорній мовній картині світу народного досвіду в ній передається досить давній погляд на світ, що втілюється в численних умовностях» [1, с. 7]. Фольклорна картина світу характеризується наявністю особливих семіотичних опозицій. Низка семіотичних протиставлень включається до опозиції «своє/чуже», що є гіперопозицією й у відповідності з якою «своє» оцінюється позитивно, є нормою, «чуже» – негативно.

Семіотичні опозиції «є узагальненням і деякою категоризацією одиниць фольклорного тексту. Якщо символи національні, конкретні, залежні від жанру, то семіотичні опозиції, очевидно, універсальні» [5, с. 68]. Універсальність як властивість опозицій виражена й у тім, що ці протиставлення представлені як у традиційних текстах, так і в сучасних. Так, для традиційної культури «свій» світ включав в себе здебільшого свій будинок, двір, село. Сучасний фольклор, представлений сільською й міською формами культури, відбиває включення в рамки «свого» світу більшої кількості найменувань топоса і соціальних інститутів, до яких входять жителі сучасного міста й села. У сучасних фольклорних текстах багато в чому спостерігається розширення меж «свого» простору, а також більша деталізація «чужого» світу. Внаслідок цього, приміром, у сучасних текстах загадок виникають образи далеких країн, чужих народів, екзотичних тварин. *Дуже товсті ноги маю, швидко їх переставляю, сам високий я на зріст, замість носа в мене хвіст (Слон). Гору за нитку повели (Верблюди)*.

Наявність низки семіотичних опозицій особливим чином співвідноситься з іншою рисою фольклорної картини світу – глибокою символістикою. Співвіднесеність із символами національної культури властива як для традиційного, так і для сучасного фольклору. При цьому відзначимо, що світ традиційного фольклору здебільшого характеризується насиченою символікою, у той час як у сучасному фольклорі ця властивість виявлена не так явно. Внаслідок часткової втрати особливих символічних змістів у сучасному фольклорному слові іноді спостерігається перевага денотативного компонента значення. Проте символістика сучасної фольклорної картини світу, нехай і меншою мірою, ніж у традиційній, є її характерною рисою.

Так, у традиційній загадці про півня *«Як будимир одспіває, то й сонце зійде»* образ півня пов'язаний з образом сонця. Півень у народній традиції з'являється як «віщий птах, здатний протистояти нечистій силі (*Два рази родився, ні разу не хрестився, а чорт його боїться*). Півень сповіщає про початок нового дня і настання світлого часу доби, що співвідноситься з його співом». Отже, у фольклорному світі загадки півень повідомляє

(співає) світу про початок нового дня. Друга з основних магічних функцій півня – захисна. Вона пов'язана з бійцівськими здібностями птаха та його вогненною (сонячною) природою. Символічне значення півня ширше, ніж тільки зв'язок із сонцем. У деяких творах цей зв'язок подається безпосередньо, як у загадці: *"Сидить півень на вербі, спустив пір'я до землі"* (Сонце).

Слід зазначити, що традиційне співвідношення уявлень про півня і сонце деякою мірою існує й у сучасній культурі. У традиційній культурі образ півня співвідноситься з образом сонця на підставі фольклорного коду. У сучасній свідомості також актуалізований взаємозв'язок цих образів. При цьому в сучасній культурі фольклорний код зберігається лише фрагментарно. На наш погляд, співвідношення образів півня і сонця базується на тісному взаємозв'язку їхнього знаходження в межах одного простору і часу. Внаслідок цього залишкові знання фольклорного коду припускають багато в чому інтуїтивне співвідношення певних образів при загальній втраті в сучасній культурі їхнього традиційного символічного змісту. У представленні дійсності, реалізованій у фольклорних текстах, відбивається наявна в соціумі система цінностей. Аксиологічна складова традиційної фольклорної картини світу виражена в зображенні ідеального світу, оскільки «фольклорний світ – світ норми, світ належного і правильного» [5, с. 66]. У сучасній картині світу аксиологічний компонент виявляється як установка на звернення до фольклору, що може виступати авторитетним джерелом колективного досвіду. Так, наприклад, актуалізація прислів'їв і приказок у побутовому дискурсі може супроводжуватися висловлюваннями: «це як у прислів'ї», «говорять», «люди кажуть».

При цьому вираження особистого ставлення поєднане із суспільним формує загальну думку. «Виступаючи голосом традиції, він (фольклор - коментар автора – І.Г.) різними своїми частинами знаходить відповідне місце в динаміці дійсності, включається до неї і виявляється часто вираженням/узагальненням якоїсь надгрупової позиції» [6, с. 54]. Слід зазначити, що тексти традиційних і сучасних загадок у цілому відрізняє позитивна оцінка зображуваного світу, що найчастіше виражена на словотворчому рівні за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів. Наприклад: *Живе у хаті звірок: шубка в нього атласна, лапки бархатні, вушка малі та чуткі, очі горять як вугольки (Кіт). Маленьке, сіреньке, а хвостик як шило (Миша).*

Фольклорна картина світу характеризується також особливою традиційністю. Традиційність фольклорного світу співвідноситься з повторюваністю, «що характеризує фольклорну художню систему як тип мистецтва. Стихія повторюваності (традиційності) пронизує фольклорний текст (як поетичний, так і розповідний) на всіх його рівнях – від семантичного до композиційного» [2, с. 97-98].

Сукупність стабільних і вільних елементів фольклорного тексту мотивує властивість фольклорного світу, що полягає у відбитті відповідного стану дійсності. Сучасний зміст включається в традиційну модель, що зумовлює актуальність репрезентованого фольклорного світу. Ця властивість фольклору сприяє появі текстів загадок, присвячених сучасним реаліям життя. При цьому в деяких загадках спостерігається зміна відгадки при збереженні самого тексту.

У цьому прикладі актуалізація декількох відгадок зумовлена можливістю тексту співвідноситься з певним колом денотативних ситуацій. На мовному рівні ця властивість загадки мотивує наявність лексичних одиниць, які характеризуються наявністю загальної семи, а саме: рухова особливість, специфіка звукового ефекту. Кожний жанр фольклору має специфічні вербальні одиниці, сукупність яких формує представлену в ньому мовну основу картини світу. Набір лексичних одиниць, які актуалізуються у певному жанрі, зумовлений багато в чому його функціями. Так, сфера переживань, почуттів є найбільш властивою, приміром, народній ліричній пісні, у той час як у загадці вона практично не актуалізована. Це пов'язане з тим, що увага приділяється переважно реаліям навколишнього світу і його явним проявам. При цьому особливістю сучасних текстів стає збільшення кількості загадок, присвячених явищам нематеріальної природи: *Без рук, без ніг світ за хвилину оббігає (Думка). У вогні не горить, у воді не тоне (Правда). Що старше від розуму (Увага).*

Наявність подібних загадок свідчить про можливість ментального оперування вже не тільки наочними образами, але й деякими абстракціями.

Отже, фольклорна картина світу, відбита в сучасній загадці, відрізняється наявністю достатньо стабільних елементів її структури. «При всій специфічності світомоделювання образної, поетичної і мовної систем, посиленням особистісного початку сучасний фольклор зберігає прагнення до ідентифікації із традиційними архаїчними образами» [7, с. 134]. У той же час наповнення цієї структури змістовними компонентами зумовлено включенням у них актуальних змістів, вектор реалізації і сприйняття яких багато в чому детермінований жанровою своєрідністю фольклорного тексту.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алещенко Е.И. Этноязыковая картина мира в текстах русского фольклора (на материале народной сказки): автореф. дисс. ... д. филол. н. / Е.И. Алещенко. – Волгоград, 2008. – 45 с.
2. Венгранович М.А. Традиция как базовая стиливая черта фольклорного текста / М.А. Венгранович // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2004. – Вып. 7. – С. 96-110.
3. Гаценко І.О. Мовна картина світу в жанрі загадки / І.О. Гаценко // Науковий журнал «Молодий вчений». – № 3 (43). – 2017 р. – С. 302-306
4. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / В. фон. Гумбольдт // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. 2-е изд-е. – М., 2000. – С. 35-298.
5. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание. / С.Е. Никитина – М.: Наука, 1993. – 283 с.
6. Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура. / Б.Н. Путилов – М.: Наука, 1994. – 235 с.
7. Эмер Ю.А. Миромоделирование в современном песенном фольклоре: когнитивно-дискурсивный анализ: дисс. д. филол. н. / Ю.А. Эмер – Томск, 2011. – 458 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ірина Гаценко** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філософії і суспільних наук Чернігівського національного технологічного університету.

*Наукові інтереси:* загальне мовознавство, лінгвокультурологія, когнітивні, прагматичні та соціокультурні аспекти комунікативної діяльності.

УДК 81'27.111

## ГЕНДЕРНІ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПОЛІТИЧНИХ ДІЯЧІВ ПЕТРА ПОРОШЕНКА ТА ДОНАЛЬДА ТРАМПА)

**Анна ЛЯШУК, Зоряна КАБАШНЮК (Кропивницький, Україна)**

*У статті розглянуто політичний дискурс як вербальний прояв політики, зміст якого визначають соціокультурні, політичні, прагматико-ситуативні, психологічні та інші чинники, що під впливом спільної картини світу, яку вибудовує автор та інтерпретує слухач, формують його лінгвістичну та екстралінгвістичну структуру, що експлікується у політичних промовах. На основі контент-аналізу публічних виступів державних діячів України та США Петра Порошенка та Дональда Трампа встановлено гендерні та соціолінгвістичні особливості мовного портрета сучасного політичного лідера.*

*Ключові слова:* політичний дискурс, політична промова, мовна особистість, гендерна специфіка, соціолінгвістичні особливості, мовленнєвий акт, засоби мовного впливу.

*Анна ЛЯШУК, Зоряна КАБАШНЮК. ГЕНДЕРНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА (на материале речей политических деятелей Петра Порошенко и Дональда Трампа). В статье рассмотрен политический дискурс как вербальное проявление политики, содержание которого определяется социокультурными, политическими, прагматико-ситуативными, психологическими и другими факторами, что под влиянием общей картины мира, которую выстраивает автор и интерпретирует слушатель, формируют его лингвистическую и экстралингвистическую структуру, которая эксплицируется в политических речах. На основании контент-анализа публичных выступлений государственных деятелей Украины и США Петра Порошенко и Дональда Трампа были установлены гендерные и социолингвистические особенности языкового портрета современного политического лидера.*

**Ключевые слова:** политический дискурс, политическая речь, языковая личность, гендерная специфика, социолингвистические особенности, речевой акт, средства языкового воздействия.

**Anna LYASHUK, Zoriana KABASHNIUK. GENDER AND SOCIOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF THE LANGUAGE PERSONALITY OF A POLITICAL LEADER (on the material of statesmen's speeches of Petro Poroshenko and Donald Trump).** The article is devoted to the issue of political discourse as a verbal manifestation of politics, the content of which is defined by socio-cultural, political, pragmatic, situational, psychological and other factors, that under the influence of the shared picture of the world, which is built by the author and interpreted by the listener, form its linguistic and extra-linguistic structure, which becomes explicit through political speeches. On the basis of content analysis of public performances of Ukrainian and US statesmen Petro Poroshenko and Donald Trump gender and socio-linguistic peculiarities of a linguistic portrait of modern political leader have been identified.

**Key words:** political discourse, political speech, linguistic personality, gender specifics, socio-linguistic peculiarities, speech act, means of linguistic influence.

Антропологічна спрямованість сучасних лінгвістичних студій на дослідження місця людини в парадигмі гуманітарної сфери поєднує суміжні науки та напрями, також характеризується міждисциплінарним підходом до вивчення закономірностей функціонування мови та місця людини. В умовах глобалізації питання дискурсивної діяльності набуває важливості з огляду на перетин комунікативних компетенцій мовних особистостей, які проявляються саме в дискурсивних практиках [13]. Дослідження комунікативних стратегій поведінки мовної особистості у межах політичного дискурсу, зростаюча роль гендерної спрямованості публічних виступів політичних діячів та необхідність вивчення специфічних засобів мовного впливу на масову аудиторію зумовлюють *актуальність* пропонованої розвідки. Мовна особистість як лінгвістична і лінгводидактична категорія нині перебуває у полі зору багатьох дослідників [5]. Ю.М.Караулов розробив структуру, рівні мовної особистості, дав ґрунтовне визначення цьому поняттю. Окремі питання становлення мовної особистості знаходимо у працях Ф.І.Буслаєва, І.К.Білодіда, О.О.Потебні, І.Я.Франка, В.В.Виноградова, С.Я.Єрмоленко, Л.І.Мацько, М.С.Вашуленка, М.І.Пентилюк та ін. Визначення місця гендерних особливостей мовлення у політичній промові та переплетіння рис маскулітності й фемінності у політичному дискурсі державних діячів входять до кола наукових інтересів дослідників А.М.Ляшук, О.О.Чорної, Є.Г.Крейдлін, С.В.Соколовської та Л.Л.Славової.

*Мета* пропонованої роботи полягає у встановленні та порівнянні соціолінгвістичних і гендерних характеристик мовної особистості президента України Петра Порошенка та політичного лідера США Дональда Трампа. Поставлена мета вимагає реалізації наступних завдань:

- 1) порівняти соціолінгвістичні характеристики політичних промов президентів України та США;
- 2) проаналізувати гендерну специфіку промов політиків;
- 3) виокремити лексичні засоби емоційного впливу на аудиторію у мовленні політичних лідерів обох країн.

*Об'єктом* дослідження є тексти політичних промов Петра Порошенка та Дональда Трампа [19; 20], виголошених протягом жовтня 2017 року, загальним обсягом 54 711 та 70 665 друкованих знаків відповідно.

*Предмет* вивчення становлять гендерні та соціолінгвістичні особливості політичних промов державних керівників.

До *методів* дослідницької роботи належать: описово-аналітичний, контент-аналіз, кількісний аналіз.

Уперше термін *мовна особистість* було вжито в 1930 р. мовознавцем В.В.Виноградовим. Значний внесок у вивчення мовної особистості зроблено лінгвістом Ю.М.Карауловим, який під мовною особистістю розуміє «сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення нею мовних творів (текстів), що розрізняються ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності, визначеною мовною спрямованістю». У структурі мовної особистості виділяють три рівні: структурно-мовний, лінгвокогнітивний та мотиваційний. Структурно-мовний рівень пов'язують з уявленнями людини про мову як систему, знання правил

кодування/декодування повідомлення та загальноприйнятих комунікативних стратегій та тактик. Лінгвокогнітивний рівень представлений картиною світу, концептами та схемами їх взаємодії. Він відповідає за орієнтацію мовця в світі й просторі за рахунок накладання особистого орієнтаційного простору на картину світу. Мотиваційний рівень пов'язує з потребами індивіда, які визначають обрану лінію поведінки, дотримання певних правил прийнятих в соціумі, впливають на побудову текстів і визначають ієрархію цінностей та смислів [7, с. 37].

У сучасному мовознавстві виділяють декілька типів мовних особистостей:

- 1) раціонально-евристичний (демонструє здоровий глузд, іронію);
- 2) авторитарний (тяжє до відносин підкорювання, проявляє жорстоку імперативність);
- 3) куртуазний (виявляє тяжіння до етикетності);
- 4) інвективний (схильний до прямої вербальної агресії)
- 5) акцентуований (особистості, які знаходяться на межі психічної норми й патології)

[6, с. 44].

Суспільство нав'язує чоловікам та жінкам різні ролі, що стереотипно приписуються йому/їй соціумом мовою, яка є основним каналом одержання соціокультурної інформації. Залежно від того, як мова впливає на гендерні особливості, формується ставлення суспільства до чоловіків та жінок, і як результат — утворюються гендерні стереотипи (механізми, що забезпечують закріплення гендерних ролей від покоління до покоління) [14]. Збіг або змішування різних соціальних і комунікативних гендерних ролей вважають загрозою віковим суспільним установкам, чинниками руйнування жорсткої ієрархічної моделі або відхиленням від норми [8, с. 68].

Фемінні та маскуліні характеристики мовлення розрізняють за такими критеріями:

- 1) за стилем спілкування; 2) за мега-інтенцією; 3) за манерою спілкування; 4) за способами аргументації; 5) за роллю комунікативного статусу; 6) за емоційністю мовлення; 7) за особливостями ведення розмови; 8) за тривалістю виступу; 10) за моніторингом зворотнього зв'язку; 11) за уживанням непрямих мовленнєвих актів; 12) за використанням засобів увічливості [16, с. 236].

У передвибірчій комунікації прагнення представників політичних сторін досягти перемоги у сутичці представлених позицій зумовлює використання таких комунікативних стратегій у спілкуванні, що вважаються дієвими для досягнення поставленої інтенції [9, с. 32].

Задля реалізації комунікативних інтенцій та здійснення бажаного перлокутивного впливу на слухача, мовці надають своїм промовам певних характеристик, що втілюються у мовленнєвих актах та засобах художньої образності. За Джоном Остіном, розглядаємо поняття мовленнєвого акту (далі – МА) – як висловлення, виголошене з певною метою і адресоване співрозмовникові задля досягнення певного бажаного результату [1].

Послідовник ученого Джон Серль виділяє п'ять типів мовленнєвих актів: асертиви (МА, у яких реалізується повідомлення щодо стану речей), квеситиви (МА спонукального типу, які здійснюють запит щодо деякої суттєво важливої інформації для мовця), директиви (дії мисленнєво-практичного озадачування, за допомогою яких суб'єкт мовлення намагається реалізувати свою інтенцію через нормування поведінки об'єкта мовлення), комісиви (МА, мета яких полягає у здійсненні обіцянки щось зробити в інтересах адресата) та експресиви (МА, що передають психологічний стан адресанта: вибачення, подяка, співчуття, докори, подив, обурення) [10, с.186 – 187].

Використовуючи той чи інший мовленнєвий акт, політик насичує його художніми засобами, які дозволяють повніше розкрити комунікативну мету та встановити емоційний контакт зі слухачами [12].

Використання образних засобів у політичному дискурсі є навмисним відхиленням від стандартного мовлення, для того, щоб змусити слухачів звернути увагу, задуматися, побачити багатоплановість картини, відчутти образ та врешті-решт зрозуміти смисл [17, с. 256].



Використання образно-стилістичних засобів сприяє емоційно-експресивній номінації певних явищ лінгвокультурної спільноти, а також підкреслює індивідуалізацію мовлення політика як особистості й представника того чи іншого етносу [11, с. 336].

Задля розкриття гендерної і соціолінгвістичної специфіки промов політичних діячів Петра Порошенка та Дональда Трампа використовуємо методи квантитивного та квалітативного контент-аналізу [2; 3; 4; 15, с. 46; 18, с. 24]. Якісний контент-аналіз як прикладна методика, що зосереджується на факті присутності або відсутності в тексті певних змістових одиниць, аналізі їх суті та формі подання, дозволяє віднайти у текстах промов президентів ті мовні одиниці, що дозволяють встановити відповідність їх мовлення стереотипам фемінності (ф) та маскулітності (м).

Проведений аналіз засвідчує, що деякі характеристики промов політиків порушують загальноприйняті уявлення щодо мовлення чоловіків, що може свідчити про орієнтацію публічних виступів політиків на завоювання уваги гетерогенної аудиторії. Наприклад, Петро Порошенко та Дональд Трамп під час аргументації своїх промов спираються на почуття та емоції, що уможлиблює краще сприймання виступу представницями жіночої статі. Загалом у мовленні обох політиків прослідковується схильність до надмірної емоційності, що свідчить про намагання яскравіше змалювати ситуацію аби викликати у публіки співчуття, захоплення, тривогу — емоції, які б дозволили заручитися підтримкою аудиторії, зробити її сприйнятливою до пропагованих ідей (див. пункт 4, 6 Табл.1).

Таблиця 1. Гендерна специфіка промов П.Порошенка і Д.Трампа

№	Критерій	П.Порошенко	Д.Трамп
1	стиль спілкування	<b>М:</b> предметність, насиченість фактами (н-д, <i>Release of hostages and political prisoners is stalled. I cannot but mention Oleg Sentsov, Oleksander Kolchenko and many others</i> ).	<b>М:</b> предметність, насиченість фактами (н-д, <i>In the last 10 months we have followed through one promise after another: I appointed and confirmed a Supreme Court Justice Antonin Scalia</i> ).
2	мега-інтенція	<b>Ф:</b> прагне налагодити соціальні зв'язки (н-д, <i>I call on the honorable assembly to continue to pay attention to the issue of respect of human rights in the occupied Donbas and Crimea</i> ).	<b>М:</b> спрямований на пошук рішень (н-д, <i>We will not allow government workers to censor sermons or target our pastors. Just last week the Department of Justice issued a new guidance to all federal agencies to ensure that no religious group is ever targeted again</i> ).
3	манера спілкування	<b>М:</b> агресивність, безапеляційність (н-д, <i>We have no right to fail against this challenge. We will prove our dignity</i> ).	<b>М:</b> агресивність, безапеляційність (н-д, <i>These are the people we want to hear from, and they're not going to be silenced any longer. It won't happen</i> ).
4	спосіб аргументації	<b>Ф:</b> спирання на почуття та емоції: <i>The aim of the Russian aggression is to destroy democracy, liberal freedoms and human rights. In one places they do this with tanks. In other places – with the help of fake</i>	<b>Ф:</b> спирання на почуття та емоції: <i>When America is unified, no force on Earth can break us apart. We love our families. We love our neighbors. We love our country. Everyone here today is brought together by the same</i>

		<i>news. In one case, they violate key principles of the international law. In another case – they manipulate the consciousness.</i>	<i>shared and timeless values. We cherish the sacred dignity of every human life.</i>
5	<i>роль комунікативного статусу</i>	<b>М:</b> прагнення до асиметричності: <i>I, as the Head of State, want peace for Ukraine and Europe.</i>	<b>Ф:</b> прагнення до симетричності: <i>We will defeat every evil, overcome every threat, and meet every single challenge.</i>
6	<i>емоційність мовлення</i>	<b>Ф:</b> схильність до надмірної емоційності: <i>Not once, we have seen as the language of hatred, violence and discrimination was hidden under the slogans of free speech.</i>	<b>Ф:</b> схильність до надмірної емоційності: <i>But they've been just ruthless and they've ruthlessly slaughtered innocent Christians, along with the vicious killing of innocent Muslims and other religious minorities.</i>
7	<i>особливості ведення розмови</i>	<b>М:</b> схильність до монотрекінгу	<b>Ф:</b> мультитрекінг
8	<i>тривалість виступу</i>	<b>Ф:</b> необхідність у продукуванні довгих повідомлень ( <i>найдовша промова налічує 19 148 знаків</i> )	<b>Ф:</b> необхідність у продукуванні довгих повідомлень ( <i>найдовша промова налічує 15 746 знаків</i> )
9	<i>превалююча форма комунікації</i>	<b>М:</b> монологічність мовлення.	<b>М:</b> схильність до монологу.
10	<i>моніторинг зворотнього зв'язку</i>	<b>М:</b> моніторинг зворотнього зв'язку відсутній	<b>Ф:</b> частий моніторинг зворотнього зв'язку: <i>And I'm being followed by Mr. Bennett -- you know that, right? Those are the ones I like where they speak well of you before you know them. Right?</i>
11	<i>уживання непрямих МА</i>	<b>М:</b> прямолінійність, відсутність непрямих МА	<b>М:</b> прямолінійність, відсутність непрямих МА
12	<i>використання засобів увічливості</i>	<b>Ф:</b> уникнення лайливих слів, ввічливі звертання, вираження привітання: <i>Dear Secretary General of the Council of Europe, Dear President of the Parliamentary Assembly; Above all, allow me to congratulate sincerely Ms Stella Kyriakides.</i>	<b>Ф:</b> уникнення лайливих слів, вираження подяки: <i>«Thank you», «I want to thank everybody», «I am here to thank you for your support».</i>

Слід зауважити, що державні діячі використовують ввічливі звертання, уникають лайливих слів та не забувають подякувати слухачам. Це сприяє формуванню позитивного іміджу та дозволяє переконати публіку у її значимості для президента.

Таким чином, використання формул ввічливості, емоційний виклад змісту промови та опора на почуття та емоції під час аргументації висловлювання хоч і надають публічним виступам Петра Порошенка та Дональда Трампа рис фемінності, проте у той же час

сприяють кращому розумінню їхніх комунікативних інтенцій не лише чоловічою, а й жіночою аудиторією.

Задля розкриття соціолінгвістичної специфіки комунікативної поведінки президентів Петра Порошенка та Дональда Трампа спираємося на метод квантитивного контент-аналізу, що ґрунтується на визначенні частоти згадувань вибраних змістових одиниць (у пропонованій розвідці – мовленнєвих актів), співвідношення частоти їх появи в тексті, оцінок з якими вони згадуються. Аналіз актомовленнєвого наповнення політичних промов доводить, що комунікативною інтенцією Петра Порошенка у більшості жовтневих промов є привертання уваги європейської спільноти до особливої ситуації на сході України та заклик щодо активізації санкцій, спрямованих проти Росії. Метою жовтневих промов Дональда Трампа стає акцентування уваги американців на виконанні ним передвиборчих обіцянок та вирішенні актуальних проблем (див. Діаграма 1).



1.1. Мовленнєві акти П.Порошенка

1.2. Мовленнєві акти Д.Трампа

Діаграма 1. Актмовленнєва наповнюваність політичних промов Петра Порошенка та Дональда Трампа

За допомогою асертивів політичні лідери повідомляють про поточний стан речей. У ході дослідження було встановлено, що у мовленні обох президентів переважають асертиви, що налічують 731 одиницю (73%) у мовленні Д.Трампа, наприклад: «As we gather for this tremendous event, our hearts remain sad and heavy for the victims of **the horrific mass murder** last week in Las Vegas. It was **an act of pure evil**. But in the wake of such horror, we also witnessed the true character of our nation. A mother laid on top of her daughter to shield her from gunfire. A husband died to protect his beloved wife. Strangers rescued strangers, police officers -- and you saw that, all of those incredible police officers, how brave they were, how great they were running into fire. And first responders, they rushed right into danger. **Americans defied evil and hatred with courage and love**» та 605 одиниць (71%) у промовах П.Порошенка: «Today, as three years ago, we are forced to keep searching for response to Russian aggression. The aggression, which turned into **brutal attack** not only against Ukraine, but also against the human rights in the very heart of Europe. Russia keeps **bluntly violating** the commitments taken upon itself. The same way Moscow keeps ignoring our persistent demands and demands of the international community to get back to respect the international law». Таке актомовленнєве наповнення публічних виступів політиків вказує на їх належність до раціонально-евристичного типу мовної особистості.

Однак, привертає увагу образність мовлення політиків. Аналіз показує, що обидва президенти тяжіють до гіперболізації фактів дійсності. За допомогою епітетів Дональду

Трампу вдається підсилити жахливість стрілянини у Лас-Вегасі: *the horrific mass murder, an act of pure evil, such horror*, підкреслити героїзм звичайних американців через інверсію: *incredible police officers, how brave they were, how great they were running into fire* та підвести підсумок влучною метафорою: *Americans defied evil and hatred with courage and love*. Такі висловлювання допомагають мовцю встановити емоційний контакт з аудиторією, об'єднатися з нею, оскільки політик відкрито демонструє співчуття та гордість за своїх співвітчизників.

Петро Порошенко використовує негативну гіперболізацію даних, про що свідчать епітети *bluntly violating, brutal attack* та маркери повторюваності дії: *keep searching, keeps violating, keeps ignoring*, які допомагають президентові акцентувати увагу європейської спільноти на регулярному порушенні Росією попередніх домовленостей, наприклад, у промові від 11/10/2017, і таким чином заручитися підтримкою ЄС.

Аналіз свідчить, що вагоме місце у своїх промовах обидва президенти відводять експресивам та комісивам. У мовленні Дональда Трампа нараховується 123 експресиви (12%), і в цьому він поступається Петрові Порошенку, у політичних промовах якого було виокремлено 189 МА цього типу (22%). Проте характерним є те, що обидва президенти використовують експресиви для вираження вдячності, що вказує на риси куртуазної мовної особистості. Впадає у вічі, що в той час як Дональд Трамп використовує прості конструкції: *«Thank you», «I want to thank everybody», «I am here to thank you for your support»*, Петро Порошенко вдається до більш розгорнутих форм: *«I would also like to express words of my gratitude for the invitation to address this distinguished Assembly»; «I would sincerely wish to address you today with words of gratitude»; «Thank you for attention and your support and confidence in our country!»*. Така відмінність у структурі та довжині висловлювань може бути свідченням належності аналізованих мовців до різних типів культур, оскільки американській лінгвокультурі властива низькоконтекстуальність, що призводить до економії мовних засобів та чіткості висловлювань, тоді як для українців важливий емоційний контакт, що зумовлює надлишкове вживання лінгворесурсів.

Варто зазначити, що частота вживання комісивів значно відрізняється у промовах обох комунікантів. Діаграма показує, що Дональд Трамп використовує МА-обіцянки 112 разів (11%): *«They've suffered gravely, and we'll be there. We're going to be there. We have, really -- it's not even a question of a choice. We don't even want a choice. We're going to be there as Americans, and we love those people and what they've gone through»*, в той час як Петро Порошенко вдається до них всього 24 рази (3%): *«I will fulfill this in due manner»; «I will inaugurate the Star for the Heavenly Hundred at the Strasbourg Alley of the Stars»*. На перший погляд, це свідчить про більшу готовність Дональда Трампа узяти на себе відповідальність виконати обіцяне. Однак, порівняно незначна кількість обіцянок у промовах Петра Порошенка може свідчити про раціональний спосіб мислення та врахування соціолінгвістичних чинників позамовного характеру, що можуть впливати на результативність обіцяних дій.

Таким чином, порівняльний аналіз політичного дискурсу Петра Порошенка і Дональда Трампа на матеріалі текстів їхніх політичних промов загальним обсягом 54 711 та 70 665 друкованих знаків відповідно дозволяє встановити спільні та відмінні риси мовної особистості політичного лідера в Україні та США.

Прикметним є те, що гендерна специфіка промов Петра Порошенка частково порушує загальноприйняті стереотипи маскулінності, що свідчить про намагання завоювати прихильність гетерогенної аудиторії. У його промовах спостерігається схильність до негативної гіперболізації фактів дійсності, коли йдеться про порушення Росією Мінських угод, що свідчить про намагання президента привернути увагу європейської спільноти до ситуації в Україні. Із цією метою державний керманіч вдається і до мега-інтенції налагодження соціального контакту, що хоч і надає мовленню політика рис фемінності, проте дозволяє заручитися підтримкою політичних лідерів країн-союзників у боротьбі з російською агресією.

Однак, незважаючи на надмірну апеляцію до почуттів та емоцій слухачів, Петра Порошенка важко звинуватити в голослівності, оскільки 73% актомовленневого наповнення

промов президента вибудовують асертиви, тобто мовленнєві акти, що допомагають мовцеві повідомити про реальний стан речей, підкріпити висловлювання фактами.

Варто зазначити, що важливу роль у публічних виступах президента відіграють експресиви (22%), що слугують для вираження подяки, похвали тощо. Впадає у вічі, що Петро Порошенко вдається до розгорнутих форм вираження вдячності, що свідчить про вплив на мовлення політика ціннісно-орієнтаційного профіля української лінгвокультури, для якого характерна висококонтекстуальність, що призводить до надмірного вживання лінгворесурсів.

Слід зауважити, що український керманіч дає відносно невелику кількість обіцянок, про що свідчить незначна частка комісивів (3%) у його промовах. Проте, обіцянки Петра Порошенка експлікують комунікативну інтенцію готовності нести особисту відповідальність за свої слова, на що вказує повторюваний компонент «I» у їх структурі.

Варто зазначити, що гендерні особливості публічних виступів Дональда Трампа не повністю відповідають маскуліним стереотипам. Однак, на відміну від Петра Порошенка, американський президент виявляє схильність до позитивної гіперболізації даних, особливо коли йдеться про виконання ним передвиборчих обіцянок. Однак, мовлення політичного лідера США так само наповнене асертивами (71%), що свідчить про аргументативність та актуальну насиченість його висловлювань, незважаючи на притаманну їм образність та емоційність, спрямовану на здійснення позитивного враження на аудиторію.

Прикметним є те, що Дональд Трамп використовує набагато більше обіцянок задля завоювання прихильності публіки, ніж Петро Порошенко, про що свідчить наявність 11% комісивів у актомовленнєвому наповненні його промов. Однак, на відміну від українського президента, що виявляє готовність особисто виконати обіцяне, Дональд Трамп прагне розділити відповідальність із аудиторією, на що вказує повторюваний займенник «We» у висловлюваннях такого типу. Однак, порівняно незначна кількість обіцянок у промовах Петра Порошенка може свідчити про раціональний спосіб мислення та врахування соціолінгвістичних чинників позамовного характеру, що можуть впливати на результативність обіцяних дій.

В цілому, висловлювання Петра Порошенка та Дональда Трампа логічні, чіткі, аргументовані та відзначені тяжінням до етикетності, що дозволяє визначити тип мовної особистості обох політиків як раціонально-евристичний з елементами куртуазності. Слід зауважити, що незважаючи на відмінності у їхній комунікативній поведінці, обидва президенти виявляють риси однакового типу мовної особистості, що свідчить про врахування ними специфіки сучасного політичного дискурсу, який на відміну від дискурсу попередніх років, спрямованого на створення культу особи політичного лідера, передбачає активну взаємодію з публікою, прагнення зблизитися з аудиторією та заручитися її довірою засобами ввічливості, похвали та подяки.

Таким чином, враховуючи гендерну специфіку своїх промов, спрямовану на завоювання прихильності гетерогенної аудиторії та особливості її мовної культури, обидва політики максимально успішно реалізують власні комунікативні інтенції, однак, надмірна куртуазність та патетичність їх промов дає привід для сумнівів у їх щирості з боку політичних опонентів.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Austin J. L. How to do things with words. – Режим доступу: <https://ru.scribd.com/doc/55377349/Austin-1962-How-to-Do-Things-With-Words>
2. Berg Bruce L. An introduction to content analysis [Electronic resource] / Bruce L. Berg. – Mode of access: [http://depts.washington.edu/uwmcnair/chapter11.content\\_analysis.pdf](http://depts.washington.edu/uwmcnair/chapter11.content_analysis.pdf).
3. Franzosi R. Content analysis: Objective, Systematic, and Quantitative Description of Content [Electronic resource] / Roberto Franzosi. – Mode of access: <http://sociologie.cuso.ch>
4. Zhang Y. Qualitative Analysis of Content [Electronic resource] / Yan Zhang and Barbara M. Wildemuth. – Mode of access: [https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content\\_analysis.pdf](https://www.ischool.utexas.edu/~yanz/Content_analysis.pdf).
5. Базалій Ю.М. Мовна особистість, шляхи її формування. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4911/1/Bazalij.pdf>
6. Бацевич Ф.С. Нариси з лінгвістичної прагматики / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010 – 336 с.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

8. Крейдлин Г. Е. Просодика, семантика и прагматика невербального коммуникативного поведения: жесты, позы и знаковые телодвижения женщин и мужчин / Г. Е. Крейдлин // Гендер: Язык. Культура. Коммуникация: доклады II Международной конференции 22–23 ноября 2001г. / Моск. гослингвистич. ун-т., Лаб.гендерных исслед. – М., 2002.
9. Ляшук А.М. Механізми та мовні засоби маніпуляцій у передвиборчому дискурсі / А.М.Ляшук // Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали міжнародної наукової конференції, 25-26 травня 2017 р., м.Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. – Ч.2 – 228с.
10. Серл Дж. Референция как речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. XIII: Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – С. 179 — 202
11. Славова Л.Л. Мовна особистість політика у дзеркалі образно-асоціативного сприйняття: США-Україна / Л. Л. Славова // Мовні і концептуальні картини світу. — 2014. — Вип. 47(2). — С. 335-345. — Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks\\_2014\\_47%282%29\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mikks_2014_47%282%29_40)
12. Соколовська С.В. Мовна особистість політичного лідера: на матеріалі дискурсу Девида Кемерона. – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/8184/>
13. Сотников А.В. Складові компоненти мовної особистості в контексті міжкультурної комунікації. – Режим доступу: <http://langcenter.kiev.ua/Lingvistika%202012/Sotnikov%20267-271.pdf>
14. Токарчук О.А. Гендерні особливості в процесі мовної комунікації. Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2522>
15. Хилько М.М. Контент-аналіз: історія і визначення методу // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. Сер.: Політологія. – Севастополь, 2010. – Вип. 112 / 2010. – С.44 – 48.
16. Чорна О. О. Гендерна спрямованість ритуальних політичних промов / О.О.Чорна // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – 2016. – № 145. – С. 236.
17. Чудинов А. П. Политическая лингвистика / А. П. Чудинов. – М.: Наука, 2006. – 256 с.
18. Чучвара А. Формування методології дослідження політичного дискурсу в Україні: Практика використання контент-аналізу / А.Чучвара // Мова і суспільство. 2015. Випуск 6. С. 23 – 34
19. <http://www.president.gov.ua>
20. <https://www.whitehouse.gov>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Ляшук Анна** — кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* соціолінгвістичні дослідження, політичний дискурс, лексична семантика, порівняльна лексикологія.

**Кабашнюк Зоряна** — студентка I курсу магістратури Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* політичний дискурс, лексична семантика, порівняльна лексикологія.

УДК – 811.111=112.2'23

## ÜBER DIFFUSION, RELATIVITÄT UND IMPLIKATIONEN IM DEUTSCHEN UND ENGLISCHEN SPRACHDENKEN

**Bohdan MAKSYM TSCHUK, Iryna ARABSKA (Lwiw, Ukraine)**

*Богдан Максимчук, Ірина Арабська (Львів, Україна). Про дифузність, відносність та імпліцитність мовного мислення (на матеріалі німецької та англійської мов). В статті зроблено спробу проаналізувати деякі несистемні явища сучасної німецької та англійської мов, продемонструвати семантичну та синтаксичну відносність і дифузність деяких мовних одиниць та заглянути в тасмичні мовного мислення, щоб привернути увагу науковців до дослідження імпліцитних мовних категорій, несистемних явищ та до пошуків нових методологій їхнього лінгвістичного пізнання. Особливо це стосується семантичної дифузності так званих «аморфних» слів, семантичної відносності якісних прикметників, синтаксичної дисперсії кваліфікативних слів у придієслівному вживанні, їхньої морфологічної варіативності у субстантивній сфері речення. Значна увага приділена явищам імпліцитної граматики, конфлікту між мовою і мисленням, системою і нормою, інноваціями і традицією, економією і редувантністю мовних засобів, випадкам порушення норми у словотвірних процесах, різного роду пресуппозиціям, які лежать в основі негації та семантики логічних часток тощо.*

*Ключові слова:* пресуппозиція, семантична і синтаксична дифузність та редувантність мовних елементів, несистемні явища, система і норма.

*Bohdan Maksymtschuk, Iryna Arabska (Lwiw, Ukraine). Über Diffusion, Realität und Implikationen im deutschen und englischen Sprachgebrauch. In dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, einige systemfremde syntaktische Erscheinungen, sprachliche Relativität, Vagheit und Diffusion aufzuzeigen, in einige Domänen des sprachlichen Denkens einzudringen mit dem Ziel, neue Untersuchungen im Bereich der verkappten Linguistik anzuregen. Besonders betrifft das die semantische Diffusion der sogenannten*

„amorphen“ Wörter, die semantische Unbestimmtheit der qualitativen Wörter im verbalen Bereich des Satzes und ihre morphologische Varietät im adsubstantivischen Gebrauch. Ein besonderes Augenmerk wird auf den Regelverstoß bei den Wortbildungsprozessen, auf die Erscheinungen der impliziten Grammatik und allerlei Präsuppositionen gelenkt, die z. B. der Negation und der Semantik der logischen Partikeln zugrunde liegen. Auch der Konflikt zwischen Sprache und Denken, System und Norm, Sparsamkeit und Redundanz, Innovation und Tradition wird anhand des empirischen Belegmaterials aufgezeigt.

**Schlüsselwörter:** Präsupposition, semantische und syntaktische Diffusion, sprachliche Relativität, Redundanz, systemfremde Erscheinungen, System und Norm.

Bohdan Maksymchuk, Iryna Arabska (Lviv, Ukraine). On the diffusion, relativity and implicitness in language-conditioned thinking (on the material of German and English). Made in the present paper is an attempt at shedding some light on the non-systemic phenomena of present-day German and English as well as revealing instances of semantic and syntactic relativity and diffusion of specific language units and penetrating into some language-conditioned overall idiosyncrasies of languages so as to encourage the study of latent language categories and quest for novel methodologies appropriate for their analysis. This would be especially true of the semantic status ambiguity of the so-called amorphous (fuzzy) words as well as the semantic relativity of qualitative adjectives, syntactic dispersion of qualifying words when used in verb juxtaposition and their morphological variance in the noun phase of the sentence. A considerable amount of attention has been paid to the phenomena of implicit grammar encompassing cases of breach of norm in the word-forming processes, versatile presuppositions at the basis of negation, senses of logical particles and discrepancies between language expression and thinking, system and norm, innovations and tradition as well as economy and superfluous nature of language means.

**Keywords:** presupposition, semantic and syntactic diffusion and redundancy of language elements, non-systemic phenomena, system and norm.

Bekanntlich ist die Sprache ein selbstregulierendes, dynamisches und offenes System, dessen Teilsysteme in der ständigen Entwicklung begriffen sind, deren Folgen aber oft unberechenbar für die Sprache sind. Zum anderen weist dieses System lückenhafte phonetische, lexikalische und grammatischen Paradigmen, Regelverstöße (z. B. *unkaputtbar*) auf. Das angeführte Beispiel zeugt davon, dass solche und ähnliche Bildungen funktional unproblematisch sind: Sie entsprechen dem System, in dem die Kombination „Adjektiv + bar“ vorkommt, sind aber nicht normgerecht. In solchen Fällen aber (z. B. *unplattbar*) entstehen Spannungen zwischen System und Norm, weil das Adjektivsuffix -bar vor allem an die Verbstämme treten kann: *essbar*, *heilbar* usw. Dagegen ist das Modell der adsubstantivischen Bildungen kaum noch produktiv, *schiffbar jagdbar*, ganz zu schweigen von den bar-Bildungen mit adjektivischer Basis z. B. *offenbar*. Der Regelverstoß bei der bar-Bildung „unkaputtbar“ besteht darin, dass von Adjektiven wie etwa *kaputt*, *platt* keine Ableitungen mit dem Suffix -bar gebildet werden können. In der Werbung geschieht dieser Verstoß aus pragmatischen Gründen, um die Aufmerksamkeit der Leser oder Hörer auf die neue Bildung und damit auf die neue Ware zu lenken. Wenn Bildungen wie *unkaputtbar*, *unplattbar* weitere Bildungen dieses Typs anregen, z. B. *unsattbar*, *unklugbar*, *unfrohbar*, könnte sich darin ein Normwandel zeigen. [7, 123] Solche Fälle in der Wortbildung sowie viele Varietäten, Zweifelsfälle im Gebrauch der lexikalischen und grammatischen Einheiten (der, die, das Dschungel, der, das Knäuel, er ladet/lädt mich ein) erschüttern das bestehende System, besonders die Resultate der historischen Entwicklung, während deren die Vieldeutigkeit, Homonymie und andere Erscheinungen mit schillernden Grenzen entstehen. Darum muss die Sprache immer auf der Hut sein, ihr Gleichgewicht zu erhalten, obwohl es ihr nicht immer gelingt.

Ein anderer Beweggrund für das Aufkommen der Vagheit der Sprache ist mit dem Streben der Sprache nach Sparsamkeit im Ausdruck verbunden, welches nicht nur zu den assimilatorischen Prozessen im Bereich der Phonetik (vgl. z. B. ahd. „zimber“ und nhd. „Zimmer“), zu den Präsuppositionen beim Generieren der Äußerungen, sondern auch zur Asymmetrie des sprachlichen Zeichens führt, was nicht nur Polysemie und Homonymie sondern auch Randbereichsunschärfe, Vagheit der lexikalischen Bedeutung und ihrer kategorialen Prägung zur Folge hat. Dieser Prozess wird oft sowohl durch die historische Entwicklung der phonetischen und grammatischen Systeme einer Sprache als auch durch Sprachkontakte ins Leben gerufen. Insbesondere betrifft dieser Prozess die sogenannten „amorphen Wörter“ (Inflexibilia), deren kategoriale Bedeutung formal nicht ausgedrückt, sondern in der lexikalischen Bedeutung verkappt ist und als Wissen eines Sprachträgers um die syntagmatischen Positionen dieses sprachlichen Elementarzeichens angesehen werden kann, welche es in den aktuellen und potenziellen Sätzen einzunehmen vermag. Solche Elementarzeichen drücken unauflöslich und ungegliedert sowohl die nominative als auch die syntagmatische Bedeutung aus. In den Bedeutungen solcher Wörter wie „gestern“, „yesterday“,

„вчора“ ist sowohl das semantische Sem „nahe Vergangenheit“ als auch das grammatische Sem der Adverbialität, d. h. der Hinweis auf die Bezeichnung der Zeit der Handlung, inkorporiert. Das englische „here“ z. B. enthält nicht nur die semantische Komponente „die verhältnismäßig greifbare Nähe“ im Gegensatz zu „there“, sondern auch die partielle grammatische Bedeutung „Ort der Handlung“ im Gegensatz zu „here“, „there“. Diese grammatische Unpräzision wird somit ganz mental, durch die Struktur des jeweiligen Sprachdenkens vereindeutigt. Sogar die Bedeutung der lexikalischen Wurzel prädestiniert ihre funktionale Rolle bei der Bildung des grammatischen Stammes. So kann man mit einem gewissen Grad der Wahrscheinlichkeit voraussehen, dass die deutschen Wurzelmorpheme *grün-*, *weiß-*, *rot-*, und die englischen *green-*, *white-*, *red-* grammatische Stämme der Adjektive sind.

Ein komplizierterer Fall liegt vor, wenn man mit der lexikalisch-grammatischen Homonyme der grammatischen Stämme zu tun hat, die ein lexikalisch-semantisches Feld bilden (von 2 bis 5 Erscheinungsformen): QA (körperlich), QAC (dicht), QAM (sicher), QAS (frei), QAL (einzig), QAH (still), QAFI (einfach), QASCO (gut). <sup>1</sup>[2, 66–67]

Da die Grenzen zwischen den oben angeführten sprachlichen Einheiten oft verschwommen sind, gerät der Sprachbenutzer bei deren Verwendung oft in Schwierigkeiten, weil es vorläufig in der Linguistik kein angemessenes Analyseverfahren gibt, welches erlaubt, Homonymie von der Polysemie abzugrenzen. Im Prinzip ist kaum möglich, solch ein Verfahren zu entwickeln, weil die Semantik der lexikalischen Einheiten semantische Unbestimmtheit aufweist: Gewöhnlich greift ein lexikalisch-semantisches Feld in ein anderes über, geht eine Wortart in eine andere über. Nur die Pragmatik muss insbesondere aufzeigen, auf welche anderen Informationsquellen (Situationsbedeutung, Vorwissen) zurückgegriffen werden kann, wenn sprachlich Unscharfes und Mehrdeutiges eindeutig verstanden wird. [12, 168] Mit anderen Worten sind die oben angeführten Überlappungen eine Art sprachliche Minenfelder, die die Sprache mittels der Pragmatik und des Kontexts zu entschärfen versucht. Aber auch die systemhaften Kenntnisse eines Sprachträgers von der Valenz eines sprachlichen Zeichens verhelfen ihm dazu, die Unbestimmtheit und Vagheit eines sprachlichen Zeichens zu entziffern.

Polyfunktionale Wörter stellen ein diffuses Gebiet dar, wo es wegen der sprachlichen Vagheit schwerfällt, eine Grenze zwischen ihnen als Vertretern einer bestimmten Wortart zu ziehen. Es scheint, als ob diese Grenze innerhalb eines Morphems verlaufen würde, obwohl jede Klasse nach bestimmten syntaktischen, prosodischen und logisch-grammatischen Merkmalen identifiziert wird. Dieses diffuse sprachliche Gebiet umfasst in erster Linie modale, logische Partikeln, Adverbien, die als Inflexibilia grammatisch aufgefasst werden können. In vielen Fällen kann nur die Prosodie über die Wortartzugehörigkeit eines amorphen Wortes entscheiden: *er fragte mich eben* (*eben* – Adverb), *das fragte eben ein Arzt* (*eben* – logische Partikel), *das geht eben nicht* (*eben* – Modalpartikel). In vieler Hinsicht gewinnt man bestimmte Wortklassen auf Grund der introspektiven Methode: *Ich mache das selbst*, d. h. ohne Hilfe (Adverb), aber in dem Satz *Er selbst raucht nicht* ist „selbst“ die logische Partikel, weil „selbst“ der Bezug von „er“ zu irgendwelchen Personen herstellt. [5, 5] Solch eine Vagheit durchdringt die innere Struktur eines Inflexibiliums, wo es Übergänge und Überlappungen zwischen den einzelnen lexikalisch-semantischen Varianten gibt: So kann die Partikel „ja“ eine Bestätigung, eine zu erwartende Antwort, eine resümierende Feststellung ausdrücken, auf etwas Bekanntes hinweisen oder der Begründung für ein nicht expliziertes Geschehen oder für etwas Allgemeingültiges dienen. Im Aussage- und Ausrufesatz kann „ja“ Erstaunen über etwas, Ironie und in Aufforderungssätzen dringende Mahnung ausdrücken. Diese kaum zu unterscheidende Anreihung von Emotionen, Feststellungen, Begründungen, Korrelationen, die oft ineinandergreifen, lassen sich nur prosodisch auseinanderhalten. Bildlich gesagt, kommt die Sprache in solchen Fällen von der Rinne in die Traufe: besorgt über die Sprachökonomie, mit wenigen Ressourcen viele Denotate zu benennen, entwickelt sie die Polyfunktionalität eines sprachlichen Zeichens und gerät somit mit seinen schillernden Grenzen ins Ungewisse. Die semantische Diffusion schließt sich an die Randbereichsunschärfe eines sprachlichen Zeichens an.

<sup>1</sup> Q – das qualitative Adverb, A – das Adjektiv, C – Intenfikator, M – Modalwort, S – trennbares verbales Präfix, L – logische Partikel, O – Schaltwort, H – Aufforderungswort, F – Modalpartikel.



Die kategoriale Polyfunktionalität erreichte die Sprache im Ergebnis der Psychogenese, wo die Prädikativität als eine von zwei Denkformen durch die Prädikation abgelöst wurde: Prädikativität als diskrete, ungliederte Form der Weltwahrnehmung (Krieg, kalt, Winter) und die Prädikation als strukturierte lineare Denkform, die den außersprachlichen Sachverhalt in das Subjekt und das Prädikat zergliedert. An diese Denkstruktur knüpfen weitere solche Denkstrukturen wie Modifikation, Komplementation und Koordination an. [1, 37–44]

So entwickelt sich das menschliche Denken von dem Begriff der Materie zum Begriff der Energie, die in der Sprache durch Differenzierung verschiedener Merkmale der grammatischen Substanz (Merkmalsträger) manifestiert wird: Merkmal des ersten Grades (*das kleine Kind weint*), Merkmal des zweiten Grades (*weint laut*) und das Merkmal des dritten Grades (*weint sehr laut*). Vielleicht kommt es in Zukunft mit der Entwicklung des menschlichen Denkens zum Merkmal des vierten Grades. An dieses logische Prokrustesbett gefesselt, begann die Sprache mit den Wortarten zu manipulieren, um eine und dieselbe Situation vom verschiedenen Standpunkt des Redenden aus darzustellen: *er raucht stark – er ist ein starker Raucher*. Andererseits machte die Sprache im Rahmen dieses Prokrustesbettes solche Manipulationen, die zu den lexikalischen Überlappungen und Übergängen im System der Wortarten führten und führen aus dem Bedürfnis, mit einer begrenzten Zahl der lexikalischen Wurzelmorpheme die Unendlichkeit der menschlichen Erkenntnis realisieren zu können. So kann z. B. jedes Wort substantiviert werden (*Wozu das alles Wenn und Aber*), um als Thema der Äußerung auftreten zu können. Der lexikalische Inhalt und die Form der grammatischen Verallgemeinerung stimmen nicht immer überein: So können z. B. Bezeichnungen der Zustände, der Farben, der Schnelligkeit, der Prozesse usw. als qualitatives Verhältnis zwischen dem substantivischen bzw. dem verbalen Merkmalsträger und dem qualitativen Wort grammatisch aufgefasst werden (schnell, rot, gesund, flüssig, feucht usw.)

Noch einen komplizierten Fall stellen die Fälle dar, wenn die paradigmatische Polyfunktionalität eines Wurzelmorphems weit über die Grenze der Morphologie hinausgeht und sich über den Bereich der Phraseologie und Wortbildung erstreckt. Dadurch scheint die Randgebietsunschärfe zwischen den Bestandteilen dieses heterogenen Feldes noch verschwommener zu sein, weil auf einem Teil dieses Feldes manche sprachliche Elemente desemantisiert oder sogar phraseologisiert werden (vgl. z. B. „*tote Stille*“, „*er ist tot*“, „*er machte ihm die Beine lang*“, „*er schlägt in tot*“. In diesen Fällen erfüllen die unterstrichenen qualitativen Wörter die Funktion der Artergänzung (H. Glinz), deren wahrer Sinn aber in den meisten Fällen verkappt ist und erst durch die logische Implikatur erschlossen werden kann. So z. B. im Satz „*die Mutter kocht die Suppe warm*“ gibt die Artergänzung „warm“ als Attribut zum Objekt den Zustand an, in dem sich das Objekt nach der Tätigkeit des Subjekts befindet. Erst die Analyse der im aktuellen Satz verdeckten Proposition expliziert den wahren Sinn: „*die Mutter kocht die Suppe, infolgedessen wird sie warm*“. In dem Fall „*festnehmen*“ präzisiert man die semantische Unschärfe des Präverbs „fest“, indem man den Grad seiner Idiomatisierung bestimmt.

Bei der Gewinnung der Wortarten soll man die historischen Prozesse in der Entwicklung der Sprache in Betracht ziehen, die z. B. mit dem Werdegang der adjektivischen Kurzform im Deutschen und im Englischen verbunden sind, die sich als nominale Nennform von der Gebundenheit an die substantivische Sphäre des aktuellen Satzes losgelöst hat, an syntagmatischer Labilität gewann und ihren syntaktischen Einfluss auf den adverbialen Bereich ausgedehnt hat. „*Ein guter Fahrer fährt immer gut*“, wo früher das qualitative Adverb seine syntaktische Position durch das Suffix „o“ (guoto) markierte, aber unter dem Eindringen der Kurzform in die verbale Sphäre des Satzes untergegangen ist.

Der syntaktischen Labilität der Kurzform wurde aber durch das syntagmatische Zweitaktverhältnis (Subjekt : Prädikat) der qualitativen Wörter ein Ende gesetzt: Außerhalb dieses Prozesses blieben nur Attributiva (*hiesig*), Zustandskategorie (*es ist mir angst und lange*), qualitative Adverbien (*er liegt rücklings*), obwohl hier auch die Tendenz besteht (im Zusammenhang mit der Nominalisierung des Prädikats), auch systemfremde Erscheinungen in der Umgangssprache durchzusetzen (*das Fenster ist zu* → *das zuene Fenster*; *ihr stoßweiser Atem* ← *ihr Atem ging stoßweise* usw.)

Es gibt auch andere Fälle, wo die Sprache bestrebt ist, ihren ungehorsamen Tendenzen die

Zügel anzulegen. Unter ihnen ist die Verneinung zu nennen, welche, historisch gesehen, den Weg von der Polynegation zu der Mononegation zurücklegte. Noch im Mhd. erscheint die Verneinung im Satz in zwei Formen: als Partikel „ne/en“ vor dem Verb und als Negationspartikel „nicht“ (*ahd. niowiht*) nach dem Verb, welche zusätzlich die Verneinung verstärkte: *er enist nicht quot*. Allmählich wurde *ne/en* ausgelassen und die Verneinung übernimmt nur die Partikel „nicht“. [3, 156] Somit wurde dem syntaktischen Überschuss Einhalt geboten, da die kommunikativ wichtigsten Elemente an das Satzende verlagert wurden, darunter auch die Elemente der Rahmenkonstruktion. Das sind die Folgen des Ausbaus der syntaktischen Zentren des deutschen Satzes: Grammatikalisierung des substantivischen und die Semantisierung des verbalen Bereichs, infolgedessen eine interessante Gesetzmäßigkeit zu verfolgen ist: Je weiter sich ein sprachliches Element vom Zentrum des Satzes entfernt, desto größere kommunikative Gewichtung übernimmt es (H. Brinkmann). Obwohl sich die Sprache dieser zwei Tendenzen (Expansion der Kurzform in die verbale Sphäre des Satzes und die Verlagerung der kommunikativ wichtigsten Information an das Ende des Satzes) widersetzte, verfolgte sie das pragmatische Ziel, die kommunikative Spannung im Satz zu erreichen, d. h. die erwartungsvolle Neugier des Redenden auf den Inhalt des Satzendes.

Doch ist es der Sprache nicht gelungen, ihre Pläne vollständig in die Tat umzusetzen. Fortwährend standen irgendwelche Hindernisse im Wege der normgerechten Grammatik: Umgangssprache, Dialekte, Phraseologie, Tradition, Stilistik. So finden wir bis heute in den bayerischen Dialekten Polynegation; in der Volkssprache lebt noch heute die älteste deutsche Grammatik: *mein Vater seliger* (statt „selig“). In den Alpen spricht man ähnlich „*Wo sie ihn todter gefunden haben*“ (Worte auf einer Martersäule). Nur in Ausnahmefällen erlaubt die deutsche Grammatik die flektierte Form im prädikativen Gebrauch und zwar, wenn die besondere Art des Daseins klassifizierend dargestellt wird: *die Kirschen sind saure*.

Das betrifft auch die Rahmenkonstruktion, deren Regeln von der Sprache streng kontrolliert werden und deren Verstöße gegen die Norm sie nur stilistisch oder prosodisch duldet. Ähnlich verhält es sich mit den Abweichungen von der Norm im substantivischen Bereich des Satzes: *bar Geld, das Alter ist ein höflich Mann, in froh und trüber Zeit* usw. [9, 57]

Da die lexikalische Semantik seit W. Humboldt psychologisch, ja sogar egozentrisch interpretiert wird, wird sie als eine Art Kategorisierung der Außenwelt aufgefasst, die im Prinzip semantische Unschärfe aufweist: Was für mich z. B. als „warm“ erscheint, kann mein Gegenüber als „lau“ empfinden. Oder für einen Bewohner der Alpen kann ein Berg im Norden Deutschlands nur als ein Hügel gelten. Den relativen Charakter haben auch manche Formen der Steigerungsstufen der Adjektive (insbesondere der Komparativ). So ist ein „*jüngerer Mann*“ nicht jünger, sondern älter als ein junger Mann, aber jünger als ein älterer Mann. Das Adjektiv „*älter*“ seinerseits meint ein weniger bejahrtes Alter als das Adjektiv „*älter*“ in der Verbindung „ein alter Mann“: *älter, jünger* fügen sich in die Skala „*jung : alt*“ nicht ein. Das gilt auch für das englische „warmer“ in dem Satz „*today is warmer than yesterday*“, wo „warmer“ die Bedeutung „cold“ annehmen kann. [4, 157]

Semantische Diffusion, d. h. Verschwommenheit und Unschärfe des sprachlichen Zeichens beobachten wir am Beispiel der pejorativen Lexik, die praktisch ausschließlich der sprachlichen Pragmatik dient. Da die Pejorativa häufig gebraucht werden, verschleißt sich allmählich ihr begrifflicher Inhalt, was zum konnotativen Überschuss im Lexem führt und das pejorative Wort zu einer negativen Etikette macht, die man verwendet, um seine negativen Gefühle abzureagieren oder jemanden zu beleidigen: Den wahren Inhalt der meisten Schimpfwörter kennt man ja gar nicht. Das Wichtigste ist hier nicht die Konnotation selbst, sondern die Skala ihrer Intensivität, welche jeder Muttersprachler intuitiv bei der Realisation seiner negativen Gefühle berücksichtigt. Die semantische Diffusion eines Schimpfwortes z. B. „Idiot“ besteht darin, dass es nicht nur einen dummen Menschen bezeichnet, sondern jeden, der uns ärgert. Somit können die pejorativen Lexeme in den meisten Fällen nur eine Richtung der sprachlichen Aggression anzeigen: Hass, Wut usw. Es gibt aber auch diffuse Grenzen zwischen den positiven und negativen Affekten: Die pejorative Lexik kann entweder als Scherz oder Kosename verwendet werden: *Bestie, ich habe dich gern*, obwohl auch hier der Kosename einen pejorativen Hintergrund beibehält. [8, 140]

Wie erwähnt, interpretiert der Mensch mittels der verbalisierten logischen Operationen die Außenwelt. Damit schafft er die sprachliche Repräsentation in Form von verschiedenen Diskursen,

die als soziale Welten fungieren: Wir widerspiegeln die Welt nicht unmittelbar, sondern vermittelt der bestimmten Kategorien. Somit ist unser Wissen ein Produkt mehrerer Diskurse, deren Grenzen nicht immer eindeutig zu bestimmen sind. So kann z. B. die natürliche Überschwemmung als Summe von verschiedenen Diskursen beschrieben werden: als Naturkatastrophe, als Gottes Rache, als Resultat der mangelnden Maßnahmen der Regierung gegen Überschwemmungen. Diese Diskurse können aber miteinander kombiniert werden. [6, 30]

Fließende Grenzen finden sich nicht nur bei den verschiedenen Diskursen, sondern auch bei der Wortbildung. Während die Oberflächenstruktur nur die allgemeinen Beziehungen zwischen den Bestandteilen eines zusammengesetzten Wortes offenbart, deuten unterschiedliche Transformationen auf eine Reihe konkreter Momente hin, die die verkappten Kategorien an den Tag bringen: Fügt man z. B. „Fisch“ und „Frau“ in einem Kompositum zusammen, so ergeben sich viele Probleme. Insbesondere wird eine Vielzahl von Relationen generiert, welche teilweise auch die Konstituenten des Kompositums neu interpretieren: „*Fischfrau – Frau, die Fische verkauft; Frau, die kalt wie ein Fisch ist; Frau, die gerne Fische isst; Frau, die im Sternzeichen des Fisches geboren ist; Frau, die stumm wie ein Fisch ist*“ [14, 178] Man könnte hier noch eine Bedeutung hinzufügen „*weibliche Sagengestalt, deren untere Körperhälfte als Fischschwanz ausgebildet ist*“. Um die wahre Bedeutung erschließen zu können, braucht man verschiedene Arten des Kontexts, was das Verständnis selbstverständlich erschwert, weil immer eine Diskrepanz zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten besteht.

Die sprachliche Relativität hängt, wie schon erwähnt wurde, mit der subjektiven Kategorisierung der Außenwelt durch einen Sprachträger zusammen. Und diese Relativität der sprachlichen Bedeutung kann nicht nur durch die Pragmatik, sondern auch durch eine bestimmte sprachliche Situation, durch den breiten Kontext präsentiert werden „*eine große Katze*“ ist immer kleiner als „*ein kleines Pferd*“. In diesem Fall wird die reale Bedeutung der angeführten qualitativen Wörter erst im jeweiligen System präzisiert: in der Klasse der Katzen und der der Pferde. Das Paar „groß“/„klein“ macht keine absoluten Angaben über die Größen, vielmehr ergibt sich der Normbezug aus dem Situationskontext und dem jeweiligen System. [11, 17].

Dieser Normbezug ist auch aus den konkreten gesellschaftlichen Vorstellungen der menschlichen täglichen Erfahrung und der Auseinandersetzung mit der Außenwelt abzuleiten. Wie dem auch sei, waren Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit, Vagheit immer wieder Gegenstand der Kritik, zum anderen werden gerade die Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Vagheit der natürlichen Sprachen als Grund für ihre extreme Flexibilität und Leistungsfähigkeit gedeutet. Für einen überwiegenden Teil ihrer Verwendungsbereiche ist die natürliche Sprache ein optimales Zeichensystem gerade mit ihrer semantischen Unpräzision, wenn man z. B. an die ausgesucht unpräzise Sprache der Politik denkt. [12, 168]

Die linguale Vagheit hat auch die syntaktische Ebene nicht umgangen. So führte z. B. der Prozess der Verlagerung der Betonung auf die erste Silbe (Initialbetonung) zur Abschwächung und Reduktion der Endsilben, insbesondere im verbalen Bereich des Satzes und zur verschwommenen Bezogenheit der qualitativen Wörter auf den substantivischen bzw. verbalen Merkmalsträger, was den Untergang des qualitativen Adverbs in der Geschichte der deutschen Sprache verursachte. Darum gibt es bis heute schillernde Grenzen zwischen dem Prädikativ und dem prädikativen Attribut einerseits (*Die Mutter sitzt traurig*) und dem prädikativen Attribut und dem Adverbiale andererseits (*Die Wälder grünen lustig, der Mond geht groß aus dem Abend hervor*). Vielleicht hängt es damit zusammen, dass die qualitativen Wörter die Stellungnahme des Sprechers zu den Wesen oder Dingen (Substantiven), zum Sein oder Geschehen (Verben) ausdrücken und den Eindruck bezeichnen, den Wesen, Dinge und Eigenschaften auf ihn ausüben [10, 203].

Bekanntlich haben die menschlichen Gefühle, Emotionen, Eindrücke keine scharfen Grenzen und dieser Umstand findet seinen Niederschlag in der Sprache (vgl. z. B. den oxymoronen Ausdruck „Hassliebe“).

Unpräzise sind auch solche lexikalischen Einheiten wie „*sehr viele Menschen*“, „*mehrere Schulen*“, „*einige, vor langer Zeit, morgen, süß, krank, rot*“. Dem trägt die Prototypentheorie Rechnung. Es ist wirklich schwer zu sagen, wann z. B. „morgen“ beginnt: um 0.00 Uhr oder, wenn ich geschlafen habe und aufwache? [12, 168]

Unberechenbarkeit der sprachlichen Tendenzen und der damit verbundene Konflikt zwischen Tradition und Innovation sind am Beispiel des Untergangs des qualitativen Adverbs im Deutschen im 15. Jahrhundert zu beobachten. Bekanntlich werden die qualitativen Adverbien im Indoeuropäischen von den qualitativen Adjektiven mit dem Suffix *-od* (germ. „o“) abgeleitet: lat. *bono*, ukr. *гарно*, ahd. *hoho*. Im Mhd. wird das ahd. „o“ zu „e“ abgeschwächt: *lango* > *lange*. In der weiteren Entwicklung verschwindet diese „e“ und dadurch erscheint die Kurzform, die für das Adjektiv und Adverb gleich bleibt „lang“ „hoch“. Die Kurzform verlor die syntaktische Bezogenheit auf die morphologischen Merkmalsträger und wurde auf die Realisation in der Subjekt-Prädikat-Struktur eines aktuellen oder potenziellen Satzes ausgerichtet. Sie verdrängte auf solche Weise das qualitative Adverb und wurde zum Vertreter einer neuen Wortart im System der deutschen Sprache. Die alte Tradition der deutschen Sprache (das qualitative Adjektiv: das qualitative Adverb) wollte diesem Prozess Einhalt gebieten, indem sie dem zugrundegehenden qualitativen Adverb einen Rettungsring in Form der *-liche/-lichen*-Bildungen geworfen hat. Aber infolge der Apokope des auslautenden „e“ fallen die adjektivischen und adverbialen Formen zusammen. Es sind nur diejenigen Bildungen als Adverbien erhalten geblieben, die ihre Bedeutung gegenüber dem Grundwort differenziert (*gut-gütlich*) oder eine neue entwickelt haben: „*neulich*“, „*freilich*“, „*sicherlich*“. Nach der endgültigen syntaktischen Vereinheitlichung der beiden Wortarten erübrigte sich die Bildung eines neuen qualitativen Adverbs und es ging zugrunde. Der Sprache blieb nichts übrig, als die Rolle eines Totengräbers bei der Bestattung des Adjektiv-Adverbs zu spielen.

Nach dem Obendargelegten drängt sich der Gedanke auf, dass das Prinzip der Vagheit nicht nur das ganze sprachliche System durchdringt, sondern auch das Sprachdenken, d. h. die menschliche Fähigkeit, die Welt zu erkennen und über sie zu urteilen. Die Implikationen liegen der latenten Grammatik, den logischen, pragmatischen und semantischen Präsuppositionen, zugrunde d. h. den unausgesprochenen Voraussetzungen, die das kommunikative Handeln eines Menschen begleiten. Mit anderen Worten charakterisiert die Präsupposition eine Äußerung als notwendige Voraussetzung beim Erfassen einer anderen Äußerung.

Die Unpräzision beobachten wir an der Diskrepanz zwischen dem biologischen und grammatischen Geschlecht (*man sagt, jemand hat sie beleidigt*), an dem Widerspruch zwischen dem Streben der Sprache nach der Sparsamkeit im Ausdruck einerseits (vgl. z. B. das Synonymverbot durch die Sprache: „*Gutheit*“ darf nicht gebraucht werden, weil der Sprachträger das Wort „*die Güte*“ zur Verfügung hat) und der großzügigen sprachlichen Redundanz andererseits (vgl. z. B. die Sätze, wo die grammatische bzw. semantische Information zweimal signalisiert wird: *es regnet, Er geht zu Fuß*).

Obwohl die Sprache ein streng geregeltes System der Elemente ist und immer auf die Ordnung innerhalb des Systems hält, ist sie zugleich, wie wir schon gesehen haben, unpräzise und unberechenbar. Sie kann z. B. die schicksalsschweren Folgen ihrer eigenen Gesetzmäßigkeiten und Tendenzen nicht voraussehen. Solch ein Schicksal hat die indoeuropäischen kurzen Vokale „o“ und „a“ ereilt, die infolge der phonetischen Gesetze zu einem kurzem „a“ zusammengefallen sind, sodass ein kurzes „o“ im System der Vokale fehlte. Die Sprache hat sich darauf besonnen und reagierte, indem sie ein kurzes „o“ als Resultat des westgermanischen Umlauts zur Welt brachte. Die Unberechenbarkeit der Sprache hat sich in der totalen Festlegung der Betonung auf die erste Silbe des Wortes offenbart, was auch zum Schwund nicht nur der Erdsilben sondern auch der Wörter geführt hat: so verschwand infolge dieses Prozesses das althochdeutsche Wort „*aha*“ (fließendes Wasser) und diese Lücke hat die Sprache ausgefüllt, indem sie das Wort „*Bach*“ von einem Dialekt borgte.

Obwohl die Sprache im Grunde genommen eine sparsame und sorgsame Mutter ist, die sich um effektive menschliche Kommunikation kümmert, verheimlicht sie oft vor dem Außenstehenden den vollen Inhalt dieser Kommunikation, weil sie wie sonst auf die Sparsamkeit im Ausdruck bedacht ist und auf das Weltwissen der Kommunikanten setzt, weswegen die menschlichen Äußerungen meistens fragmentarisch erscheinen: *Wo bist du gestern gewesen? – Hier*. Man bezeichnet in solchen Fällen nicht wörtlich Geäußertes aber Mitgemeintes. Und diese Diskrepanz, der wahre Inhalt der Äußerung kann nur durch konversationelle Implikaturen erschlossen werden. Wenn man Sie an der Haltestelle fragt: *Haben Sie 'ne Uhr?*, müssen Sie eine passende

Schlussfolgerung ziehen, um angemessen antworten zu können: Der Passant fragt nach der Uhrzeit und nicht danach, ob Sie wirklich eine Uhr haben und in der Lage sind, die Uhr zu lesen. [7, 268]. Die Sprache verneint auch heimlich. Das alles, was wir auf der Oberfläche der Satzstruktur beobachten, ist nur der sichtbare Teil des Eisbergs. Der untere unsichtbare Teil dieses Eisbergs enthält die implizite Affirmation, auf die sich die Negation bezieht: *ich bot ihm Brot an*, aber *er rührte sich nicht*. Eigentlich ist die Negation in diesem Fall nichts anderes als psychische Reaktion auf die Präsupposition „*er musste sich regen*“, wenn man ihm Brot anbot. Unsichtbar sind z. B. Korrelate der Partikel „sogar“ (*sogar mein Vater zweifelte*) einerseits – „*alle*“ und „*mein Vater zweifelte nie*“ andererseits [5, 29, 45].

Die hier aufgeworfenen Fragen zeugen davon, dass die menschliche Sprache in ihrem Streben nach Sparsamkeit im Ausdruck allerlei Vagheiten und Präsuppositionen enthält, die auf zweierlei Weise gedeutet werden können: einerseits dienen sie der Flexibilität der Sprache und zum anderen erweisen sie sich hinderlich bei der menschlichen Kommunikation. Darüber hinaus lässt die Sprache verschiedene systemfremde Elemente zu und birgt allerlei Geheimnisse. Darum obliegt es der modernen Linguistik, Geheimnisse, Unpräzisionen und Vagheiten der Sprache zu entdecken, um das sprachliche Denken adäquat modellieren zu können.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Жаборюк О. А. Теоретична лінгвістика: фундаментальні проблеми та ймовірні шляхи їх вирішення. – Записки з романо-германської філології – Одеса: «Фенікс», 2008, с. 37–44.
2. Кривоносов А. Г. Класс наречий как выражение структуры языка. – «Сборник докладов и сообщений лингвистического общества Калининского университета», 1973, с. 66–67.
3. Левицкий В. В. История немецкой речи. Вінниця: «Нова книга», 2006, с. 156.
4. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. – Москва, 1959, с. 157.
5. Торопова Н. А. Семантика и функции логических частиц. Изд-во Саратовского университета, 1980, с. 5.
6. Филлипс Л., Йоргенсен. М. Дискурс-анализ. Гуманитарный центр. Харьков, 2008, с. 30.
7. Bergmann R., Pauly P., Stricker S. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg, Auflage 5, 2010, S. 123.
8. Holod O. Verbale Aggression. Peter Lang, Frankfurt a. M., 2008, S. 140.
9. Husar I. J. Grammatik der gegenwärtigen deutschen Sprache (Morphologie), Київ, 1956, S. 57.
10. Der große Duden. Grammatik., Ленинград, 1962, S. 203.
11. Lafrenz P. G. Zu den semantischen Strukturen der Dimensionsadjektive in der deutschen Gegenwartssprache. Künfälv, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1983, S. 17.
12. Linke A., Nussbauer M., Portmann P. R. Studienbuch Linguistik. Max Niemayer Verlag, Tübingen, 1996, S. 168.
13. Stepanowa M. D., Helbig. G. Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig, VEB Bibliographisches Institut, 1978, S. 91.
14. Wildgen W. Kognitive Grammatik. New York: Walter De Gruyter, 2008, S. 178.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Богдан Максимчук** – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* історія німецької мови, теоретична граматики, історія лінгвістичних вчень.

**Ірина Арабська** – асистент кафедри англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси:* проблеми частин мови, історична лексикологія англійської мови, теоретична граматики.

УДК 81'1:1:001

## NARRATION IN POLITISCHER WERBUNG

**Tetjana MIDJANA (Lwiw, Ukraine)**

*Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, moderne deutsche Wahlwerbespots einer filmtheoretischen Analyse zu unterziehen. Dabei wird die Ebene der Narration und Dramaturgie untersucht. Im Mittelpunkt eines Wahlwerbespots steht eine Geschichte, deshalb stellen sich die Fragen: Wie wird in einem Wahlwerbespot erzählt? Auf welche Weise werden Situationen und Ereignisse miteinander verknüpft? Die durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass diese Funktion meistens von einem Erzähler übernommen wird. Diesbezüglich gibt es vier Arten der Wahlwerbespots (WS): WS mit einem direkten Erzähler, der im Bild zu sehen ist (mit dem On-Ton), WS mit einem indirekten Erzähler, der im Bild nicht zu sehen ist (mit dem Off-Ton), WS mit einem direkten und indirekten Erzähler und Wahlwerbespots in Form eines inneren Monologs. Als direkter Erzähler tritt oft entweder der kandidierte Politiker selbst oder einfache Bürger aus unterschiedlichen sozialen*

Schichten auf, wenn es sich um einen Testimonial-Wahlwerbespot handelt. Der erste Typ des Wahlwerbespots ist darauf ausgerichtet, dass der Zuschauer sich mit dem Erzähler, der gleichzeitig Handlungsträger ist, identifiziert. Der direkte Erzähler, der im Bild nicht zu sehen ist (mit dem Off-Ton), verbindet die gezeigten Bilder zu einer Geschichte und versetzt den Zuschauer in die Beobachterrolle. Ein Wahlwerbespot mit einem indirekten Erzähler lässt verschiedene Interpretationen zu, er bietet dem Zuschauer verschiedene Lesarten, die natürlich vom Weltwissen des Zuschauers abhängen. Solcher Film legt aber genauso wie ein schöngestiger Text keine Bedeutung fest und lässt den Zuschauer mögliche Geschichten selbst formulieren. Außerdem enthält ein Wahlwerbespot viele Leerstellen, die vom Zuschauer gefüllt werden sollen. Sympathie oder Antipathie zum Handlungsträger beeinflussen wesentlich das Ausfüllen dieser Lücken und das Formulieren einer Geschichte insgesamt.

**Schlüsselbegriffe:** Narration, Erzähler, direkter Erzähler, indirekter Erzähler, Wahlwerbespot, Testimonial-Wahlwerbespot, metaphorische Periphrase, Metapher in absentia.

*The article aims at conducting the film and theoretical analysis of modern German electoral podcasts, in particular at the level of narration and dramaturgy. Every electoral podcast is based on some story, consequently it leads to some questions: What way is the story presented in the electoral podcast? What way are the situations and events combined with each other? The research conducted has demonstrated that this function is performed by the narrator. According to this aspect, it is possible to distinguish four types of electoral podcasts (EP): the EP with the direct narrator who is visible in the film (OFF-TON), the EP with the narrator who is not visible in the film (ON-TON), the EP with the direct and indirect narrator as well as the EP which is realized in the form of inner monologue. The direct narrator can be a politician who is balloting to be a deputy or citizens of different social groups if to consider the Testimonial-electoral podcast. This podcast targets at the identification of the viewer with the narrator who is also a performer. The direct narrator who cannot be seen in the EP (OFF-Ton) combines images into the story and converts the viewer into the position of the observer. The electoral podcast with the indirect narrator who shows us different images with the help of the camera makes the viewer formulate different stories himself or herself. Consequently, it provokes different interpretations, suggests the viewer different perceptions of the televised text which is usually closely connected with the viewer's general background (one's knowledge of the world). Additionally, it contains a lot of notional gaps which should be completed by the viewer. Either attraction or antipathy to the actual personage influences the process of gap filling and formulating the story on the whole.*

**Key words:** narration, narrator, direct narrator, indirect narrator, electoral podcast, Testimonial-electoral podcast, metaphoric paraphrase, metaphor in absentia

Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, moderne deutsche Wahlwerbespots einer filmtheoretischen Analyse zu unterziehen. Als Film kann ein Wahlwerbespot auf folgenden Ebenen untersucht werden: Inhalt und Repräsentation, Narration und Dramaturgie, Figuren und Akteure, Ästhetik und Gestaltung sowie Kontexte. In diesem Beitrag wird die Ebene der Narration und Dramaturgie untersucht. Um diese Analyse durchzuführen, wird „theoretisches Rüstzeug und methodisches Handwerkzeug [3, S. 9] benötigt, deshalb stützen wir uns in der vorliegenden Untersuchung auf die theoretischen Grundlagen, die von Mikos ausgearbeitet wurden.

Was ist unter Narration und Dramaturgie in Bezug auf Filme zu verstehen? „Die Narration oder Erzählung besteht in der kausalen Verknüpfung von Situationen, Akteuren und Handlungen zu einer Geschichte; die Dramaturgie ist die Art und Weise, wie diese Geschichte dem Medium entsprechend aufgebaut ist, um sie im Kopf und Bauch der Zuschauer entstehen zu lassen“ [4, S. 47].

Ein Wahlwerbespot ist wie jeder anderer Film in der Regel eine Erzählung. Eine Erzählung kann als „Verkettung von Situationen, in der sich Ereignisse realisieren und in der Personen in spezifischen Umgebungen handeln“ [1, S. 165], bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie wird in einem Wahlwerbespot erzählt? Auf welche Weise werden Situationen und Ereignisse miteinander verknüpft? Die durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass diese Funktion meistens von einem Erzähler übernommen wird. Es ist zwischen einem direkten und einem indirekten Erzähler zu unterscheiden. Wenn es einen direkten Erzähler gibt, dann handelt es sich um einen aktuellen Ton, der während der Dreharbeiten bzw. bei der Nachvertonung parallel zum Bild aufgenommen worden ist. In der Regel ist dabei „die Schallquelle im Bild zu sehen“ [4, S. 237]. Man nennt ihn auch On-Ton. Als direkter Erzähler tritt oft entweder der kandidierte Politiker selbst oder einfache Bürger aus unterschiedlichen sozialen Schichten auf, wenn es sich um einen Testimonial-Wahlwerbespot handelt.

Als Beispiel möchte ich den Testimonial-Wahlwerbespot der Partei Alternative für Deutschland anführen. In diesem WS sind einfache Bürger aus unterschiedlichen sozialen Schichten direkte Erzähler: ein Arzt mit Migrationshintergrund, der Vater einer fünfköpfigen Familie, ein Rentnerpaar, eine einfache Bürgerin usw., die verschiedene Fragen formulieren:

*Ein Bürger: „Haben Sie sich schon mal gefragt, warum unser ganzes Geld nach Griechenland geht und nicht in unsere kaputten Straßen und Brücken?“*

*Ein Rentnerpaar: „Haben Sie sich schon mal gefragt, warum unsere Renten vorne und hinten nicht reichen, während wir immer mehr Geld an bankrotte Länder überweisen?“*

*Ein Arzt mit Migrationshintergrund: „Haben Sie sich schon mal gefragt, warum nicht alle Einwanderer hier bei uns in Deutschland etwas leisten müssen?“*

*Der Vater einer fünfköpfigen Familie: „Haben Sie sich schon mal gefragt, wie wir als Familie die ständig steigende Stromrechnung bezahlen sollen?“ [8]*

In Bezug an diese Art des Wahlwerbespots stellt sich die Frage, welche Rolle Handlungsträger in Testimonial-Wahlwerbespots spielen. Diese Art der Wahlwerbespots ist darauf ausgerichtet, dass der Zuschauer sich mit der handelnden Person identifiziert. „Identifikation setzt ein Verstehen voraus, das nur möglich ist, wenn man sich in andere Personen hineinversetzt. Eine Identifikation findet jedoch erst dann statt, wenn man diese andere Person mit der eigenen Person vergleicht und Übereinstimmungen feststellt“ [2, S. 116; 7, S. 21]. Mit diesem Wahlwerbespot wirbt man um die Stimmen bei den Menschen, die sich über kaputte Straßen, niedrige Renten, hohe Stromrechnungen, marode Banken oder schlechte EU- und Einwanderungspolitik ärgern.

Die nächste Frage wäre: Warum gibt es Wahlwerbespots, wo Politiker als Handlungsträger auftreten oder warum vermeiden Politiker, sich in den Mittelpunkt eines Wahlwerbespots zu setzen, wie das in den Testimonial-Wahlwerbespots oft der Fall ist? „Charaktere als Handlungsträger haben eine wichtige Bedeutung für die Geschichte im Kopf der Zuschauer. Dabei spielen Emotionen eine wichtige Rolle“ [6, S. 153]. „Je nach Sympathie oder Antipathie gegenüber den Handlungsträgern werden die Zuschauer unterschiedliche Geschichten konstruieren. Sie werden z. B. mit einer Figur, mit der sie sich identifizieren, mitlieben oder mitleiden“ [3, S. 155]. In einem Wahlwerbespot sieht man oft Bürger verschiedener sozialer Gruppen, die über ihre Probleme sprachen. Ob es zwischen dem Wähler und der Handlungsperson zur Identifikation kommt, „hängt es nicht nur von den persönlichen Einstellung und Lebenshintergründen der Zuschauer ab, sondern auch ihrer Funktion im Rahmen der Narration und den filmischen Gestaltungsmittel – von der Kamera über die Lichtgestaltung bis hin zur Montage –, kurz: von der Inszenierung der Figur als Sympathieträger und Identifikationsfigur“ [3, S. 155].

Die zweite Art der Wahlwerbespots sind die Wahlwerbespots mit dem direkten Erzähler, der im Bild nicht zu sehen ist. Als Beispiel kann der Werbespot der CDU zur Bundestagswahl 2005 dienen. In einem menschenleeren Konferenzraum, der sich im Halbdunkel befindet, fragt eine männliche Stimme aus dem Off: „*Was wird aus unserem Land?*“ Daraufhin rollt eine silberne Kugel über den Tisch und ruiniert alles auf dem Weg: die Anordnung der Büroutensilien, ein Wasserglas und der direkte Erzähler aus dem Off verbindet das Gezeigte zu einer Geschichte.

*Nach 7 Jahren hinterlässt Rot-Grün eine erschreckende Bilanz: Wir haben das geringste Wachstum in ganz Europa, und das seit Jahren. Nie waren mehr Menschen ohne Arbeit. 1000 Arbeitsplätze verliert Deutschland jeden Tag. Jede Stunde kommen 6 Millionen Euro neue Schulden dazu. Rot-Grün hat viel versprochen und viel verspielt. Die Menschen sehnen sich nach Perspektive [9].*

Die umherirrende Kugel steht hier für die Rot-Grün Regierung, die laut der Meinung der damaligen Kanzlerkandidatin viel Schlimmes angerichtet hat. Der Erzähler aus dem Off verknüpft die gezeigten Bilder zu einer Geschichte, „ergänzt“ und kommentiert „die Bildaussagen“. „Dadurch werden die Zuschauer in eine Beobachterrolle positioniert“ [4, S. 239].






Der indirekte Erzähler erzählt dagegen eine Geschichte „mittels Kamera und Montage“ [4, S. 130]. Als Beispiel möchte ich den WS der Grünen zur Bundestagswahl 2013 „Neues aus dem schwarz-gelben Tierreich“ [10] anführen. Wie das gemacht wird, lässt sich mittels einer Tabelle anschaulich machen.

Direkter Erzähler	Text des direkten Erzählers	Indirekter Erzähler/ Kamera
	<i>Heute widmen wir uns der Gastropoda- auch bekannt als gemeine Schnecke.</i>	
	<i>Sie ist die bekannteste Vertreterin aus dem Stamm der Weichtiere</i>	
	<i>Beim Verweilen an ihrem Ruheplatz</i>	
	<i>können wir beobachten</i>	
	<i>dass sie sich aufgrund ihres fehlenden Rückgrates</i>	
	<i>nicht an einem inneren Kompass orientiert,</i>	
	<i>sondern ihre Fühler</i>	



	<p><i>ganz einfach nach dem Wind dreht./</i></p>	
	<p><i>Ein äußerst</i></p>	
	<p><i>gemächliches Kriechtier -</i></p>	
	<p><i>stets bemüht jede Anstrengung zu vermeiden.</i></p>	
	<p><i>Wie so häufig bei Zwitterwesen</i></p>	
	<p><i>beobachten wir hier</i></p>	
	<p><i>eine ausgeprägte Vetternwirtschaft,</i></p>	

	<p><i>bei der die Alphatiere</i></p>	
	<p><i>ihre Beute ausschließlich</i></p>	
	<p><i>mit Familie und</i></p>	
	<p><i>engen Freunden teilen.</i></p>	
	<p><i>Landschnecken bevorzugen</i></p>	
	<p><i>schattige Gebiete,</i></p>	
	<p><i>Am liebsten tappen sie sprichwörtlich</i></p>	

	<p><i>im Dunklen</i></p>	
 	<p><i>Aber keine Sorge! Schon im September können wir die Schneckenplage ganz einfach wieder loswerden.</i></p>	
	<p><i>In diesem Sinne machen Sie's gut! Ich mach's nämlich auch.</i></p>	
		

Rechts sehen wir einen direkten Erzähler, der uns über eine Schnecke „Gastropoda“ erzählt. Links befindet sich der indirekte Erzähler, der uns mittels Kamera verschiedene Bilder aus dem politischen Leben der schwarz-gelben Koalition zeigt. Der Text des direkten Erzählers über die Schnecke „Gastropoda“ verbindet die Bilder links zu einer Geschichte und sie ist im wortwörtlichen Sinne zu verstehen. Interessant ist aber, dass derselbe Text auch die Bilder rechts, die von einem indirekten Erzähler oder anders gesagt von einer Kamera gezeigt werden, zu einer Geschichte verbinden soll. Beim Versuch, diese Bilder in einen kausalen Zusammenhang zu bringen, sehen wir, dass hier als wiederholte Bezeichnungen verschiedene metaphorische Periphrasen verwendet werden. Die Bundesregierung 2013 wird als „der Stamm der Weichtiere“ bezeichnet. Der Bundestag ist ein „Ruheplatz“ für diese Politiker. Horst Lorenz Seehofer wird als „ein äußerst gemächliches Kriechtier“ genannt. Die Art des Regierens von der schwarz-gelben Koalition wird als „ausgeprägte Vetternwirtschaft“ genannt. Es werden auch zwei Metaphern in absentia verwendet, und zwar „die Beute“ und „schattige Gebiete“. Man könnte sagen, dass die Bezeichnung „Beute“ sich auf die Macht bezieht, aber das ist nur einer der möglichen Referenten dieser Metapher. Dieses Beispiel macht deutlich, dass ein Wahlwerbespot mit einem indirekten Erzähler verschiedene Interpretationen zulässt, er bietet dem Zuschauer verschiedene Lesarten, die natürlich vom Weltwissen des Zuschauers abhängen. Der Film legt aber genauso wie ein schönggeistiger Text keine Bedeutung fest und lässt den Zuschauer, mögliche Geschichten formulieren. Eine von solchen

möglichen Geschichten könnte folgenderweise lauten.

*Heute widmen wir uns der Bundesregierung. Beim Verweilen an ihrem Ruheplatz, im deutschen Bundestag, können wir beobachten, dass sie sich aufgrund ihres fehlenden Rückgrades nicht an ihrem inneren Kompass orientiert, sondern ihre Fühler ganz einfach nach dem Wind dreht, d. h. die Politiker dieser Regierung haben keine feste Einstellung. Ihre Meinung kann sich schnell je nach herrschender Meinung oder Interessenlage ändern.*

*Horst Lorenz Seehofer und Angela Merkel bemühen sich stets jede Anstrengung zu vermeiden. Wie so häufig bei Zwitterwesen beobachten wir hier, in der Regierung, eine ausgeprägte Vetternwirtschaft, d. h. die Bevorzugung von Verwandten und Freunden bei der Besetzung von Stellen, bei der Vergabe von Aufträgen oder Ähnliches ohne Rücksicht auf die fachliche Qualifikation, Eignung usw., bei der die Alphatiere, Angela Merkel und Horst Seehofer, ihre Beute, d.h. ihre Macht ausschließlich mit Familie und engen Freunden teilen. Handschnecken, d. h. die schwarz-gelbe Regierung, bevorzugt schattige Gebiete, am liebsten tappt sie sprichwörtlich im Dunklen, d. h. in einer aufzuklärenden Sache hat sie noch keinen Anhaltspunkt, findet keine Lösung und ist im Ungewissen.*

*Aber keine Sorge! Schon im September können wir die Schneckenplage, d. h die schwarz-gelbe Koalition ganz einfach wieder loswerden.*

Das Kennzeichen eines Wahlwerbespots ist seine Kürze. Innerhalb kurzer Zeit müssen viele Informationen zum Ausdruck gebracht werden. Hier spielen „die so genannten Leerstellen eine wichtige Rolle, die aus Rezeptionsästhetischen Arbeiten der Literatur- und Kunstwissenschaft bekannt sind“ [2, S. 15]. „Leerstellen bilden gewissermaßen Lücken im Erzählfluss oder in der Repräsentation von Wirklichkeit. Diese Lücken müssen die Zuschauer mit ihrem Wissen füllen. In diesem Sinne sind sie Handlungsanweisungen an die Zuschauer, ihr Wissen zu aktivieren und bedeutungsbildend und sinngenerierend tätig zu werden“ [3, S. 24]. Um diese Leerstellen zu füllen, braucht der Wähler bestimmtes Weltwissen über die Politik und die politische und wirtschaftliche Situation des Landes.

Bei der Analyse eines Wahlwerbespots ist immer zu berücksichtigen, dass er durch eine situative Rahmung gekennzeichnet ist. Dabei stützen wir uns auf die theoretischen Ansätze von Etienne Souriau [5, S. 234], der zwischen afilmischer und profilmischer Realität in Filmen unterschieden hat. Eine afilmische Realität existiert unabhängig von der Kamera und anderen kinematografischen Aktivitäten, eine profilmische wird dagegen mit Hilfe der Kamera geschaffen und ist auf der Leinwand zu sehen. In einem Wahlwerbespot geht es um profilmische politische Aktivitäten, die mit Hilfe der Kamera geschaffen und auf dem Bildschirm zu sehen sind. Manchmal wird die afilmische Realität in einen Wahlwerbespot integriert, um die Glaubwürdigkeit zu stärken, wie uns der Wahlwerbespot der Grünen deutlich macht.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: ein Wahlwerbespot gehört zur Gattung politischer Werbung, die ein Teil der Gattung „Werbung“ ist, welche im Kontext des Fernsehens steht. Ein Wahlwerbespot zeichnet sich durch einen ausgeprägten persuasiven Charakter aus, weil er zunächst darauf ausgerichtet ist, die Wähler zu überzeugen, die Stimmen für eine bestimmte Partei oder einen Politiker abzugeben. Die Zuschauer haben die Möglichkeit den Wahlwerbespot als einen Film (einen Fernsehtext), als einen politischen Werbefilm oder als einen Unterhaltungsfilm zu sehen. Im Mittelpunkt eines Wahlwerbespots steht eine Geschichte, die von einem Erzähler zum Ausdruck gebracht wird. Die durchgeführte Analyse hat gezeigt, dass es diesbezüglich vier Arten von Wahlwerbespots gibt:

1. Wahlwerbespots mit einem direkten Erzähler, der im Bild zu sehen ist (mit dem On-Ton).
2. Wahlwerbespots mit einem direkten Erzähler, der im Bild nicht zu sehen ist (mit dem Off-Ton).
3. Wahlwerbespots mit einem direkten und indirekten Erzähler.
4. Wahlwerbespots in Form eines inneren Monologs, die in diesem Artikel nicht analysiert werden.

Der erste Typ des Wahlwerbespots ist darauf ausgerichtet, dass der Zuschauer sich mit dem Erzähler, der gleichzeitig Handlungsträger ist, identifiziert. Der direkte Erzähler, der im Bild nicht

zu sehen ist (mit dem Off-Ton), verbindet die gezeigten Bilder zu einer Geschichte und versetzt den Zuschauer in die Beobachterrolle. Ein Wahlwerbespot mit dem indirekten Erzähler lässt den Zuschauer die Geschichte selbst formulieren. Ein Wahlwerbespot enthält in der Regel viele Leerstellen, die vom Zuschauer gefüllt werden sollen. Sympathie oder Antipathie zum Handlungsträger beeinflussen wesentlich das Ausfüllen dieser Lücken und das Formulieren einer Geschichte insgesamt.

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Casetti F. /di Chio F. *Analisi del Film* / Casetti F. /di Chio F. – Milano, 1994.
2. Mikos L. *Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens* / Mikos L. – Berlin, 2001.
3. Mikos L. *Film- und Fernsehanalyse* / Mikos L. – Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2003. – 361S.
4. Mikos L. *Film- und Fernsehanalyse* / Mikos L. – Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2008. – 395 S.
5. Souriau E. *La structure de l'univers filmique et la vocabulaire de la filmologie* / Souriau E. // *Revue International de Filmologie*, 7-8, – S. 231-240, 1951
6. Tan Ed S. *Emotion and the Structure of Narrative Film. Film as an Emotion Machine* / Tan Ed S. – Mahwah: New Jersey, 1996.
7. Veihl V. *Neue Formen der Beziehung zwischen Zuschauern und Fernsehakteuren im gegenwärtigen Realitätsfernsehen. Eine Analyse am Beispiel des Formats „Big Brother“* / Veihl V. – Potsdam-Babelsberg, 2001.
8. *Alternative für Deutschland (AfD): TV-Wahlwerbespot* <https://www.youtube.com/watch?v=6GemKdWc2kg>
9. *Wahl (CDU 2005)* <https://www.youtube.com/watch?v=8MTtAZsoQAU>
10. *Neues aus dem schwarz-gelben Tierreich. Grüner Spot zur Wahl 2013* <https://www.youtube.com/watch?v=gRpJF84byXo>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Тетяна Мідяна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

*Наукові інтереси: риторичні та лінгвостилістичні особливості виборчої комунікації.*

УДК 82-2.09

## COLOUR PARADIGM INTERPRETATION IN “A PERFECT DAY FOR BANANAFISH” BY J.D.SALINGER

**Марина ТАРНАВСЬКА (Кропивницький, Україна)**

*Стаття присвячена аналізу механізмів створення прихованих смислів художнього твору на матеріалі оповідання Дж.Д.Селінджера «A Perfect Day for Bananafish». Вона є продовженням низки статей, у яких досліджуються свідомо творені підтексти, особливості їх генерування, інтерпретації та перекладу. Акцент зроблено на підтекстовій функції парадигми кольорів, яка, функціонуючи на різних рівнях тексту, і в залежності від типу його прочитання, створює додаткові смисли твору або підсилює відкритий план. Парадигма кольорів апелює насамперед до почуттів реципієнта, а отже здатна «навіювати», сугерувати відповідні емоції, при цьому підштовхуючи читача до активного прочитання тексту. Адекватність перекладу текстів зі свідомо твореним прихованим смислом значною мірою залежить від адекватності передачі їх підтекстів, а значить, парадигма кольорів є потужним засобом, який здатен як доносити, так і спотворювати додатковий смисл художнього тексту. Символізм кольорів визначається лінгвістичними, культурними, історичними факторами і часто виконує неоднакові функції у різних мовах та суспільствах. Неможливість заміни поверхневого плану змісту парадигми кольорів часто призводить до неможливості відтворення прихованих відтінків смислу. У такому випадку лише фонові культурологічна та лінгвістична інформація здатна компенсувати смислові втрати, проте ввести її у канву самого твору, на жаль, не уявляється можливим. Таким чином, інтерпретація прихованих смислів художнього твору та аналіз їх передачі у перекладах здатен підвищити адекватність сприйняття текстів, де підтекст є свідомо твореним.*

**Ключові слова:** підтекст, прихований смисл, парадигма кольорів, символізм кольорів, інтерпретація, адекватність, активне читання, емоційний підтекст, смисловий вектор.

*Статья посвящена анализу механизмов создания скрытых смыслов художественного произведения на материале рассказа Дж.Д.Сэллинджера «A Perfect Day for Bananafish». Она является продолжением ряда статей, в которых исследуются сознательно созданные подтексты, особенности их генерации, интерпретации и перевода. Акцент сделан на подтекстовой функции парадигмы цветов, которая, функционируя на разных уровнях текста, и в зависимости от типа его прочтения, создает дополнительные смыслы произведения или усиливает открытый план. Парадигма цветов апеллирует прежде всего к чувствам реципиента, а значит способна «внушать», суггерировать соответствующие эмоции, при этом подталкивая читателя к активному прочтению текста. Адекватность перевода произведений с осознано созданным подтекстом в значительной степени*

зависит от адекватности передачи их скрытых смыслов, а значит парадигма цветов является мощным средством, которое способно как донести, так и исказить смысл художественного текста. Символизм цветов определяется лингвистическими, культурными, историческими факторами и часто выполняет неодинаковые функции в разных языках и обществах. Невозможность замены поверхностного плана парадигмы цветов часто приводит к невозможности воспроизведения скрытых оттенков смысла. В таком случае, только фоновая культурологическая и лингвистическая информация может компенсировать смысловые потери, однако вплести её в канву самого произведения, к сожалению, не представляется возможным. Таким образом, интерпретация подтекстовых смыслов художественного произведения и анализ их передачи в переводах способен увеличить адекватность восприятия текстов, в которых скрытый смысл является сознательно созданным.

**Ключевые слова:** подтекст, скрытый смысл, парадигма цветов, символизм цветов, интерпретация, адекватность, активное чтение, эмоциональный подтекст, смысловый вектор.

*The article deals with the analysis of mechanisms of the hidden meaning creation in an artistic work based on the story by J.D.Salinger "A Perfect Day for Bananafish". It continues a series of articles in which explicitly created meanings, namely their generation, interpretation and translation are investigated. The emphasis is made on the subtext function of the color paradigm, which acts at different levels of the text and depending on the type of reading creates additional meanings of the work or reinforces the explicit one. The paradigm of colors appeals in the first place to the feelings of the recipient, and therefore is able to "inspire", to suggest appropriate emotions, while pushing the reader to actively read the text. The adequacy of the translation of works with a deliberately created subtext largely depends on the adequacy of their hidden meaning rendering; thus, the color paradigm is a powerful artistic means that can both render and distort the meaning of an artistic text. Symbolism of colors is determined by linguistic, cultural and historical factors, and often performs various functions in different languages and societies. The impossibility of replacing the explicit plan of the content of the color paradigm often leads to inability to reproduce the hidden shades of meaning. In this case, only background cultural and linguistic information can compensate for the meaningful loss; unfortunately, it does not seem possible to bring it into the canvas of the work itself. Thus, the interpretation of the subtext meaning of a literary work and the analysis of its rendering in the translation process can increase the adequacy of text perception, in case the hidden meaning is deliberately created. Further development of comprehensive methodology of subtext identification and interpreting will undoubtedly enhance the effectiveness of literary text approximation and translation.*

**Key words:** subtext, hidden meaning, color paradigm, symbolism of colors, interpretation, adequacy, active reading, emotional subtext, semantic vector.

Jerome David Salinger is unanimously considered to be an expert in creating subtexts. His works, concise and fragmented, contain several semantic planes, which unfold depending on the way of reading, the competence of a reader, their emotional state, but still have such depth and ambiguity, which can send the recipient to infinity – “the abyss of meaning”, and do not give the finite answers to their questions.

The complexity of Salinger's texts reading makes them difficult to translate; behind the apparent simplicity, there is extraordinary semantic saturation of every word, image, and even graphic presentation. A translator faces an important and difficult task - to convey the surface plan of a work and at the same time try to preserve a potential “insight reading” (since the right of final interpretation always belongs to the reader). The immediacy of the problem of subtext interpreting and translation lies, first of all, in the insufficient study of it, not only in terms of theory but also from the point of view of practice. The translation analysis of the texts of writers known to have been creating hidden planes, gives the possibility to detect “mechanisms”, that is, means of transferring subtexts, the task practically unachievable with works possessing “unconsciously” created hidden meanings. Problems of the rendering adequacy of artistic text semantic layers were investigated by N. Galejeva, R. Dzharshvili, R. Zorivchak, V. Kukharenko, A. Popovich, J. Miller and others.

The purpose of this article is to analyze the colour paradigm of the original story by J.D. Salinger “A Perfect Day for Bananafish”, identify the hidden meanings it creates, find out if the implicit layers created by it intensify the explicit meaning of the story or constitute a discord, which plays a role in the text interpretation [1, c. 39-52]. The translated versions of the story serve a purpose to explore the extent to which the translation render or distort consciously created subtexts by Salinger. As long as implicit meanings are hardly observed with the common reading, it is instructive to apply the so-called method of “slow reading”, which implies that a literary text is divided into short pieces, each of them being individually analyzed from the point of view of stylistic means capable of creating the subtext. Thereafter, these means are interpreted and correlated with the other subtext means of the text. In most cases, the stylistic means form

association networks, which in their turn create meaningful network, responsible for the subtext generation. It is not uncommon, when intertextual connections are involved as well [11].

The existence of the consciously created implicit meanings in the story “A Perfect Day for Bananafish” has long been a subject of discussion and the majority of scholars agree on a variable character of its subtext, that is, on the fact that there exist several subtext layers working in the same sense direction. Thus, well-known Russian researcher of the writer’s works I. Halynskaya considers the «superficial sense» of the story as a structure that works for the creation of an emotional suggestive meaning – “race” [2, c. 12-15; 3, c. 134-150]. This hypothesis seems rather probable, if we recall the epigraph to the cycle of “Nine Stories” - a philosophical mystery of Zen Buddhism, which purpose was to awaken intuition. Such a “race” in the narrative is to induce a reader’s sense of love [2, c. 33-41]. V. Rudnev, the author of the famous “Dictionary of Culture of the XX Century” believes that the story is constructed as a mystery, which, besides the obvious, has at least two hidden answers, that is, two “hidden meanings”; the first - psychoanalytic (analysis of the behavior of the protagonist and the parable of the fish from the standpoint of psychoanalysis) and “Zen” (the story is based on the principles of Zen Buddhism, which were adopted by the protagonist, and logically connected with the story of the Glasses. According to Zen philosophy, life and death are indivisible, and if people kill themselves at the moment of enlightenment, then this is not a tragedy, but a way to nirvana). Rudnev claims that only if several interpretations of the narrative are taken into account, the story can be understood “most adequately” [6, c. 352-355].

We have repeatedly noted [10] that in order to create a subtext, Salinger uses a variety of techniques that ultimately work for the “depth” of a literary text that is, synchronously. This is the use of the extremely dynamic end, which poses a question to the reader, to which there is no direct answer, and the “iceberg principle” is a way of representing events, where «the surface» of the text contains only a small part of the information necessary to understand the idea of the work, while the greater part of it is hidden in the subtext. Another way of expressing events, which works effectively to create a subtext of the story and which can be called “subtext in the subtext” is an allegory. The subtext meaning of an allegory enlightens the character of relationship between the character and the surrounding world, unfolding his deep philosophical and dramatic world outlook. Salinger uses a number of other artistic techniques that are typical of subtext to build a hidden plan of the story. These are, first of all, repetitions: lexical, syntactic, emotional, evaluational and situational, through which the author creates the so-called “leitmotifs” – “dashed lines”. They are also elliptical, that is, unfinished remarks. The colour paradigm is rarely mentioned on the list, as compared to the other stylistic means it plays a modest part in the subtext “choir”. However, the story “A Perfect Day for Bananafish” shows that colours can become a powerful tool in creating a net of associations, which grow into an independent implicit layer capable of adding a significant shade to the overall subtext meaning.

It is worth saying that the colours in the story are represented randomly, seemingly accidentally and used as parts of characters descriptions. However, if we bear in mind that Salinger purposefully created a net of implicit meanings to “develop” his true message to a reader, we can follow the vectors created by the colour paradigm of the text.

The story starts with a traditional for Salinger “phone talk episode”, where the character’s description is interwoven into a dialogue. Muriel, the antagonist of the story is described through the so-called “close-up”, and among the other scarce details there is the beige of her suit the white of her gown. Here we can observe the thing typical of the author’s writings: the colours create two sense vectors. The first, which can also be called the explicit subtext, creates a contrast of the smooth light beginning of the story to the later tragic development of events. It is unfolded through the additional contrast to the ashtray, evidently full of grey ashes (the motive observed in other Salinger’s stories): the lucid image of the youth, beauty, and love is subtly stained by the remains of grey stubs. It is a perfect detail with the profound symbolism in it. Yet, one should not forget about the “dhvani” meaning consciously embedded into the text by the author. According to the philosophy of Buddhism, the white is the colour of balance and contemplation as well as ignorance. At the same time, the ash-grey colour means grief, melancholy, penance and remorse. This adds to the picture of the emotional subtext: a reader is completely unaware of tragic events, which will

happen later lulled by the placidity of the scene, however a tiny shade of affliction plays its part in the creation of the reader's mood.

The allegorical narrative of the protagonist about banana fishes is the quintessence of both the work and the whole cycle of stories; it is the most saturated subtext plan and hence the means of their creation. A fairy tale about fish is a brilliant allegory of a society, which the reader can see with the eyes of the hero. It is one of the most mysterious and ambiguous episodes involving the colour paradigm, which facilitates and even changes the comprehension of the story. Here we deal with several implicit vectors as well:

"Ask me something else, Sybil", he said. "That's a fine bathing suit you have on. If there's one thing I like, it's a *blue* bathing suit".

Sybil stared at him, then looked down at her protruding stomach. "This is a *yellow*", she said. "This is a yellow". (...) "A bananafish", he said, and undid the belt of his robe. He took off the robe. His shoulders were *white* and narrow, and his trunks were royal *blue*".

We can observe that the main character is dressed in blue trunks and he sees the blue with those who he shows affection for. The colour having various interpretations in the Indian poetics and in the Indian philosophy is definitely the reflection of some divine imminence, higher spirits, better human qualities. Thus, the blue color, according to the Indian philosophical epic, is the color of the blue lotus flower - the attribute of the god of love, Kama [2, c. 19]. Buddhism claims it the colour of intelligence, faith and eternity. All of these are the qualities inherent in the main character, the ones he is painfully striving for in others, but, alas for him, is unable to find. Yet the episode on the beach is not the only one, where the blue is mentioned. If we turn back to the initial phone talk of Muriel with his mother, they refer to it in connection with a coat: "Well. How's your blue coat?" - "All right. I had some of the padding taken out". It is a trifle episode seemingly unimportant for the interpretation of implicit meaning. However, if we remember that one of Salinger's favourite ways to create a subtext is to build up association networks, we can note that blue is presented as a part of a material thing (the coat), which is evidently unwanted by the owner, in other words, for Muriel blue is "out of fashion". This could be extrapolated to the general attitude of lay people like Muriel to the ones like Seymour: spiritual values are out of date; they can be easily taken out like the padding of the coat. The hidden contrast sends the meaningful vector to the final question why Seymour killed himself and helps the reader approach the answer.

The yellow is also the symbol of Buddhist love, spirituality, immateriality, withdrawal from the world (the Buddhist monks not without reason wear the yellow clothes). Yellow is also the colour of pride. In terms of prime elements of the Indian philosophy, the two colours symbolize the water and the earth, two basic elements giving life to everything. Interestingly, the main character favours the blue colour and shows dislike to the yellow one, though the two are definitely positive in the Buddhist philosophy. It can be partially explained by the elevation of thoughts and behavior he possesses. In his attempts to gain the highest level of spiritual development, he rejects everything earthly trying to fuse with the immortal. Anyway, the blue and the yellow create the harmonious contrast directing the reader's thoughts into the stream of philosophical contemplation.

Eventually, the colour worth mentioning in the connection to the problem is the black. It is not given directly in the description of events but it looms over in the final part of the narration. When the character comes back to his room, he takes "an Ortgies calibre 7.65 automatic" (which is definitely black), releases the magazine (another black "spot") and cocks the piece (which is a part of a black thing). Thus, the suspense grows and it finally "fires" with a bullet that kills the character. The author managed to create the final riddle not only in the text, but also in the subtext. In Buddhism the black represents not only physical death, it also denotes spiritual death, the death of an ego, the destruction of ignorance, the death of everything that stands in the way of enlightened experience. Such is this color, black, shining, coal. The contradiction creates the answer: out of the tragic, irreparable outcome some hope for the eternal life, the life of the divine, enlightened spirit, and it gives the reader an impulse the author was trying to give.

In terms of translation, the colour paradigm is both easy and tricky to render. If the translator deals with the explicit level of the text, the only difficulty they can come across is the translation of colours, the names of which contain different denotative meanings, as connotations do not coincide frequently and present a separate problem. If we take the translations of Muriel's "white silk



dressing gown” or “white shoulders” of the main character, they do not represent a problem as both denotative and connotative meanings coincide in English, Ukrainian and Russian. For instance, “Плечи у него были *белые*...” in the translation by Rait-Kovaleva and “Плечі молодого чоловіка були *бліді*...” in the Ukrainian version by Dmytro Kuzmenko. “White” and “pale” differ in their form and connotation, but similar in the denotative aspect, which makes the translation quite adequate at both explicit and implicit text layers. The *blue* color, however, is a perfect example of a translator’s challenge. Thus, Rait-Kovaleva chooses “синий” in her translation: „синее пальтишко”, „синие купальнички”, „ярко-синие (плавки)” and choosing the colour retains the bright contrast to the yellow. Meanwhile, the Ukrainian translation by Dmytro Kuzmenko is based on variations: „блакитне пальто”, „блакитні купальнички”, але „яскравосині (плавки)”, and it somewhat “rubs” the intensity of the image, but better conveys the implicit meaning of the colour. It is especially important, if we remember that the light blue in the philosophy of Buddhism is significantly different from the dark blue (the colour of the Buddha statues as well as the walls of the temples are rather light blue or sky-blue). In this respect, the Ukrainian translation approximates the hidden meaning of the colour better.

An important feature of the subtext is its ambiguity, “infinity”; hence, each recipient will have their own thoughts, ideas and emotions about the hidden plans of the work. But it is possible to somehow affect the perception of the reader, direct the flow of their thoughts, compensate for the “gaps” with the help of explications and comments [4; 5]. This is especially important for the works of Salinger, who deliberately created a subtext, and therefore gave them a certain vector. Colour paradigm is an important part of the mechanism of subtext creation; it is quite easy to identify and to adequately translate at the surface level of a literary work. However, when it comes to rendering of the implicit meanings, finding the right equivalent to the names of colours and their associations can be a challenge. For that matter, it is difficult to overestimate the background knowledge possessed by a translator as well as by a recipient. Compiling informative glossaries, providing cultural, philosophical and linguistic information is an essential aspect of successful rendering and comprehension of a literary work. The “depth” of meaning can be discovered solely with the help of active reading, which is unimaginable without finding out all of the meaningful vectors, both hidden and explicit, which act to reveal the truth thought out by the author. In this light, it is important to note that techniques for creating a subtext are as diverse as the subtext itself. The prospect of this study is to expand the list of artistic means and techniques capable of hidden meaning creation and to further explore the mechanisms of their interpretation while translating. The development of methodology, which can facilitate identification and analysis of both deliberately and unconsciously created implicit meanings, seems of immediate interest as well.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Галеєва Н. Л. Параметры художественного текста и перевод. – Тверь, 1999. – 155 с.
2. Галинская И.Л. Философские и эстетические основы поэтики Дж.Д.Сэлинджера. – М.: Наука, 1975. – 110 с.
3. Гринцер П.А. Теория эстетического восприятия («раса») в древнеиндийской поэтике // Вопросы литературы. – 1966. – №2. – С. 134-150.
4. Зорівчак Р.П. Реалія в художньому мовленні; перекладознавчих аспект. – Львів: Іноземна філологія., 1994 – 286 с.
5. Кухаренко В.А. Индивидуально-художественный стиль и его исследование. – Киев – Одесса: Виша школа, 1980. – 167 с.
6. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М., 1999. – 384с.
7. Селінджер Дж.Д. Чудовий день для рибки-бананки / Переклад Д.Кузьменка // Всесвіт, № 7-8 2004. — С.: 159 – 167.
8. Сэлинджер Дж., Воннегут К. // Библиотека литературы США. – М.: Радуга, 1983. – 764 с.
9. Сэлинджер Дж. Избранное. – М.: Прогресс, 1982. – 437с.
10. Тарнавська М.М. «Поліфонічний» підтекст: труднощі інтерпретації та перекладу (на матеріалі оповідання Дж.Д.Селінджера «У човні») // Наукові записки. – Вип. 116. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград, 2013. – С. 211 - 214.
11. Тарнавська М.М. Інтертекстуальність прихованих смислів оповідань Селінджера та їх переклад (на матеріалі оповідання Дж.Д.Селінджера “Just Before the War with the Eskimos”) / М.М. Тарнавська // Наукові записки. – Вип. 126. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград, 2014. – С. 257 - 262.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Марина Тарнавська – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія літератури, інтерпретація та переклад художнього тексту, механізми творення підтекстових смислів та їх переклад.

УДК 81'1

## ДЕФІНІЦІЙНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЛЕКСЕМ-РЕПРЕЗЕНТАНТІВ ПОЛІТИЧНИХ КОНЦЕПТІВ ГУМАНІЗМ, ПЛЮРАЛІЗМ, МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ, ТОЛЕРАНТНІСТЬ

Неллі ГАЙДУК (Маріуполь, Україна)

У статті здійснено огляд лінгвістичних поглядів вітчизняних та зарубіжних мовознавців на когнітивну структуру концепту. Здійснено контекстуально-інтерпретаційний аналіз прикладів мовної вербалізації лексем гуманізм, плюралізм, мультикультуралізм, толерантність. У результаті в семантичному просторі лексем було виокремлено такі аспекти значень: 1) суспільно-політичний; 2) особистісно-орієнтований (зовнішній та внутрішній); 3) філософський; 4) юридичний; 5) історичний. Філософський аспект відрізняється однозначністю тлумачення і розташовується частіше на першому місці в словникових статтях. Суспільно-політичний аспект в українській мові визначується певною рівнозначністю особистісно-орієнтованого і суспільно-політичного аспектів. Внутрішні особистісно-орієнтовані значення мають яскравий суспільно-політичний відтінок. Історичне значення займає важливу позицію у словниках, оскільки виражається майже у всіх дефініціях слів, окрім лексеми «мультикультуралізм», що пояснюється її недавньою появою в українській мові. Юридичний аспект у досліджених словниках репрезентує лише лексема «плюралізм» і має однозначне тлумачення.

**Ключові слова:** аспект, гуманізм, когнітивна структура, контекстуально-інтерпретаційний аналіз, концепт, мультикультуралізм, плюралізм, толерантність.

В статье осуществлен обзор лингвистических взглядов отечественных и зарубежных языковедов на когнитивную структуру концепта. Осуществлена контекстуально-интерпретационный анализ примеров языковой вербализации лексем гуманизм, плюрализм, мультикультурализм, толерантность. В результате в семантическом пространстве лексем были выделены такие аспекты значений: 1) общественно-политический; 2) личностно-ориентированный (внешний и внутренний); 3) философский; 4) юридический; 5) исторический. Философский аспект отличается однозначностью толкования и располагается чаще на первом месте в словарных статьях. Общественно-политический аспект в украинском языке определяемый определенной равнозначностью личностно-ориентированного и общественно-политического аспектов. Внутренние личностно-ориентированные значения имеют яркий общественно-политический оттенок. Историческое значение занимает важную позицию в словарях, поскольку выражается почти во всех дефинициях слов, кроме лексемы «мультикультурализм», ибо он зафиксирован в украинском языке недавно. Юридический аспект в исследованных словарях репрезентует лишь лексема «плюрализм» и имеет однозначное толкование.

**Ключевые слова:** аспект, гуманизм, когнитивная структура, контекстуально-интерпретационный анализ, концепт, мультикультурализм, плюрализм, толерантность.

This article reviews linguistic views of Ukrainian and foreign linguists on the cognitive structure of the concept. The complex approach to the study of the cognitive structure of the concept is considered, namely: 1) the aspect of the concepts under consideration is identified by the analysis of vocabulary definitions, analysis of semantic factors; 2) analysis of the language means of verbalization of concepts; 3) contextual-interpretational analysis of examples of language verbalization of lexemes; 4) construction of a linguistic cognitive frame-field model; 5) comparative analysis of structural positions of nuclear and peripheral slots and signs of concepts. The contextual-interpretational analysis of examples of the language verbalization of lexemes «humanism», «pluralism», «multiculturalism», and «tolerance» has been carried out in detail. As a result, in the semantic space of lexemes such aspects of meanings were singled out: 1) socio-political; 2) person-oriented (external, internal) 3) philosophical; 4) legal; 5) historical. The philosophical aspect has a number of features. In dictionaries, it is quite noticeable; differs unambiguous interpretation and is located more often in the first place in the dictionary entries. Concerning the socio-political aspect, it must be pointed out that in the Ukrainian language there is a certain equivalence of the person-oriented and socio-political aspects. The socio-political aspect has more unambiguous definitions, which are located at the beginning of the dictionary entry. Let us note that the internal personality-oriented significance of «humanism», «pluralism», «tolerance», and «multiculturalism» have a vivid social and political connotation. Historical significance occupies an important position in dictionaries, since it is expressed in almost all definitions of words, except the lexeme «multiculturalism», which is due to its recent appearance in the Ukrainian language. The legal aspect in the dictionaries is only a lexeme «pluralism» and has an unambiguous interpretation.

**Keywords:** aspect, humanism, cognitive structure, contextual-interpretation analysis, concept, multiculturalism, pluralism, tolerance.

Вивчення концепту, його структури концепту привертає увагу багатьох вчених починаючи з кінця ХХ століття (Н.Д. Арутюнова, В.О. Василенко, Г.П. Виждецов, В.В. Виноградов, О.Г. Дробницький, А.П. Загнітко, Г.О. Золотова, О.А. Івін, М.С. Каган, Т.Ю. Ковалевська, В.В. Кортава, Л.В. Максимов, С.Є. Нікітіна, О.О. Потєбня, В.М. Телія, Л.О. Чернейко, Л.В. Щєрба та інші). Наразі загально визнаним є комплексний підхід до вивчення когнітивної структури концепту. Такий підхід поєднує принципи теорії фреймового аналізу і польової організації елементів концепту у вигляді ядрових і периферійних площин. Основними етапами конструювання фреймово-польової моделі виступають: 1) виявлення аспектів аналізованих концептів за допомогою аналізу словникових дефініцій, аналіз семантичних множників; 2) аналіз мовних засобів вербалізації концептів, а саме синонімічних рядів як засобів мовної об'єктивації концепту, що відображає різні його боки; 3) контекстуально-інтерпретаційний аналіз прикладів мовної вербалізації лексем; 4) власне побудова лінгвокогнітивної фреймово-польової моделі концептів; 5) порівняльний аналіз структурних позицій ядрових і периферійних слотів та ознак концептів з метою опису універсальних і етноспецифічних компонентів концептів. Такі етапи дослідження концептів виділяють у своїх роботах А.П. Загнітко, Т.Ю. Ковалевська, А.П. Мартинюк, М. Мінський, М.В. Нікітін, М.А. Кузнєцов, Ю.М. Караулов З.Д. Попова, А.В. Рудакова, І.А. Стернін та інші, проте поза увагою зазначених авторів залишилися політичні концепти ГУМАНІЗМ, ПЛЮРАЛІЗМ, МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ, ТОЛЕРАНТНІСТЬ, у чому вбачається **актуальність** пропонованого дослідження.

**Мета** дослідження – контекстуально-інтерпретаційний аналіз прикладів мовної вербалізації лексем *гуманізм, плюралізм, мультикультуралізм, толерантність* як етап конструювання фреймово-польової моделі.

Основними **завданнями** є дослідження наукових робіт українських і зарубіжних лінгвістів щодо когнітивної структури концепту, аналіз словникових тлумачень лексем, що репрезентують концепти ГУМАНІЗМ, ПЛЮРАЛІЗМ, МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ, ТОЛЕРАНТНІСТЬ, з метою виявлення семантичних множників, що утворюють значення.

Оскільки «Ядро концепту найкраще відображає семантика ключової лексики, що іменує концепт» [6], то ключовими словами, які репрезентують концепти ГУМАНІЗМ, ПЛЮРАЛІЗМ, МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ, ТОЛЕРАНТНІСТЬ є відповідні лексеми *гуманізм, плюралізм, мультикультуралізм, толерантність*. На початковому етапі дослідження компонентному аналізу піддаються словникові тлумачення цих лексем.

У ході компонентного аналізу лексем *гуманізм, плюралізм, мультикультуралізм, толерантність* були виявлені семантичні множники, що утворюють значення. За методикою Ю.М. Караулова та ін. [6] семантичним множником вважається будь-яке слово дефініції словника: сигналом для уналежнення слова до дескриптора слугувала наявність у них спільного семантичного множника, зафіксованого в системі на вищих рівнях. У процесі компонентного синтезу вони були систематизовані та згруповані відповідно до загальних семантичних ознак. Аналіз дав змогу зробити висновок про те, що вони відображають певні аспекти дійсності. У результаті в семантичному просторі лексем було виокремлено такі аспекти значень: 1) суспільно-політичний (семантичні множники: політичний, економічний, правовий, суспільство, суспільне життя); 2) а) особистісно-орієнтований (зовнішній): невимушеність у спілкуванні і поведінці, дії суб'єкта, простота, відсутність конфлікту; б) особистісно-орієнтований (внутрішній): особиста незалежність, приємне моральне відчуття, власний розсуд; 3) філософський: своя воля, об'єктивна необхідність, закони розвитку природи і суспільства; 4) юридичний: закони взаємодії в суспільстві; 5) історичний: всебічний і гармонійний розвиток людства.

Так, основним репрезентантом концепту ГУМАНІЗМ у мові виступає лексема *гуманізм*. Тлумачення лексики, зафіксовані в словниках, дають загальні уявлення про зміст концепту ГУМАНІЗМ. Аналіз наведених словникових дефініцій дав змогу зробити висновок про те, що вони відображають такі аспекти дійсності, як філософський, суспільно-політичний, особистісно-орієнтований, історичний.

При аналізі дефініцій лексем українських словників були розглянуті сім видань, в яких зафіксовано лексему *гуманізм* [2 – 4; 8 – 11]. У всіх розглянутих виданнях словників значення, що виражають філософську і суспільно-політичну сфери, у переважній кількості випадків посідають перші позиції словникових статей при тлумаченні лексеми *гуманізм*.

У *філософському* розумінні гуманізм є найвищою цінністю в житті людини і суспільства. Сучасні тлумачення у філософському аспекті, доповнюючи це визначення, вказують на можливість вияву суб'єктом своєї волі на основі усвідомлення законів розвитку природи і суспільства. У ВТССУМ [2, с. 266] та СУМ[11 (2: 193)] гуманізм визначається як «прогресивний рух епохи Відродження, спрямований на утвердження моральних прав людини на земне щастя, чуттєві радощі та вільний вияв її прагнень і бажань» [2, с. 266]. Гуманізм як «2. Ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на рівноправність, свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей» подають С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута у Словнику іншомовних слів [9, с. 148]. В.І. Даниленко й А.І. Панов гуманізм визначають як «принцип світогляду, у тому числі й моралі, в основі якого лежать переконаність у необмеженості можливостей людини та її здатності до самовдосконалення, вимога свободи і захисту достоїнства особи, ідея про право людини на щастя і про те, що задоволення її потреб та інтересів має бути кінцевою метою суспільства» [10, с. 23].

Гуманізм у *суспільно-політичному* аспекті протиставляється явищу (процесу) знецінення реального життя людини, приниження прав, можливостей, інтересів особи; звуження умов і факторів, які забезпечують розвиток і вдосконалення її: послаблення правових і політичних гарантій нормальної життєдіяльності і свобод людини, громадянина в суспільстві. Так, у Політичному словнику гуманізм, ідеї якого виводили з вічної й незмінної «природи людини», подається як «морально-етична риса суспільно-політичних ідей і теорій, спрямованих проти соціального поневолення людини, як ідея, спрямована на те, щоб зробити все необхідне для блага людини, в ім'я людини, на врятування людства від загрози світової війни та на сприяння соціальному прогресові» [8, с. 114]. При визначенні слова *гуманізм* у суспільно-політичному аспекті у проаналізованих словниках, перш за все, розглядається діяльність члена суспільства, підкреслюється відсутність правових обмежень, а також надання людині правових умов, за яких вона може реалізувати свої можливості, не підкорюючись обмеженням. Як «сукупність поглядів на людину та її високе суспільне призначення» потрактовується гуманізм у Словнику соціологічних і політологічних термінів [10, с. 23], тобто акцентуються риси цієї лексеми залежно від орієнтації словника.

*Особистісно-орієнтовані* тлумачення гуманізму виражають прагнення до внутрішньої та зовнішньої незалежності суб'єкта. Гуманізм сприяє внутрішній особистісній самостійності, уможлиблює безперешкодній діяльності людини: гуманізм «...утверджував право людини на земне щастя, боровся за визволення науки й людської особистості від обмежень і схоластики» [8, с. 148]. У ВТССУМ [2, с. 266] та СУМ [11, с. 193] у другому значенні гуманізм подано як турботливе, поважливе ставлення до людини: «2. Ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність» [2, с. 266; 11, с. 193].

*Історичний аспект* у розглянутих словниках висвітлюється як прогресивний рух епохи Відродження: «прогресивний рух епохи Відродження, спрямований на утвердження моральних прав людини на земне щастя, чуттєві радощі та вільний вияв її прагнень і бажань» [2, с. 114] і являє собою один із стійких аспектів лексеми *гуманізм*. Історичне значення гуманізму як такого, що є «необхідною передумовою всебічного і гармонійного розвитку всіх людей, справжньої свободи особистості є визволення трудящих від соціального гноблення» [2, с. 114], відображає факти з історії та виражає звільнення людини.

*Юридичного* тлумачення *гуманізм* не отримав у сучасних словниках української мови.

Лексична одиниця *плюралізм* у мові виступає головним репрезентантом концепту ПЛЮРАЛІЗМ. Аналіз словникових статей свідчить про те, що дефініції відбивають усі названі аспекти дійсності, окрім історичного, що пояснюється, імовірно, тим, що це поняття для української політичної культури є доволі новим. Так, *плюралізм* у філософії минулого не має чіткої локалізації. З певним узагальненням можна назвати плюралістичними концепції

«насіння» речей давньогрецького філософа Анаксагора, чотирьох «стихий» Емпедокла, монадологію Г. Лейбніца.

При аналізі було вивчено дефініції шести українських словників [1 – 3; 9 – 11]. У кожній дослідженій словниковій статті відображено філософський, суспільно-політичний, особистісно-орієнтований та юридичний аспекти зі значною перевагою філософського та суспільно-політичного.

Плюралізм у *філософському* тлумаченні є філософським вченням, за яким в основі світу лежать численні самостійні духовні сутності, множинність думок, поглядів тощо. Зазначений аспект виявлювано у більшості словникових статей [1 – 3; 9; 11]. За ВТССУМ [2, с. 986] та СУМ[11, с. 599], Словником іншомовних слів [9, с. 446], Словником іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання [1, с. 434], плюралізм – це «філософська (метафізична) концепція, ідеалістичне вчення, світогляд відповідно до якого дійсність складається з багатьох самостійних рівнозначних сутностей, що не зводяться до єдиного начала та не утворюють абсолютної єдності».

В *суспільно-політичному* розумінні плюралізм – один із принципів суспільного устрою, згідно з яким громадсько-політичне життя мало містити безліч різних взаємозв'язаних і разом із тим автономних соціально-політичних груп, партій, організацій, установки, ідеї і програми яких перебувають у постійному змаганні й суперництві. Плюралізм повинен виявлятися в політиці та мистецтві, оскільки це сприяє їхньому розвитку [10, с. 91]. У ВТССУМ потрактовується таким чином: «Плюралізм – 2. Множина рівноправно конкуруючих течій, сил у політиці, ідеології, релігії і т. ін.» [2, с. 986]. Відповідно до суспільно-політичного аспекту словники виокремлюють стійкі висловлювання в мові. Так, у Словнику іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання знаходимо *плюралізм поглядів* – «3. Багатоманіття чого-небудь» [1, с. 434]; у Словнику соціологічних і політологічних термінів – *політичний плюралізм* – «нормативна модель політичної системи, вид демократії, концепція, за якою політико-владні процеси в суспільстві розглядаються крізь призму боротьби й компромісів різних організованих інтересів, а також динамічного балансу соціально-політичних інститутів і сил» [10, с. 96]. Ядрову позицію посідають філософський та суспільно-політичний аспекти плюралізму.

*Особистісно-орієнтований* аспект плюралізму виражається у ствердженні необхідності співіснування та взаємодії різних суб'єктів життя суспільства [1, с. 434]. У Словнику іншомовних слів знаходимо, що плюралізм – «2. Множинність думок, поглядів, напрямів, партій тощо як фундаментальний принцип будови правового суспільства» [9, с. 446].

*Юридичне* визначення плюралізм отримав у Словнику іншомовних слів: «2. Один із фундаментальних принципів улаштування правового суспільства, що стверджує необхідність співіснування та взаємодії різних суб'єктів економічного, політичного та культурного життя суспільства» [9, с. 434].

На підставі аналізу українських етимологічних словників лексична одиниця *плюралізм* – це «філософське вчення, за яким в основі світу лежать численні самостійні духовні сутності; множинність (думок, поглядів)», *плюраліст* «прибічник плюралізму», *плюральний* «множинний» [4, с. 459].

Ядровим репрезентантом концепту ТОЛЕРАНТНІСТЬ у мові виступає лексема *толерантність*. Аналіз наведених дефініцій лексеми *толерантність* показав, що вони відображають філософський, суспільно-політичний, особистісно-орієнтований, історичний аспекти дійсності. Юридичний аспект не представлено у словниках української мови, очевидно, через те, що поняття *толерантність* для української політичної культури є відносно новим.

При аналізі дефініцій було розглянуто сім українських видань [1 – 3; 5; 9 – 11]. У всіх виданнях відображено названі аспекти з перевагою філософського і суспільно-політичного.

У *філософському* розумінні *толерантність* – соціальний феномен, настанова свідомості у відносинах між релігіями, зумовлена типом соціальної взаємодії та її культурними регуляторами. Тлумачний словник так потрактує толерантність: «1. Здатність

терпимо, поблажливо ставитись до чужих звичок, звичаїв, поглядів. 2. Поблажливе ставлення до когось, чогось» [5, с. 471].

У *суспільно-політичному* аспекті *толерантність* розглядається як атрибут діалогічності. Толерантність передбачає діалогічний тип свідомості, коли людина здатна оцінювати всі процеси, явища і феномени навколишнього світу не лише на основі своїх поглядів [7]. Так, у СУМ знаходимо таке визначення толерантності: «Властивість за знач. *толерантний*», а толерантний – «Поблажливий, терпимий до чієїсь думки, поглядів, вірувань тощо» [11(10: 179)].

*Особистісно-орієнтований* аспект *толерантності* розкривається у тлумаченні її як моральної властивості, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок у поведінці інших людей. Виявляється в «намаганні досягти взаємного розуміння, узгодження різних інтересів і поглядів без застосування заходів тиску, переважно методами роз'яснення і виховання» [10, с. 130], готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ; повага свободи іншого, його образу мислення, поведінки, політичних або релігійних поглядів; виявлення великодушності щодо інших; прощення, поблажливості, м'якості, співчуття, терпіння, прихильності до інших людей; готовність до примирення із супротивником та ін.

*Історичне* розуміння толерантності: ступінь цивілізованості суспільства і держави. Так, за СУМ «Властивість за знач. *толерантний*» [11 (10: 179)]. Така експлікація поняття, з одного боку, не відповідає логічній процедурі дефініції, оскільки розкриття сутності явища відбувається не шляхом визначення суттєвих ознак явища або феномену, а за допомогою іншої логічної операції, зокрема порівняння. З іншого боку, сприйняття того або іншого слова не завжди враховує зміни, нові значення, які поступово з'являються в змісті відповідних термінів, набуваючи нових наукових знань та ментальних смислів.

Основним репрезентантом концепту МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ у мові виступає лексема *мультикультуралізм*. Аналіз досліджуваних дефініцій показав, що вони відображають такі аспекти дійсності, як філософський, суспільно-політичний. У сучасних словниках української мови не знаходимо особистісно-орієнтованого, історичного та юридичного аспектів дійсності у зв'язку з тим, що мультикультуралізм являє собою відносно недавнє явище.

Потракткування мультикультуралізму знаходимо у ВТССУМ: «Мультикультуралізм – визнання культурного плюралізму та сприяння йому» [2, с. 695].

У *філософському* розумінні мультикультуралізм є певним напрямом думки та ідеології. Він заперечує культурний універсалізм, інтеграцію, асиміляцію. Мультикультуралізм продовжує і підсилює лінію культурного релятивізму, зберігаючи принцип рівності всіх культур і доповнюючи його принципом культурного плюралізму. У своїй максималістській формі він відкидає будь-яке загальне, центральне ядро цінностей, часто представляє культуру домінантою етнонаціональної спільноти, і вимагає повної рівності для всіх культурних, лінгвістичних, релігійних та інших меншин [12].

Водночас у *суспільно-політичному* аспекті – це впливова модель вирішення складної проблеми, пов'язаної з культурною, етнічною, расовою та релігійною різноманітністю держав; він виступає як реальний соціальний рух [12].

Аналіз словникових статей лексем *гуманізм*, *плюралізм*, *толерантність*, *мультикультуралізм* дав змогу виявити їхні подібності та відмінності як у загальному значенні, так і відносно кожного з розглянутих аспектів дійсності.

Слід зазначити, що українські словники дають таку кількість дефініцій: *гуманізм* – 7, *плюралізм* – 6, *толерантність* – 7, *мультикультуралізм* – 1. У всіх чотирьох лексемах переважає філософський та суспільно-політичний аспекти. Значимість цих аспектів в українській мові також підтверджується тим, що вони посідають перші позиції словникових статей.

*Філософський аспект* має низку особливостей. У словниках він досить помітний; відрізняється однозначністю тлумачення і розташовується частіше на першому місці у словникових статтях. Відносно *суспільно-політичного* аспекту необхідно вказати, що в українській мові спостерігається певна рівнозначність особистісно-орієнтованого і

суспільно-політичного аспектів. Суспільно-політичний аспект має більш однозначні визначення, які розташовуються на початку словникової статті. Зазначимо, що внутрішні особистісно-орієнтовані значення *гуманізм*, *плюралізм*, *толерантність*, *мультикультуралізм* мають яскравий суспільно-політичний відтінок, про що говорилося вище. **Історичне значення** займає важливу позицію у словниках, оскільки виражається майже у всіх дефініціях слів, окрім лексеми *мультикультуралізм*, що пояснюється її недавньою появою в українській мові. **Юридичний аспект** у досліджених словниках репрезентує лише лексема *плюралізм* і має однозначне тлумачення.

Таким чином, аналіз словникових статей лексем *гуманізм*, *плюралізм*, *толерантність*, *мультикультуралізм* дав змогу виявити їхні особливості в українській мові, та окреслити перспективи вивчення особливостей репрезентації концептів ГУМАНІЗМ, ПЛЮРАЛІЗМ, ТОЛЕРАНТНІСТЬ, МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ у подальших розвідках з метою вивчення динаміки політичних концептів.

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Биби́к С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / За ред. С.Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук та ін. – К.: Наук. думка, 1982. Т. 1: А – Г / Укл.: Р. В. Болдирев та ін. – 1982. – 632 с.
4. Етимологічний словник української мови: У 2-х т. / Укл. Ярослав Рудницький. – Вінніпег-Оттава, 1962-82.
5. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. – Харків : ФОЛІО, 2002. – 543 с.
6. Караулов Ю.Н. Вторичные размышления об эксперименте в языкознании / Ю.Н. Караулов // Теория языка, методы его исследования и преподавания. – Л. : Наука, 1981. – С. 135-140.
7. Новик В. Н. (игумен Вениамин). Духовный смысл толерантности / В.Н. Новик // Религия и право. – 2003. – №2. – С. 10–12.
8. Політичний словник: друге видання / за ред. В.К. Врублевський, В. М. Мазур, А. В. Мяловицький. – К: . – 1976. – 234 с.
9. Словник іншомовних слів / Уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапу́та. – Київ: Наукова думка, 2000. – 680 с.
10. Словник соціологічних і політологічних термінів / уклад. В.І. Даниленко, А.І. Панов. – Київ : Вища школа, 1993. – 141 с.
11. Словник української мови в 11 томах / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР / гол. ред. кол. І. К. Білодід. – Київ : Наукова думка, 1970 – 1980.
12. Citizens hip and national identity. From colonialism to globalism / Ed. by Т.К. Oommen. NewDelhi, London: SAGE, 1997

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Неллі Гайдук** – старший викладач кафедри слов'янської філології та перекладу Маріупольського державного університету.

*Наукові інтереси:* етнолінгвістика, когнітивна лінгвістика, лінгвокультуро́логія.

## ЗМІСТ

У 35 РОКІВ ВСЕ ЩЕ ТІЛЬКИ ПОЧИНАЄТЬСЯ. ЮВІЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЦДПУ ІМ. В. ВИННИЧЕНКА.....	5
<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОНЕТИКИ ТА ФОНОЛОГІЇ.....</b>	<b>7</b>
<i>ОЛЬГА ВАЛІГУРА, МАРТА ТОМАХІВ.</i> ІНТОНАЦІЙНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОВЛЕННСВОГО ВПЛИВУ В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ.....	7
<i>ЛАРИСА ТАРАНЕНКО, МИКОЛА КУЦЕНКО.</i> МОДЕЛІ ЛІНГВОКОГНІТИВНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОСОДИЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ВИСЛОВЛЕНЬ СПІВЧУТТЯ.....	12
<i>СВІТЛАНА КОВТЮХ.</i> ВИМОВА ЗВУКА [O] БЕЗ НАБЛИЖЕННЯ ПЕРЕД СКЛАДОМ З НАГОЛОШЕНИМ [ʊ] В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ.....	21
<i>ARTUR TWOREK.</i> AUSSERPHONOLOGISCHE BESONDERHEITEN DEUTSCHER AUSSPRACHE AUS VERGLEICHENDER PERSPEKTIVE AM BEISPIEL KONSONANTISCHER SUBKLASSE DER LIQUIDE.....	28
<i>ОЛЬГА ВОЛКОВА, ЮЛІЯ КЛИПАТСЬКА.</i> ФОНЕТИЧНЕ ЗАСВОЄННЯ ІНШОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА ПРИКЛАДІ ГАЛЛІЦИЗМІВ).....	35
<i>ЛАРИСА ГУЦУЛ.</i> АКЦЕНТУАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ОЙКОНИМІВ ТА АПЕЛЯТИВІВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	41
<i>ОКСАНА ЗІНЧЕНКО.</i> ФОНЕТИЧНІ ВІДМІННОСТІ В УСНОМУ МОВЛЕННІ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК НА СЕГМЕНТНОМУ РІВНІ.....	48
<i>VALENTYNA MARCHENKO.</i> A SYNERGETIC VIEW ON SPEECH-MUSIC RELATIONS.....	54
<i>ОЛЬГА СОКИРСЬКА.</i> ІНТОНАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ ВИСЛОВЛЕНЬ ВІДМОВИ З ВИСОКИМ ТА НИЗЬКИМ РІВНЯМИ ЕМОЦІЙНО-ПРАГМАТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ.....	59
<i>ТЕТЯНА ХОМЕНКО.</i> ОСНОВНІ ПІДСУМКИ ОРФОГРАФІЧНОЇ РЕФОРМИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	64
<i>ЛЮДМИЛА КОМАР.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОНОЛОГІЧНОЇ АСИМІЛЯЦІЇ ІНШОМОВНИХ СЛІВ У БРИТАНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ВИМОВНИХ НОРМАХ: ПОРІВНЯЛЬНО-ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ.....	68
<b>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГРАМАТИКИ.....</b>	<b>74</b>
<i>MARTINE DALMAS.</i> LEERGETRUNKENE MINIBARS UND NASSGEWEINTE KOPFKISSEN ZUR SEMANTISCHEN STRUKTUR VON RESULTATIVEN KONSTRUKTIONEN IM DEUTSCHEN.....	74
<i>НІНА ІВАНИЦЬКА.</i> ТРАДИЦІЯ Й «ОНОВЛЕНЕ» ВЧЕННЯ ПРО СИНТАКСИЧНУ МОДЕЛЬ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ.....	80
<i>VALERY MYKHAYLENKO.</i> SHIFTS IN THE VERB SEMANTICS OF “BEOWULF”.....	86
<i>HANNA APALAT.</i> SPOKEN GRAMMAR IN THE EFL CONTEXT.....	93
<i>МАРИНА БСЛОВА, КАТЕРИНА КРАСІЛОВА.</i> МЕТАФОРИЗОВАНІ ЗНАЧЕННЯ СПАТІАЛЬНИХ ПРИЙМЕННИКІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ.....	97
<i>ГАННА ГЛУЩУК-ОЛЕЯ.</i> НЕГАТОР <i>NO(N)</i> У СЕРЕДНЬОВІЧНІЙ ІСПАНСЬКІЙ МОВІ.....	102
<i>НАТАЛІЯ ДЕРКЕВИЧ.</i> ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ПОЛЕ ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ СЕМАТИКИ ПОХІДНИХ ДІЄСЛІВ.....	106
<i>ВІКТОРІЯ ЖУКОВСЬКА.</i> СТРУКТУРА І ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАТУС АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ДАВНІХ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ.....	110
<i>ІРИНА КАРАМИШЕВА.</i> ВАЛЕНТНІСТЬ КОГНІТИВНИХ ДІЄСЛІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ: ПРИКЛАДНИЙ ТА КОНТРАСТИВНИЙ АСПЕКТ.....	117
<i>ОЛЬГА КОЗІЙ.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАСОБІВ ЕКСПРЕСИВНОГО СИНТАКСИСУ У МАЛІЙ ПРОЗІ УІЛЬЯМА ФОЛКНЕРА (ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКАТИВНИХ ПАРАНТЕТИЧНИХ ВНЕСЕНЬ).....	122



<i>ОКСАНА МАКСИМЕЦЬ</i> . РОЗВИТОК СУФІКСАЛЬНОЇ СЛОВОТВІРНОЇ ПІДСИСТЕМИ ІМЕННИКІВ ІЗ ТРАНСПОЗИЦІЙНИМ ЗНАЧЕННЯМ ОПРЕДМЕТНЕНОЇ ДІЇ (СТРУКТУРИ З СУФІКСОМ -Н(Я)).....	127
<i>ТЕТЯНА НЕСТЕРЕНКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ФОРМАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ УМОВНОГО СПОСОБУ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	131
<i>ТЕТЯНА ОГАРЄНКО</i> . ТЕМПОРАЛЬНА СЕМАНТИКА В СТРУКТУРАХ ЗАЙМЕННИКОВО-СПІВВІДНОСНОГО ТИПУ.....	136
<i>РУСЛАНА ОРОБІНСЬКА</i> . СПЕЦІАЛЬНІ ПИТАЛЬНІ РЕЧЕННЯ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ).....	142
<i>ІРИНА СНІСАРЕНКО, ОЛЕНА ДРОЗД</i> . ГРАМАТИЧНІ ВІДХИЛЕННЯ ВІД МОВНОЇ НОРМИ У АНГЛОМОВНОМУ ГОТИЧНОМУ РОМАНІ 18 СТОЛІТТЯ.....	147
<i>ТЕТЯНА ТОКАРЄВА</i> . ІМЕННИК ТА ЙОГО КАТЕГОРІЇ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СТИЛІСТИКИ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ).....	156
<i>NATALIA OMELSHENKO</i> . SEMANTIK UND SYNTAX DER DEUTSCHEN DIMENSIONSADJEKTIVE „LANG“ UND „KURZ“.....	164
<b>АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛЕКСИЧНОГО ТА ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО СКЛАДУ МОВ</b> .....	171
<i>ВАСИЛЬ БЯЛИК, ОЛЕНА НЕМУС</i> . ВНУТРІШНІ ТА ЗОВНІШНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	171
<i>АЛЕКСАНДР ИЛИАДИ</i> . ХОРВ. <i>КОРАНА</i> И ДР.-РУС. <i>КОРАНА</i> , <i>КАРАНА</i> : ГЕНЕЗИС И ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ АРЕАЛ.....	176
<i>ОЛЕНА ПАНЧЕНКО</i> . УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ В ДЗЕРКАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКОГРАФІЇ.....	181
<i>ASTRID BRUNNER</i> . VERGLEICHENDE SPRACHFORSCHUNG.....	185
<i>ТЕТЯНА АНОХІНА</i> . КАТЕГОРІЯ ЛАКУНАРНОСТІ В НАУКОВІЙ КАРТИНІ СВІТУ.....	188
<i>ОЛЕНА АРДЕЛЯН</i> . ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ-ТОПОНІМОМ В РІЗНОСИСТЕМНИХ МОВАХ.....	194
<i>ОЛЕНА БАЛАБАН</i> . МАТРИЧНА МОДЕЛЬ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ СПОСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПОНЯТЬ У СПОРІДНЕНИХ МОВАХ.....	203
<i>ADAM GOŁĘBIOWSK</i> . KOMPOSITA IN GEISTESWISSENSCHAFTLICHEN TEXTEN: EINE KONFRONTATIVE ANALYSE VON ARBEITEN DEUTSCHER UND POLNISCHER GERMANISTIKSTUDIERENDER.....	210
<i>ІРИНА ЖИГОРА</i> . ФОНЕТИЧНЕ, СЕМАНТИЧНЕ Й СЛОВОТВІРНЕ ВАРІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО АД'СКТИВА <i>МЕРТВИЙ</i> ТА ЙОГО ЕКВІВАЛЕНТІВ У ТЕКСТАХ ПОХОВАЛЬНОГО ОБРЯДУ.....	216
<i>ТЕТЯНА КАПІТАН</i> . ФУНКЦІЇ КРИЛАТИХ ВИРАЗІВ У ФРАЗЕОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ.....	223
<i>СВІТЛАНА КОВТЮХ</i> . РІЗНИЦЯ МІЖ ПОНЯТТЯМИ «АКТИВНИЙ СЛОВНИК», «ЗАГАЛЬНОВЖИВАНА», «МІЖСТИЛЬОВА» ТА «ЕМОЦІЙНО НЕЙТРАЛЬНА» ЛЕКСИКА.....	227
<i>ВІКТОРІЯ КОЧУБЕЙ</i> . АНГЛІЙСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЧАСТИН ТІЛА ЯК ЕЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОГО КОДУ.....	232
<i>TETIANA KRYSSENKO, TETIANA SUKHANOVA, OLENA LYSYTSKA</i> . SOME ASPECTS OF STUDYING PHRASEOLOGY IN A FOREIGN AUDIENCE.....	237
<i>TETIANA LELEKA</i> . THE TYPES OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY IN THE UKRAINIAN AND RUSSIAN LANGUAGES.....	241
<i>ЗІНАЇДА ЧЕПУРНА, ГЕЛЕНА ЛИСЕНКО</i> . ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ЗАГОЛОВКАХ.....	247
<i>СВІТЛАНА ЩЕРБИНА</i> . ЕВОЛЮЦІЙНІ ЕТАПИ В РОЗВИТКУ НАУКИ ПРО ЗНАКИ: СПІВВІДНОШЕННЯ СЕМІОТИКИ Й СЕМІОЛОГІЇ.....	251
<i>НАТАЛІЯ ГРИГОРЕНКО</i> . НАЗВИ <i>СПОКОЮ</i> / <i>НЕСПОКОЮ</i> В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	260
<i>КРІСТІНА ГОЛОВЕНКО</i> . ВНУТРІШНЯ ФОРМА МЕТАФОРИ НА ПОЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ <i>TIME</i> / <i>ЧАС</i> В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.....	266
<i>ОЛЬГА ДІБРОВА</i> . МЕТАФОРИЧНЕ ЗМАЛЮВАННЯ СУКУПНОСТЕЙ ЛЮДЕЙ.....	272
<i>НАТАЛІЯ КУЛИКОВСЬКА</i> . К ВОПРОСУ О КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С РЕЧЕВЫМ КОМПОНЕНТОМ).....	276

<i>ANASTASIIA FEDOROVA</i> . GERMANIC AND SLAVONIC ETYMOLOGICAL AND SEMASIOLOGICAL PARALLELS ( <i>TERMINOLOGY OF COURT</i> ).....	282
<i>ВИКТОРИЯ ВАЩЕНКО</i> . НАЙМЕНОВАНИЯ КВН: ВОПРОСЫ СЕМАНТИКИ .....	285
<i>АНАСТАСІЯ ПОЖАР</i> . ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА НАЙМЕНУВАНЬ ВІКОВИХ ПЕРІОДІВ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	290
<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОНОМАСТИКИ ТА ТЕРМІНОЗНАВСТВА</b> .....	294
<i>ЮЛІЯ АХМЕДОВА</i> . ОСНОВНІ ЧИННИКИ ВИЗНАЧЕННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ПАРАДИГМ УКРАЇНСЬКИХ ВЛАСНИХ ІМЕН ОСІБ.....	294
<i>ГАННА ВОЛЧАНСЬКА, ІВАННА МЕЛЬНИК</i> . ЕМОЦІЙНО-ОЦІННІ НАЙМЕНУВАННЯ ОСОБИ ГОВІРКИ СЕЛА ХАЩУВАТЕ.....	299
<i>ЛІЛІЯ ГАРАЩЕНКО</i> . АНАЛІТИЧНІ ТЕРМІНИ ЯК НОМІНАТИВНІ ОДИНИЦІ СУБМОВИ НАУКИ Й ТЕХНІКИ.....	304
<i>ТЕТЯНА ГРОМКО</i> . НАРОДНІ ГЕОГРАФІЧНІ ТЕРМІНИ НА ПОЗНАЧЕННЯ РІЧКИ ТА ЇЇ ЧАСТИН У ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИХ ГОВІРКАХ .....	309
<i>МАРИНА КІЗІЛЬ</i> . СЕМАНТИЧНА ДЕРИВАЦІЯ У ТВОРЕННІ АНГЛОМОВНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ОДИНИЦЬ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	317
<i>ЮЛІЯ КУЗНЕЦОВА, МАРИНА МОСКАЛЕНКО, ІРИНА УСЕНКО</i> . СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОХІДНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ МЕТАФОРИЧНИХ ТЕРМІНІВ БУДІВНИЦТВА.....	322
<i>ОЛЬГА НАХАПЕТОВА</i> . ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ НОМЕНОСИСТЕМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ РОДИННИХ СТОСУНКІВ.....	326
<i>ОКСАНА ОЛІЙНИК</i> . ЮРИДИЧНІ ТЕРМІНИ ЯК ВЕРБАЛЬНІ РЕПРЕЗЕНТАНТИ ПРАВОВОГО КОНЦЕПТУ.....	331
<i>ЛАРИСА САНДІЙ</i> . ЗООМОРФНА МЕТАФОРИЧНА НОМІНАЦІЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ СФЕРИ ЕКОНОМІКИ.....	337
<i>ОКСАНА ТРУМКО</i> . АНТРОПОНІМІКОН УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ США .....	343
<i>ОЛЕНА ГАВРИЛОВА</i> . НАЗВИ ОПЕРАЦІЙНИХ СИСТЕМ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО ТЕРМІНОЗНАВСТВА.....	349
<i>ІЛОНА ДУЛЕПА</i> . АНГЛІЦИЗМИ У НІМЕЦЬКІЙ ФАХОВІЙ СУБМОВІ ПЕДАГОГІКИ.....	354
<i>ЮЛІЯ КАРАЧУН</i> . ПРАГМАТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СКЛАДНИХ ТЕРМІНІВ-ІМЕННИКІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКО МОВИ.....	359
<i>ГАЛИНА МЕЛЕХ</i> . НІМЕЦЬКА ФАХОВА МОВА КУЛІНАРІЇ: ПРОБЛЕМИ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧНОГО ЧЛЕНУВАННЯ.....	363
<i>ГАННА СЛИЩИНСЬКА</i> . БІБЛЕОНІМИ В ОНІМНОМУ ПРОСТОРІ АДВОКАТСЬКИХ ПРОМОВ ХХ СТОЛІТТЯ .....	367
<i>ОЛЕНА ЧЕРНЯВСЬКА</i> . СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ <i>GYLT</i> ТА <i>SCYLD</i> НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРОВІНИ .....	372
<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СЛОВОТВОРУ</b> .....	376
<i>ІННА БЕРКЕЩУК</i> . УКРАЇНСЬКІ ДІЄСЛОВА ЯК ВИРАЗНИКИ МЕНТАЛІТЕТУ.....	376
<i>НАТАЛІЯ БІЛОУС, НАТАЛІЯ НОВОХАТСЬКА</i> . СПОСОБИ ТВОРЕННЯ І ФУНКЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ВІДОНІМНИХ НЕОЛОГІЗМІВ З ОСНОВАМИ ОВАМА І TRUMP ....	380
<i>ІННА ДЕМЕШКО</i> . СКЛАДНІ ВИПАДКИ МОРФОНОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ДЕВЕРБАТИВІВ.....	384
<i>ТЕТЯНА КУРБАТОВА, ІРИНА БОНДАР</i> . ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВОРЕННЯ НОМІНАЦІЙ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ГЕОПОЛІТИЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ .....	390
<i>ОКСАНА МАКСИМЕЦЬ</i> . РОЗВИТОК СУФІКСАЛЬНОЇ СЛОВОТВІРНОЇ ПІДСИСТЕМИ ІМЕННИКІВ ІЗ ТРАНСПОЗИЦІЙНИМ ЗНАЧЕННЯМ ОПРЕДМЕТНЕНОЇ ДІЇ (СТРУКТУРИ З СУФІКСОМ -Н(Я)).....	394
<i>ОКСАНА ЧОРНОУС</i> . МОТИВАЦІЙНА БАЗА ПРИЗВИЩ, ПОХІДНИХ ВІД НАЗВ ПРЕДСТАВНИКІВ ВОДНОЇ ФАУНИ .....	397
<i>ЛЕСЯ ГУЛА</i> . СЛОВОТВІРНО-СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ХІV – ХVІІІ СТ.....	403
<i>СВІТЛАНА ФЛОРІНСЬКА</i> . ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ СПОСІБ ТВОРЕННЯ ЗООНІМІВ СЕРЕДНЬОГО ДНІПРО-БУЗЬКОГО МЕЖИРІЧЧЯ.....	409

<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТА ПЕРЕКЛАДАЧА</b> .....	413
<i>ЯРОСЛАВА БЕЛЬМАЗ</i> . ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ТА ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	413
<i>ОКСАНА БІГИЧ</i> . СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	417
<i>ОЛЬГА МИСЕЧКО</i> . СУЧАСНА ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК РЕТРАНСЛЯТОР КУЛЬТУРИ.....	422
<i>ЛЕОНІД ЧЕРНОВАТИЙ</i> . ПРОЦЕДУРНІ Й ДЕКЛАРАТИВНІ ЗНАННЯ ПРИ ПЕРЕДАЧІ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА .....	429
<i>OLENA BYELOZYOROVA, KRZYSZTOF HUSZCZA</i> . EINSATZ VON POETISCH-LITERARISCHEN TEXTEN IM DAF-UNTERRICHT: ANREGUNGEN UND WERKZEUGE (AM BEISPIEL DER LYRIKFLUGBLÄTTER DES LITERATURKREISES PODIUM) .....	435
<i>НАТАЛІЯ БОЖКО</i> . СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ .....	442
<i>ОЛЕКСАНДР БОНДАРЕНКО</i> . ПРОФІЛЬ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА (ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ОЧИМА ВИШІВ ТА ІНДУСТРІЇ).....	447
<i>ОЛЕКСАНДРА БОРЗЕНКО</i> . РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	453
<i>ОКСАНА ВЕЧІРКО</i> . ХУДОЖНІЙ СВІТ «КРИМСЬКИХ СОНЕТІВ» АДАМА МІЦКЕВИЧА: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ .....	458
<i>ТЕТЯНА ГЕРАСИМЧУК</i> . ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ .....	462
<i>ОЛЕНА ГЛАДКА</i> . ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	466
<i>ІВАННА ГОЛУБ</i> . ПОКРАЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАВДЯКИ ВРАХУВАННЮ ОСНОВ ТЕОРІЇ “МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ” Г. ГАРДНЕРА .....	470
<i>ТЕТЯНА ГРОМКО</i> . РОБОТА З ГАЗЕТНИМИ ТЕКСТАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)».....	474
<i>ІРИНА ГУСЛЕНКО</i> . ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	478
<i>ТЕТЯНА ДАЦЬКА</i> . ВИКЛАДАННЯ ТЕМИ “УМОВНИЙ СПОСІБ” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ СТУДЕНТАМ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ: ПИТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА ПІДХОДІВ .....	483
<i>ІННА ДЕМЕШКО</i> . ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ В КУРСІ «СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРНА МОВА (СИНТАКСИС)».....	488
<i>NADIYA IVANENKO</i> . EDUCATING GLOBAL CITIZENS AT A FOREIGN LANGUAGE CLASS.....	494
<i>БОГДАН КАЛИНЯК, НАТАЛІЯ МОРСЬКА</i> . ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ .....	500
<i>TETIANA KRYSENKO, TETIANA SUKHANOVA, OLENA LYSYTSKA</i> . SOME ASPECTS OF STUDYING PHRASEOLOGY IN A FOREIGN AUDIENCE.....	504
<i>ІРИНА КОРОТЯЄВА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ТА АСПЕКТНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МОВНОМУ ВНЗ .....	508
<i>ЛЮДМИЛА КРИЧУН</i> . ДО ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ.....	513
<i>ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО</i> . ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» НА ПРИКЛАДАХ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ РОЗУМОВОГО АБО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ .....	516
<i>INNA LIVYTSKA</i> . DEVELOPING EFL STUDENTS’ WRITING AWARENESS: THE QUEST FOR EFFECTIVE APPROACH.....	525
<i>ТЕТЯНА ЛІШТАБА</i> . МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ .....	530
<i>ОЛЬГА МАКСИМОВА</i> . ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ.....	535

<i>ГАННА ПАТЛАТА, ОКСАНА РІЖНЯК. ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗА ФАХОВИМ СПРИЯТТЯМ В СИСТЕМІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ</i> .....	538
<i>IRYNA PLANKOVSKA. TEXTKOMPETENZ ALS BESTANDTEIL DER SPRACHKOMPETENZ</i> .....	542
<i>СВІТЛАНА РОМАНЧУК, ОЛЕНА ЛОЗИНСЬКА. СОЦІОКУЛЬТУРНА ДОМІНАНТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i> .....	548
<i>ТЕТЯНА САВЕНКО. РОЗВИТОК ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЖИВАННЯ В УСНОМУ І ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ</i> .....	552
<i>ВІРА СВИРИДЮК. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ</i> .....	557
<i>ГАННА СКЛЯНИЧЕНКО. ДО ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i> .....	563
<i>ВІКТОРІЯ СТАВЦЕВА. ІСТОРИЧНІ АЛЮЗІЇ АНГЛОМОВНОГО МЕДІАДИСКУРСУ США ТА СПОСОБИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ</i> .....	568
<i>АЛЛА СТЕПАНЕНКО. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ</i> .....	574
<i>ТЕТЯНА ТОКАРСЬВА. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ</i> .....	578
<i>ТЕТЯНА ТРУХАНОВА. НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ</i> .....	585
<i>ЛАРИСА ХОРУНЖА. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i> .....	590
<i>MARYNA TSEHEL'SKA. EFFECTIVE STRATEGIES FOR ENHANCING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN UKRAINE</i> .....	593
<i>YAROSLAV CHERNIONKOV. CONTENT AND STRUCTURE OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES</i> .....	597
<i>ОЛЕНА ЧОРНА, ГАННА ВОЛЧАНСЬКА. КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МОВИ У ХХІ СТОЛІТТІ</i> .....	603
<i>STANISLAVA SHAROVAROVA. PRONUNCIATION TEACHING IN HISTORY AND IN TODAY'S ESL CLASSROOM: EVALUATION OF TEACHING APPROACHES AND PRONUNCIATION ACTIVITIES</i> .....	607
<i>НІНА ВОРОНКОВА. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ</i> .....	615
<i>ОЛЬГА ЗІМОНОВА. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</i> .....	619
<i>OLEKSANDR LEONIDOV. INTERACTIVE E-LEARNING METHODS OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE</i> .....	624
<i>РУСІКО РАПАВА, КАРИНА КОВІНЬКО. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i> .....	630
<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ</b> .....	634
<i>ЗОЯ АДАМІЯ, НИНО САНАЯ. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ВОЗМОЖНЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ОПИСАНИЙ ДЛЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОРПУСА</i> .....	634
<i>ОЛЕНА РАДЧЕНКО. СЛОВНИК-ТЕЗАУРУС ТЕРМІНОЛОГІЇ МАРКЕТИНГУ: ПОНЯТТЯ «ПРОСУВАННЯ»</i> .....	639
<b>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ, ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ, ТЕКСТОЗНАВСТВА ТА ЗАГАЛЬНОГО МОВОЗНАВСТВА</b> .....	644
<i>ВАСИЛЬ БЯЛИК. ОНТОЛОГІЯ МОВНОГО ЗНАННЯ</i> .....	644
<i>ІРИНА ГАЦЕНКО. ТРАНСФОРМАЦІЯ СВІТОМОДЕЛЮЮЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СУЧАСНОГО ЖАНРУ ЗАГАДКИ</i> .....	650

---

<i>АННА ЛЯШУК, ЗОРЯНА КАБАШНЮК. ГЕНДЕРНІ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ПОЛІТИЧНИХ ДІЯЧІВ ПЕТРА ПОРОШЕНКА ТА ДОНАЛЬДА ТРАМПА).....</i>	<i>654</i>
<i>ВОHDAN MAKSYMTSCHUK, IRYNA ARABSKA. ÜBER DIFFUSION, RELATIVITÄT UND IMPLIKATIONEN IM DEUTSCHEN UND ENGLISCHEN SPRACHDENKEN.....</i>	<i>662</i>
<i>TETJANA MIDJANA. NARRATION IN POLITISCHER WERBUNG.....</i>	<i>669</i>
<i>МАРИНА ТАРНАВСЬКА. COLOUR PARADIGM INTERPRETATION IN “A PERFECT DAY FOR BANANAFISH” BY J.D.SALINGER.....</i>	<i>677</i>
<i>НЕЛЛІ ГАЙДУК. ДЕФІНІЦІЙНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЛЕКСЕМ-РЕПРЕЗЕНТАНТІВ ПОЛІТИЧНИХ КОНЦЕПТІВ ГУМАНІЗМ, ПЛЮРАЛІЗМ, МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ, ТОЛЕРАНТНІСТЬ.....</i>	<i>682</i>

Наукове видання

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:  
Філологічні науки**

**Випуск 165**

Редактор: Білоус О.М.  
Технічний редактор: Лисенко В.Ф.

*«Наукові записки. Серія: Філологічні науки» Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка внесені до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 04.07.2014 № 793).*

*Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 155254097Р від 22.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Філологічні науки»*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 76,95  
Облік. видан. арк. 88,64. Тираж 95. Зам. № 326

Видавництво ТОВ «КОД»  
25009, м. Кропивницький, вул. Соборна, 7а, тел./факс (0522) 322-326  
Свідоцтво державного комітету інформаційної політики:  
серія ДК № 995 від 24.07.2002 року.

Виготовлювач СПД ФО Лисенко В.Ф., т. (0522) 322-326  
25029, м. Кропивницький, вул. Пацаєва, 14, к. 1, кв. 101.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи №3904 від 22.10.2010 р.